

Využití hry při zvyšování účinnosti výchovně vzdělávacího programu

Eva Adamová

Bakalářská práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Eva ADAMOVÁ

Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

**Téma práce: Využití hry při zvyšování účinnosti výchovně
vzdělávacího programu**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti pedagogiky a předškolní výchovy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu za pomoci dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Caiatiová, M., Delačová, S., Müllerová, A., Volná hra. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-011-1

Dostál, A., Opravilová, E. Úvod do předškolní pedagogiky. Praha: SPN, 1985

Gebhartová, V., Opravilová, E., Rok v mateřské škole. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3

Havlínová, A. a kol., Zdravá mateřská škola. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0

Kolláriková, Z., Pupala, B. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Anna Masariková, CSc.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

21. ledna 2010

Termín odevzdání bakalářské práce:

7. května 2010

Ve Zlíně dne 21. ledna 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 5.5.2010

Erna Adamová

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Má bakalářská práce tvoří dvě části. Teoretická část se věnuje předškolní výchově a výchovně vzdělávacímu procesu se zapojením hry. Praktická část se zabývá výzkumným šetřením, které zjišťuje, jak učitelky mateřských škol využívají hru ve výchovně vzdělávacím procesu.

Klíčová slova: pedagogika, předškolní výchova, dítě, hra, mateřská škola, učitelka, výchovně vzdělávací program

ABSTRACT

My bachelor thesis consists of two parts. The theoretical part deals with the pre-school education and using games in the educational process. The practical part is focused on the research whose aim is to show the use of games by the teachers of kindergartens in the educational process.

Keywords: pedagogy, pre-school education, child, game, kindergarten, teacher, the educational programme

Poděkování:

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce, paní doc. PhDr. Anně Masarikové, CSc., za odborné vedení, připomínky a rady, které mi byly nápomocné při tvorbě této práce.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 HISTORIE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY	13
1.1 PEDAGOGICKÉ MYŠLENÍ 17. A 18. STOLETÍ	13
1.2 PEDAGOGIKA 19. STOLETÍ.....	14
1.3 20. STOLETÍ	15
2 VYMEZENÍ TEORIE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY	17
2.1 ORIENTACE CÍLŮ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY	19
2.2 GRAMOTNOST	19
3 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	21
3.1 KURIKULUM	21
3.2 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	22
4 HRA JAKO VÝCHOVNÝ PROSTŘEDEK	24
4.1 VZNIK HRY	24
4.2 CO JE TO HRA A PROČ SI DĚTI HRAJÍ	26
4.3 HRA JAKO ČINNOST A PROSTŘEDEK VÝCHOVY.....	26
4.4 DRUHY HER	28
4.5 PODMÍNKY PRO HRU	29
4.6 VOLNÁ HRA	30
4.7 TVOŘIVÁ HRA.....	30
5 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY Z HLEDISKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI	32
5.1 ŠKOLNÍ ZRALOST	32
5.2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST.....	32
6 UČITELKA MŠ	34
6.1 OSOBNOST UČITELKY	34
6.2 ROLE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	35
6.3 ČINNOST UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	36
6.4 TYPOLOGIE UČITELEK.....	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
7 PROJEKT VÝZKUMU	38

7.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A HYPOTÉZY	38
7.2	DRUH VÝZKUMU	39
7.3	TECHNIKY VÝZKUMU	39
7.4	ZKOUMANÝ VZOREK	39
7.5	ČASOVÝ HARMONOGRAM VÝZKUMU	40
7.6	VYHODNOCENÍ DAT	40
8	ANALÝZA ODPOVĚDÍ.....	41
8.1	VYHODNOCENÍ OTÁZEK.....	41
8.2	ZÁVĚR VÝZKUMU	52
	ZÁVĚR	54
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	57
	SEZNAM GRAFŮ	58
	SEZNAM TABULEK.....	59
	SEZNAM PŘÍLOH.....	60

ÚVOD

Lidský život je tvořen několika základními etapami. Každá životní etapa má své specifika, důležitosti a nároky pro ideální vývoj a vhodné podmínky. Nelze prosazovat nadřazenost pouze jedné z etap života. Dá se však tvrdit, že výchova neposkvrněného jedince v sociálního tvora stojí na principech, které můžeme přirovnat ke stavbě domu. Chceme-li začít se stavbou domu, potažmo výchovou jedince, je logické začínat od základů. Aby byl dům pevný a stabilní a vydržel nepříznivé počasí a další špatné okolní podmínky, musí být základy skutečně poctivé a kvalitní. Až pak je možné pokračovat ve stavbě zdí a střechy. Nikdo z nás by si asi nestavil dům, který nám jednou zcela jistě spadne na hlavu. Vidím podobnost v tomto abstraktním přirovnání. I správná výchova lidské bytosti stojí na pevných základech. Vychovaný dospělý lidský tvor se takovýmto může stát jen za předpokladu dostatečného výchovného působení od brzkých let. Stává se, že odolnost domu, resp. dospělého jedince, ovlivní vnější faktory, či jiné vrozené a získané negativní jevy, nicméně ponechme tuto oblast stranou.

Má bakalářská práce se zabývá jedním z prvních období lidského života. V této fázi se většina dětí v civilizovaném světě poprvé setkává se profesionálním pedagogickým přístupem, jenž má za úkol dopomáhat ve výchově a vzdělávání malého jedince. Tak jak již bylo v předchozích řádcích naznačeno, má práce se konkrétně zabývat předškolním obdobím. Předškolní období je skutečně důležitou etapou každého dítěte. Opět poznamenávám: „neříkám nejdůležitější etapou, říkám důležitou etapou!“ Časově bývá vymezena 3. až 6. rokem života dítěte. Předškolní věk je spojován se vstupem do mateřské školy, jejím průběhem a ukončením. V závěrečné fázi by mělo být dítě připraveno do dalšího životního období, které je spojováno se vstupem do základní školy.

Aby byl naplněn cíl výchovy, má i předškolní období své důležité metody a formy pro výchovně vzdělávací proces. Jednou z důležitých činností, která jej podporuje je hra. Vhodnou motivací a hrou se děti nenásilně učí novým poznatkům, osvojují si nové dovednosti a návyky.

Téma, o kterém pojednává tato práce, je mi blízké, a to nejenom proto, že mám ráda malé děti. Cílem bakalářské práce je nastínit historii předškolní výchovy, výchovně vzdělávací program, školní zralost a připravenost, osobnost učitelek mateřských škol a další tématické okruhy. Pochopitelně seznámím čtenáře i s oblastí hry. Cíl práce zasahuje i do

praktické části, která bude mít za úkol zjistit, zda učitelky mateřských škol v praxi používají veškeré formy her, o jaké konkrétní hry a hračky se jedná, jaké pomůcky a materiály v pedagogické činnosti využívají a jak se samy staví k současnému výchovně vzdělávacímu procesu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORIE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY

V otrokářské společnosti a později ve feudalismu se pedagogická výchova členila v rámci filozofie a teologie. V období kapitalismu se pedagogika začala členit na samostatnou vědu. Také se postupně začaly členit pedagogické disciplíny, tedy i předškolní pedagogika. Nejenom samotná pedagogika, ale i její dílčí obor, kterým je pedagogika předškolní, má velmi obsáhlou historii, pro tuto práci si vytyčíme nejdůležitější etapy historie předškolní výchovy. (Jurigová, 1986, s. 27)

Renesance a humanismus

Období humanismu bylo provázáno řadou omezení, očekávanou kázní a tělesnými tresty. Renesanční francouzský filozof Michel de Montaigne (1533-1592), (In Opravilová In Kolláriková, Pupala et al., 2001, s. 125) se vyjadřuje k malým dětem velmi záporně: „*Nemají ani duševní činnost, ani zřetelně tělesné tvary, které by je činily hodnými lásky...*“ Je přesvědčen, že čas stačí člověku, aby vyspěl z dětství a mládí, které jsou „*skutečně období nedokonalosti v každém ohledu*“. (Opravilová In Kolláriková, Pupala a kol., 2001, s. 125)

1.1 Pedagogické myšlení 17. a 18. století

Jan Amos Komenský (1592-1670)

Kladl velký důraz na vzdělání národa. Jako zakladatel didaktiky zpracoval problémy vyučování. Kladl důraz na účelnou a přirozenou výchovu. Jako první se věnoval výchově předškolního věku. Jeho myšlenky o rodině, o potřebách rozvíjení řeči, představy a příprava na školu, to vše a mnohem více mělo obrovský vliv na další rozvoj předškolní pedagogiky. (Jurigová, 1986, s. 28)

Komenský přesvědčuje dospělé, aby se maximálně věnovali svým dětem a věnovali jim veškerou pozornost a to hlavně kvůli své existenci do budoucna. Výchova, která je založená na vzájemné důvěře, porozumění, se odráží nejen v harmonické rodině, ale také ve správném vývoji celé společnosti.

Komenského dílo Informatorium školy mateřské, jenž podává rozbor všech nejdůležitějších otázek předškolní výchovy. Je v něm zdůvodňována nutnost výchovné péče o děti od jejich nejútlejšího věku. Nikde jinde v té době nenajdeme tak autentické odůvodnění

výchovné péče od narození. Poukázal na význam výchovy v prvních letech života pro celý další lidský vývoj, který dnes stvrzují moderní vědecké poznatky pedagogické a psychologické. Studium Informatoria nám pomáhá poohlédnout se do těžkých a složitých otázek výchovy. Rukopis Informatoria se našel v polském městě Lešně a byl vytištěn roku 1858.

Dílo je tvořeno z dvanácti kapitol. Původní myšlenky díla neztratily na významu i přes změny v životě tehdejší a dnešní společnosti. Však některé myšlenky a požadavky byly na děti velmi náročné a přehnané. (Tichý In Komenský, 1964, s. 5-7)

Jean Jacques Rousseau (1712–1778)

Humanista z Francie s velkou, upřímnou láskou k malým dětem. Zasloužil se o nové myšlenky v pedagogice. Kladl důraz na vzdělání. Je považován za zakladatele vývojové pedagogiky a psychologie. Mnoho myšlenek Rousseau jsou významné i dnes. Jeho významným dílem je pedagogický román *Emil čili o výchově*, skládá se z 5 knih. V celém díle vychází z názoru, že dítě je od narození dobré, ale kazí se teprve lidským působením. Je zastáncem svobody dítěte a proto odmítá jakékoliv nepřirozené zásahy do jeho životosprávy. Veškerá činnost má být radostná, hravá, veselá a k tomu nejvíce přispívá rodičovská láska. Dílo také zdůrazňuje citovou výchovu v raném věku. (Jůva, 1995, s. 20-21)

1.2 Pedagogika 19. století

Jan Jindřich Pestalozzi (1746–1827)

Švýcarský pedagog ovlivněn Rousseem. Je považován za zakladatele moderní humanistické pedagogiky. Celý svůj život věnoval výchově dětí. Pedagogická výchova lidu byla pro něj nejen náboženskou nutností, ale přirozeným lidským právem. Jeho díla *Jak Gertrúda učí své děti*, *Abeceda názorů*, *Knihy matek*, zdůrazňuje výchovu v přirozeném prostředí a to jak v rodině, tak i ve škole. Chápal výchovu jako rozvíjení specifických lidských sil a schopností dítěte, vychovatel tu působí jako pomocník. (Jůva, 1995, s. 25)

Friedrich Fröbel (1782–1825)

Německý pedagog a filosof. Roku 1837 založil ústav pro děti předškolního věku a nazval jej mateřská škola (Kindergarten-dětská zahrádka). Zpracoval podrobnou metodiku předškolní výchovy. Fröbel zdůrazňuje význam hry, skrz hru se mají děti připravovat na školu. Vytvořil Frebovy dárky, což byl didaktický materiál, různé pomůcky tvaru geomet-

rických těles, jako koule, míče, krychle, kostky, hůlky, kruhy, proto také založil podnik, který tento didaktický materiál vyráběl. Fröbel vybudoval pedagogický systém předškolní výchovy a její teorie. (Jůva, 1995, s. 27)

Robert Owen (1771-1858)

Angličan, výchovu považuje za hlavní nástroj pro vytvoření nové společnosti. Mnoho času věnoval dětským hrám, zpěvu a tancům. Výchova je především záležitostí společnosti. Owen začal postupně zřizovat zařízení, kde kromě vzdělání a výchovy bylo poskytováno také ubytování, strava, ošacení a rodiče se mohli setkávat s dětmi v těchto institucích. Přičemž díky tomu podcenil význam rodiny v životě dítěte. (Jurigová, 1986, s. 33)

1.3 20. století

Marie Montessoriová (1870–1952)

Byla to populární italská pedagožka, která se proslavila za mírové hnutí a boje za dětská a ženská práva. Roku 1907 se zasloužila o vytvoření specifického, pedagogického a sociálního systému. Její výchovná práce se skládá z principu pedocentrismu a spontánního rozvíjení dítěte. Dle Montessoriové je cílem výchovy: „*Normální svobodný přirozený vývoj dítěte.*“ (Montessoriová In Grecmanová, 1998, s. 154) Uvnitř každého dítěte je jakýsi stavební projekt či plán podle kterého se vyvíjí. Heslem montessoriovské pedagogiky je: „*Pomoz mi, abych to udělal sám.*“ (Montessoriová In Grecmanová, 1998, s. 155)

Dle Montessoriové se didaktický materiál rozděluje do pěti skupin. Zavedla i integraci handicapovaných dětí. Využívá rozhovoru. Uvádí, že nejdůležitější je práce s rodiči. (Grecmanová, 1998, s. 154-158)

Každé dítě má svůj svět, a tento svět je odlišný od světa dospělých, proto by vychovatel měl tento svět pochopit a respektovat.

Maria Montessoriová uvedla: „... *my dospělí sami získáme, necháme-li dítě co nejdéle v tom stavu první nevinnosti, místo abychom je chtěli za každou cenu formovat podle svého obrazu, který si nezaslouží, aby byl jeho modelem.*“ (Montessoriová In Opravilová In Kolláriková, Pupala a kol., 2001, s. 126)

Dle Opravilové (In Kolláriková, Pupala a kol., 2001, s.126) novou výchovou bylo objeveno dítě a tento objev je i pro současnou výchovu důležitý. Uznání dítěte a jeho svébyt-

né osoby dalo podnět k boji za práva dětí. A to roku 1923 *Deklarace práv dítěte v Ženevě*, 1959 *Charta práv dítěte*, *Úmluva o právech dítěte* – přijatá Valným shromážděním OSN v New Yorku v listopadu 1989.

2 VYMEZENÍ TEORIE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY

Když se zamyslíme, co vlastně rozumíme pod pojmem předškolní výchova, můžeme zde zahrnout vše, co se týká předškolního dítěte a jeho výchovy. Se společenským vývojem se mění i postoj k dítěti. Rozšiřuje se myšlení o dítě v řadě různých vědních oborů. Je zájem o tělesný rozvoj dítěte, zdraví, duševní vývoj, ale také zvláštnosti v psychologii a posléze problematika výchovy v pedagogice.

Předškolní pedagogika se dostává do popředí a tak se stává specializovanou disciplínou pedagogiky, která se zabývá problematikou cílů, obsahů, prostředků a podmínek výchovy předškolního dítěte. Může se zdát, že řešení otázek předškolního věku není tak důležité, jako pro věk školní a je to zapříčiněno tím, že se od předškolního věku očekává menší náročnost než ve věku pozdějším.

Na začátku 50. let je vymezena teorie předškolní výchovy, jako věda o výchově dětí a to od tří do sedmi let. Zde se objevuje snaha rozlišit teorii a praxi, avšak vymezení je zcela obecné. Teorie předškolní pedagogiky se snaží uskutečnit všeobecné cíle všestranné výchovy a snaží se je přizpůsobovat předškolnímu věku. Avšak tato práce se u nás, jako učebnice neprosadila. Nepřesné vymezení teorie předškolní výchovy se promítá do všech pedagogických pramenů. Použitelnost postupů vede prostě k aplikaci, bez teoretického zdůvodňování postupů a odhalování obecnějších zákonitostí.

Práce, které se zabývaly předškolní výchovou se nachází málo. Práce O. Chlupa - *Výchova dítěte v době předškolní*. Práce se snaží upozornit na skutečnost, že veřejná předškolní výchova je určitým pedagogickým problémem. Uvědomuje si, jak je důležité formulování a vybudování teorie výchovně vzdělávací práce a funkce mateřské školy v systému výchovy a vzdělání.

Pro vzdělávání zavádí termín didaktika mateřské školy. Uvádí zde hlavní, obecně platné zásady, určené předškolnímu věku. Chlup uvádí myšlenku přiměřenost věku a vlohám. Zásady, které formuloval - nesmí dítě přetěžovat, zájem dítěte, smysl pro povinnost, mít svůj názor, program, učení hrou. Můžeme souhlasit, že tyhle zásady platí i dnes.

Závěrem své práce se Chlup zabývá přínosem některých pedagogických reformátorů a to Komenského a Svobodu. Chlupova publikace se snažila řešit problémy předškolní výchovy, ale nebyla dále zpracována a tak se na ni velmi brzy zapomnělo.

Další kdo se zabývá vývojem teorie předškolní výchovy byla R. Tesařová – Problémy mateřskoškolské pedagogiky. Rozlišuje výchovu v rodině a ve výchovné instituci. Pro teorii institucionální výchovy volí označení mateřskoškolská pedagogika a snaží se ji vyčlenit na zvláštní místo v soustavě pedagogických věd. Hlavní předností institucionální výchovy považuje možnost experimentace. (Opravilová, 1984, s. 88-91)

Dle Tesařové (In Opravilová, 1984, s. 91) specifičnost problémů mateřskoškolské pedagogiky vyplývá z předmětu výchovy, což znamená z předem určených potřeb vychovávaného dítěte, ale vychází i z výchovy v mateřských školách, které se zabývají výchově více než na ostatních typech škol.

V roce 1966 vyšla práce V. Příhody - Problematika předškolní výchovy, která se však orientuje na znalosti výchovy z rodinného prostředí. Za důležitost předškolní výchovy je považována rodina a předškolní výchova je brána jako experiment. Zabývá se funkcemi rodiny, které považuje za nenahraditelné.

Velký posun v teorii předškolní výchovy přinesla L. Bělinová roku 1980 a to svým dílem Pedagogika předškolního věku, kterou vymezuje takto: „*Předškolní pedagogika je věda o výchově v předškolním období. Je teoretickým vědním základem významné společenské činnosti, označované jako předškolní výchova.*“ (Bělinová In Opravilová, 1984, s. 93)

Předškolní pedagogika musí spolupracovat s širokým okruhem disciplín. Je zaměřena na cílové hodnoty a struktury, vychází z filozofie, etiky, teorie her. Jsou důležité znalosti z biologie, psychologie, sociální psychologie a sociologie. Psychologie je velmi důležitá, jelikož je spjata s vývojem dítěte, jeho učením a podstatou psychiky člověka. „*Systém předškolní pedagogiky charakterizujeme, jako soubor pedagogických pojmů a jejich vzájemných vazeb ve vztahu k výchovné činnosti, která se zaměřuje na dítě ve věku od narození do šesti let.*“ (Opravilová, 1984, s. 94)

Za nejdůležitější se považují problémy teorie a praxe, které spolu úzce souvisejí. Problematickým se stává pojetí výchovy, vztah cíle, obsahu, prostředků a metod předškolní výchovy. Výchovný systém se uskutečňuje v rodinné a veřejné výchově. My se zabýváme charakteristikou veřejnou čili předškolní výchovy v mateřské škole. Předškolní období je vymezeno třetím až šestým rokem věku dítěte. (Opravilová, 1984, s. 94)

2.1 Orientace cílů předškolní výchovy

V průběhu dějin vývoje, byl kladen důraz na děti již od narození a to v podobě lásky, péče a pozornosti a to se týká předškolních dětí bez výjimky. Předškolní děti si hrály doma samy. Avšak nastala otázka, kam se svými dětmi, pokud rodiče začali chodit do práce mimo domov. Odpovědí byla veřejná výchovná instituce, která by zajišťovala výchovu a vzdělání. Vznikem předškolních výchovných institucí, kde se děti scházely ve vymezeném prostoru a čase, přineslo změnu hodnoty dětství předškolní výchovy. Pro tento věk typické spontánní hry a nezávazné činnosti byly základem pro cílené zaměstnání, které bylo nutné vést organizovaně, výchovně, uceleně a směřovat. Přirozenou autoritou si dospělí získali skupinu dětí, kterou mohou ovlivňovat, vést a také ovládat.

Prostřednictvím předškolní výchovné instituce lze dítě připravit na život, zrychlit cestu k dospělosti a rozšířit jejich vědomosti a poznatky. V některých předškolních institucích jsou však přesvědčeni, že zde převažuje funkce pečovatelská. Roku 1832 stál v čele prvních opatroven (později mateřských škol) muž učitel Jan Vlastimír Svoboda. Toto zařízení mělo být bráno, jako příprava budoucích učitelů. *„Během 19. století však sociálně-pečovatelský charakter nad systematickým preprimárním vzděláním převážil.“* (Opravilová In Kolláriková,Pupala a kol., 2001, s. 128)

Rozvoj 20. století přináší nové informace o tom, že jsou velmi důležité první roky života a náš vliv na vývoj dítěte. Další reformy zdůrazňovaly důležitost předškolního vzdělávání. Věda časem nahromadila velkou „hromadu“ informací o dítěti a shromáždila zákonitosti jeho vývoje. Nové objevené poznatky se mohly dále rozvíjet a rozšiřovat. Cílem výchovy bylo utváření dítěte jako objektu, podle nějakého předem daného vzoru. Veřejné výchovné instituce měly za cíl adaptaci, uspořádané cíle, které byly zároveň brány z vlastní vůle dospělých. Cíle mohou mít zaměření sociocentrické, pedocentrické a konvergentní. (Opravilová In Kolláriková,Pupala a kol., 2001, s. 127-128)

2.2 Gramotnost

V minulosti stačilo, aby se uměl člověk podepsat a byl pokládán za gramotného. Za negramotného byl považován ten, kdo místo podpisu udělal tři křížky. Význam slova gramotnost (je z řeckého základu) znamená znalost čtení a psaní, popř. ten kdo umí číst a psát. Ve školní vzdělávání se uvažovalo o třetí schopnosti a to počítání. Tyhle tři dovednosti

představovaly minimum základních požadavků. Pojem gramotnost se dodnes používá (např. ve spojení s počítačovou gramotností). Na přelomu 20. a 21. století se nároky a požadavky na gramotnost zvyšují. Hledá se způsob, jak se s dalšími požadavky na vzdělání a společenskými nároky vypořádat. Mezinárodní asociace čtení – International Reading Association (IRA) – rozsáhlý slovník gramotnosti. (Pupala, Zápotočná In Kolláriková, 2003, s. 266)

Haris-Hodges, (In Pupala a Zápotočná In Kolláriková, 2003, s. 266) uvádí několik bodů gramotnosti:

- Gramotnost, jako individuální schopnost čtení a psaní. Gramotný je ten, kdo umí číst a psát, ale existují rozdíly, co se vůbec za čtení a psaní považuje.
- Funkčnost gramotnosti znamená přirozený, všestranný účel uplatňování v rozdílných situacích a činnostech.
- Adaptace čili schopnost přizpůsobit se je také gramotnost na vnější svět. Jak je schopen člověk přežít za pomoci vlastní gramotnosti.
- Aktivita jednotlivce zahrnuje zvládnutí a přizpůsobení se kulturnímu prostředí, aby daný jedinec ke kultuře aktivně přistupoval.

Gramotnost populace se odvíjí od demokracie společnosti a také jako předpoklad její budování. Zvýšení úrovně gramotnosti je nejvhodnějším způsobem k občanské společnosti. Se zvyšující gramotností se populaci snižuje vláda mocných. (Pupala a Zápotočná In Kolláriková, 2001, s. 266-269)

3 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

V této kapitole se budu zabývat, jak už vyplývá z názvu, výchovně vzdělávacím programem. Ale jako první, zde uvedu pojem kurikulum, který s ním úzce souvisí.

3.1 Kurikulum

Pojem kurikulum se začal používat v šedesátých letech dvacátého století a to hlavně v zahraničí. Na našem území byl tento pojem do konce osmdesátých let úplně neznámý. Kurikulum pochází z latinského slova curre = běžet. Curriculum můžeme definovat, jako běh, závodistiště i závodní vozík. Čímž je spojen určitým pohybem, směrem, po dané přímce která směřuje ke konkrétním cílům. V pedagogice má kurikulum význam, pohybu, které dítě vede v jeho vývoji. Čili to znamená, předem danou, určitou cestu, při které si dítě osvojuje zkušenosti v závislosti na svých schopnostech a zájmech. Myšlenka, která poukazuje na výchovně-vzdělávací proces na dítě, ukazuje směr a trasu má své odůvodnění a rozhodně není nová. (Gebhartová, Opravilová, 2003, s. 20)

Kurikulum můžeme chápat:

- Jako vzdělávací program, nebo projekt plán výchovně-vzdělávacího působení.
- Jako obsahovou náplň výchovně-vzdělávacího působení, v čem jsou zahrnuty osnovy, metodické příručky, seznamy vyučovacích předmětů...
- Jako dosažený výsledek, to je to, co si dítě v průběhu výchovně-vzdělávacího působení osvojí., mohou to být poznatky, dovednosti, návyky, které dítě získá např. navštěvováním mateřské školy.

Kurikulum má několik vzájemně podmíněných rovin:

- **Rovina plánovací** – zde je obsaženo, materiály, osnovy, učebnice, metodické příručky. Opírá se o základní legislativní normy – Ústava, Listina základních práv a svobod, Deklarace práv dítěte. Plánovací rovinu zahrnují dokumenty – Bílá kniha, Rámcový program pro předškolní vzdělávání, které vyšly v roce 2001.
- **Rovina realizační** – je to, co pedagog konkrétně dělá, k jakým směřuje cílům.
- **Rovina výsledková a hodnotící** – projevuje se ve výsledcích dětí, v mateřské škole je nejméně zpracovaná. (Gebhartová, Opravilová, 2003, s. 20-23)

V posledních letech se začal vytvářet nový typ dokumentu a to vzdělávací program. Je to text, někdy brán a vydáván jako kniha, která má souhrnnou náplň. Obsahuje koncepci

vzdělávání, učební plány, učivo, cílové standarty, implementační plán. (Průcha, 2002, str. 250)

3.2 Výchovně vzdělávací program

Do vzdělávání se uvádí nové kurikulární dokumenty pro vzdělávání žáků od 3-19 let. Dokumenty tvoří dvě úrovně a to státní a školní. Státní úroveň v kurikulárních dokumentech obsahuje Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Národní program vzdělávání požaduje požadavky na vzdělávání. Rámcový vzdělávací program zařazuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé období (předškolní, základní, střední). Školní úroveň – školní vzdělávací programy (ŠVP) – probíhá vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle určitých zásad stanovených v rámcovém vzdělávacím programu. Rámcový i školní vzdělávací program jsou dokumenty, které jsou dostupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

Pro lepší pochopení je struktura výchovně vzdělávacího programu graficky znázorněna v příloze (**Příloha P I**).

Hlavní principy rámcového vzdělávací programu předškolní výchovy:

- umožnit rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozmezí jeho individuálních možností a potřeb
- tolerovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důkladně je používat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
- zaměřit se na vytvoření základních klíčových kompetencí, které jsou dosaženy v průběhu předškolního vzdělávání
- pojmenovat detailně kvalitu předškolního vzdělávání z oblasti cílů, vzdělávání
- umožnit prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí
- umožnit mateřským školám, aby využívaly různé formy a metody vzdělávání a způsobení vzdělávání určitým regionálním i místním podmínkám

Předškolní vzdělávání je poskytováno dětem ve věku od tří do šesti (sedmi) let. Každá mateřská škola se organizačně dělí na třídy. Ty mohou být heterogenní či homogenní. Do mateřské školy lze integrovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Předškolní vzdělávání je dle zákona veřejná služba.

RVP PV zahrnuje čtyři cílové kategorie:

- rámcové cíle
- klíčové kompetence
- dílčí cíle
- dílčí výstupy

RVP PV je taktéž graficky ztvárněna v příloze (**Příloha P II**).

Vzdělávací obsah je v RVP PV obsažen v pěti vzdělávacích oblastech:

- **Dítě a jeho tělo** – oblast biologická
- **Dítě a jeho psychika** – oblast psychologická
- **Dítě a ten druhý** – oblast interpersonální
- **Dítě a společnost** – oblast sociálně-kulturní
- **Dítě a svět** – oblast environmentální

Každá oblast je zpracovaná tak, aby tomu pedagogové porozuměli a mohli s tím pracovat. Všechny oblasti obsahují vzájemně propojené kategorie a to: dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídka a očekávané výstupy (předpokládané výsledky).

Základní podmínky, které se musí dodržovat, jsou legislativně vymezeny příslušnými právními orgány: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. (Smolíková et al., 2004, s. 16-42)

Havlíková (1995, s. 25) uvedla několik zásad pro dobré, bezpečné a pohodové podmínky dětí v MŠ:

*Žije-li dítě v prostředí výtek,
naučí se odsuzovat.*

*Žije-li dítě v prostředí nepřátelství,
naučí se útočit.*

*Žije-li dítě v prostředí posměchu,
naučí se být plaché.*

*Žije-li dítě v prostředí zahanbování,
naučí se cítit provinile.*

*Žije-li dítě v prostředí tolerance,
naučí se být trpělivé.*

*Žije-li dítě v prostředí povzbuzování,
naučí se důvěřovat si.*

*Žije-li dítě v prostředí chvály,
naučí se oceňovat.*

*Žije-li dítě v prostředí slušnosti,
naučí se být čestné.*

*Žije-li dítě v prostředí bezpečí,
naučí se věřit.*

*Žije-li dítě v prostředí spokojenosti,
naučí se mít rádo.*

4 HRA JAKO VÝCHOVNÝ PROSTŘEDEK

Dle Mišurcové a Fišera (1980, s. 7) je hra součástí kultury od počátku dějin lidské společnosti. Je provázena člověkem celý jeho život a je součástí dětství a mládí.

Hra působí jako pomoc při výchově a vzdělání. Při hře se dítě formuje, ale i projevuje navenek. Proto hrou děti lépe poznáme a to je právě základ, pro naši výchovu. Úkolem výchovy je usměrňování činností dětí a utváření vlastností, které jsou žádoucí. Proto musíme najít prostředky, jak bychom mohli dětskou hru ovlivnit a jak díky hře umožnit materiální a duchovní kulturu společnosti. Hra nás potkává v každodenním životě a je naší součástí. Teorii a praxi si v průběhu života osvojujeme. Hra nám pomáhá při výchově dětí a zároveň napomáhá při sebevýchově rodičů. Pokud sami porozumíme dětem a sami sobě, naše výchova bude perspektivnější.

4.1 Vznik hry

Jak bylo již zmíněno, hra je provázena společností od počátku dějin. Můžeme ji najít v archeologických vykopávkách a později i z dochované literatury. Hra a samozřejmě i hračka jsou od pradávna terčem teoretických úvah. První archeologické nálezy hračky ze starověkého Egypta byly míče z papyrusu, dřevění krokodýlové s pohyblivou čelistí a hliněné figurky, které mohly sloužit, jako panenky či kultovní předměty.

Z dob starého Řecka to byly pro chlapce vozíky, figurky koníků, vojáčků, dokonce i trojský kůň ve kterém se mohli skrývat olovení řečtí bojovníci. Děvčata měla panenky vyrobené z textilu, dřeva, hlíny, ale i slonoviny, jantaru, mramoru, stříbra a zlata. Hra byla důležitá nejen pro děti, ale pro celou společnost.

V Antice byly hry spjaty s náboženstvím a kultem bohů. Nejvíce známy byly olympijské hry a hry scénické, které byly hrány v přírodních amfiteátrech. V Římě byly rozvinuty hry zábavné a to jezdecké či zápasy gladiátorů.

Již v antické společnosti nacházíme literární díla filosofů Platóna a Aristotela, kteří vedli myšlenky o funkčnosti hry v životě lidí a její využití při výchově dětí a mládeže. Spisy se však nedochovaly.

Později v renesanci bylo uplatňování her pohybových a vyskytovali se hry intelektuální, jako hádanky. Názorné ukázky v podobě grafiky – vznik her s obrázky.

Dílo J. A. Komenského Svět v obrazech podává charakteristiku her a hraček. Již Komenský zdůrazňoval důležitost her u nejmenších dětí. Předškolní děti viděl při hře radostné a činorodé. V předškolním věku se děti nejvíce učí hrou. Má být zde jakýsi přechod od spontánní hry k záměrné a účelné práci. Dětskou hru rozvíjí činnosti s přírodninami, hračkami, předměty denní potřeby. Pro starší děti doporučuje pohybové hry s míčem, kuželkami, kuličkami a také nezapomíná na hry intelektuální, jako hádanky, žerty, průpovídky. Hra by neměla chybět ani ve škole, aby se stalo učení zábavným a příjemným zpestřením.

17. století vznik her připomínající řeckou gramatiku, dějepis, zeměpis, přírodopis, náboženství, morálka, vojenství. Vznik námětových her na vojáky, výroba vojáků a jejich zbraní. Pro bohaté se vyráběly hračky ze stříbra a olova, pro chudé ze dřeva a co si sami vyrobili.

V 18. století bylo začleněno dítě do společnosti dospělých, nošením stejných obleků, hrály stejné hry, účastnili se společenských zábav. Hra byla také velmi důležitá v procesu učení, protože napomáhala k lepší soustředěnosti a ulehčovala rozvoj schopností. Vznikaly i hry pro rozvoj elementárního vyučování (skládací abeceda, početní domino, abecední loto, hra s květinami). Didaktická funkce hry nemá jen poučovat, ale poskytnout dětem zábavu.

Díky technickému pokroku vznikaly nové typy hraček a to vláčky, parní stroje, loutky, mechanismy. Rodina i mateřská škola poskytovala široké spektrum hraček (vozíky, koníčky, houpací koně, šavle, loutky, panenky, nábytek, nádobíčko, bubny, dřevěné kostky, míče...) Hračky postupně přibývaly s rozvojem průmyslu. Největší novinkou byly hračky mechanické. Počátkem 20. století je nazýváno stoletím dítěte. Změna životního prostředí, uměle vytvořený svět omezuje svět s přírodou. Stoupá nárok na člověka a tak se věda snaží zvýšit vzdělání a zdatnost.

Hra nám také slouží jako „usměrňovadlo“ duševního vývoje dítěte. Proto se tím zabývají různé vědy – psychologie, pedagogika, fyziologie, sociologie, kulturní antropologie. Přičemž usilují o největší sumu teoretických poznatků a o případnou praktickou aplikaci poznatků. Díky hrám a hračkám jsou ovlivňovány výchovou mladé generace.

Hra však není zastoupena jen v dětství, ale vyskytuje se v kultuře a v životě dospělých lidí při společenských hrách, sportovních, divadelních. Je oceňována pro tělesné a duševní zdraví a pro náš obohacující radostný život. (Mišurcová, 1980, s. 9-13)

4.2 Co je to hra a proč si děti hrají

Na otázku, co je hra a proč je důležitá, tak na to nám odpovídají různé teorie a to ze strany biologického nebo psychologického charakteru. Funkce hry může mít význam jednak jako relaxaci či odpočinek po práci. Hrou můžeme vybit dostatek energie, ale hru můžeme také brát jako soustavnou přípravu na život.

Hra je definována, jako dobrovolná spontánní činnost se svobodným rozhodnutím člověka. Hru nemůžeme nikomu nutit ani ji nikomu nařizovat. Hra zahrnuje vztah ke skutečnosti, ale právě hrou třeba na imaginativní svět se mohou vzdálit od reálného světa. Naopak to může být i vžití se do skutečnosti a to tím, že se dítě vžije do své role a tím poznává sám sebe a i okolí čímž obohatí svou vlastní osobnost.

Každá hra má svůj řád, uskutečňuje se v konkrétním čase a v určitém prostoru, má pravidla, které musí účastníci dodržovat. Ve hře je obsaženo napětí, ale zároveň i uvolnění. Hra nás může obohacovat, zlepšovat náš život, může se projevit naše fantazie, vytrvalost, síla, důvtip, odvaha, estetické cítění a další. Za důležitou se považuje činnost sama o sobě a ne průběh, ale také ne výsledek. Při hře dítě uplatňuje zážitky ze života a prostředí, avšak hra není jen kopií skutečností, ale jsou v ní vyjádřeny zážitky, přání. Dítě také projevuje své tvořivé schopnosti.

Hra je důležitá v pedagogice jelikož dítě se rozvíjí ve všech stránkách osobnosti. Hra je také důležitá pro všestrannou a harmonickou výchovu, která se uskutečňuje jako celek výchovy tělesné, rozumové, mravní, pracovní a estetické. (Mišurcová, 1980, s. 30-32)

4.3 Hra jako činnost a prostředek výchovy

Hra jako prostředek tělesné zdatnosti

Dítě ke svému zdravému rozvoji potřebuje dostatek pohybu. U dětí převládá oblíbenost v pohybových a sportovních hrách. Existuje celá škála, která nám nabízí pohybové hry. S narůstajícím věkem u dětí převládají sportovní hry a sporty. Pohyb je pro člověka

důležitý, protože ho podněcuje pro jeho aktivitu. Také je důležitým činitelem zdravého vývoje člověka. (Mišurcová, 1980, s. 33-34)

Velkou zásobu her nám poskytne mnoho knih. Hlavně učitelky mateřských škol toho využívají a čerpají z nich. Existují pohybové hry na procvičování chůze, běhu, skoku, lezení. Důležité jsou i hry ve sněhu a ve vodě.

Ukázka her: Na kočku a na myš, Na ovečky a vlka, Na zaječí pelíšky, Chodí medvěd po lese, Na auta, Škatule. U dětí jsou tyto a mnoho dalších her velmi oblíbené. (Jukličková-Krestovská, 1987)

Nejen děti, ale celá společnost, se v dnešní době potýká s problémem nedostatečného tělesného pohybu. Dochází k neúměrnému užívání automobilů, počítačů a televize, což se negativně podepisuje na tělesné a zdravotní stránce člověka. Častá sedavá činnost se nevhodně odráží i na našich nejmenších generacích. Z tohoto důvodu je důležité k těmto činnostem dětí motivovat a pohybové aktivity s nimi provozovat. Obsahují totiž velmi pozitivní prvky pro jejich zdravý vývoj.

Hra jako výchova k estetickému cítění

Do estetické výchovy můžeme zařadit vztah k přírodě, společnosti, umění. Estetika v sobě nezahrnuje pouze krásu, ale i jiné estetické kvality jako je ošklivost, vznešenost. V estetice má své místo i hra a to ve vztahu hra a umění, hry a tvořivosti, hry a krásy... Hra a umění existuje mezi nimi malá shoda. Hra i umění jsou typickými znaky tvorby člověka, jehož smysl je v sobě sama, jako nějaké prožívání. Hra i umění přináší člověku silný prožitok. Hry dramatické najdeme v jakékoli námětové hře (na školu, na obchod). Nápomocná tu může být hračka či rekvizita. Pokud s hračkou nebo s maňáskem navodíme hru na divadlo, může se v dítěti rozvinout tvořivost a dramatický smysl. Díky divadlu se dítě vžije do své role a může se předvést publiku.

Hudební hračky a nástroje – dětem jsou dávány zvukové hračky, nejdříve to mohou být různá chrastítka, potom bubínky, píšťaly, xylofón, činely, triangel a poté hudební nástroje, které zpřístupňují cestu do světa hudby. (Mišurcová, 1980, 41-42)

Hra jako prostředek vzdělávání

Je důležitá, aby měli děti podvědomí o přírodních a společenských jevech. Měla by správně rozvíjet řeč a poznávací schopnosti. Důležitým prostředkem je učení. Učení se

může rozumět, jako získávání vědomostí. S učením je úzce spjata hra, jelikož hra znamená převládající formu učení v předškolním věku. Hry senzomotorické slouží k rozvoji smyslů a hry intelektuální nám ukazují, že hra je využívána v rozumovém vývoji dítěte každého věku. K rozumovému vývoji dítěte napomáhají některé hračky. Mohou to být hračky námětové, pomůcky, které mají vzdělávat duševní funkce. Existují i hračky, kde musí být nápomocná učitelka. V tomhle případě se jedná o učební pomůcky. Což mohou být takové, které především slouží jako, matematické či didaktické pomůcky. (Mišurcová, 1980, 36-37)

4.4 Druhy her

Z pedagogického hlediska se dělí hry na tvořivé a hry s pravidly:

- 1) **Hry tvořivé** – vytváří něco nového, neobvyklého, vymýšlejí originální možnosti, neobvyklé řešení. Mezi hry tvořivé řadíme:
 - a) Námětové – hra na někoho, zkoušejí různé sociální role, učí se chápat povinnosti, hledají porozumění druhé osoby, získávají objektivnější pohled na sebe sama, hry na obchod, na rodinu, na doktora.
 - b) Dramatizující – tvořivá reprodukce děje literární nebo dramatické předlohy, ztvárnění vlastních nápadů a námětů.
 - c) Konstruktivní – manipulace s fyzickými předměty, rozvoj smyslových schopností, prostorová představivost, logické myšlení, stavebnice, modelování...

- 2) **Hry s pravidly** – je nutné respektování určitých norem, řádu, pravidel. Respektování práva druhých, umět se podřídit, prosadit, uzavírat kompromisy, čestnost. Hry s pravidly se dělí na:
 - a) Pohybové – seznamování s možnostmi svého těla, rozvoj obratnosti, hbitosti, síly, podpora zdraví, tělesná zdatnost, koordinace pohybů.
 - b) Didaktické – osvojování si poznatků, procvičování dříve získaných vědomostí a dovedností, jejich doplňování a prohlubování.

Spousta her vyžaduje materiální podnět, což může být nějaká věc z okolí nebo speciální hračka účelná pro hru. Hračka je pomocníkem při představě ve hře, může dítě motivovat, aby dosáhlo lepších výsledků. Hra s vhodnou hračkou podporuje fantazii dítěte a tvořivé myšlení, zároveň přispívá k tělesnému rozvoji a připravuje na společný život s ostatními lidmi. (Mišurcová, 1980, s. 32)

4.5 Podmínky pro hru

V prostředí, kde se hra uskutečňuje si klade nároky pedagogickopsychologické, hygienickozdravotní, estetické a sociální.

Pedagogicko-psychologickou podmínkou je na prvním místě důležitý požadavek, aby se hra uskutečnila z potřeb dítěte, aby splňovala jeho zájmy, obsah a formy by měly být společensky přijatelné. Učitelka by měla být schopná pohotově reagovat, když se hra ubere do záporného směru. To platí i u kladné hry. Ve hře se nám může objevit agresivita a bojovnost, proti které by měla učitelka citlivě zasáhnout a využít terapie-poučením. V dnešní době se hodně využívá herní terapie a to hlavně u dětí se specifickými problémy (zneužívání, týrání..) Herní terapie však vyžaduje odborného znalce základních technik. Terapie nám však může pomoci i za normální situace při nadměrně hlučném prostředí, zlobivém chování... Hra nám pomůže odstranit napětí a bez následků nebo vlivů nechá napětí odejít. Dítě se za pomocí hračky či loutky učí komunikovat. Z vlastní praxe mohu uvést, že děti mnohdy lépe reagují na povel maňáska či hračky, než na samotnou učitelku.

Důležitý moment ve hře je čas a prostor pro hru. Hra je vymezena začátkem a koncem. Okamžitý konec hry může někdy u dětí vyvolat nepříjemné zážitky. Proto by měla hra být ukončena pozvolně. Z praxe mohu uvést, že v naší třídě při končících hrách, každému dítěti oznamujeme, že budeme uklízet. Naše děti to již znají a pozvolna si dohrávají. Je důležité vymežit dítěti prostor ke hře. Optimální norma se pohybuje od 1,5 do 2m². Pokud dítě nemá dostatek prostoru při hře, může být agresivní. Proto je důležité, umožnit dítěti dostatek prostoru. Kromě velkých ploch ve herně, kde si chlapani mohou jezdit s auty či stavět velké stavení, potřebují děti intimní zákoutí ve hře a to třeba v menších skupinkách, ve dvojicích. Aby měly prostor k odpočinku, k hraní s drobnými hračkami či prohlížení knížek.

Dostatek prostoru by měly děti mít i na zahradě. Bohužel často jsou dětem k dispozici na zahradě pískoviště a obyčejné průlezky několik let staré, ale ekonomický problém se týká skoro každé školky.

Důležitým faktorem pro hru je učitelka. Musí pochopit, že pro děti je důležitá spontánnost, radost ze hry, uvolněné jednání. Učitelka by měla být dítěti opravdovým partnerem, která si získá dítě pro svou nápaditost a pestrost, ne však věkem či postavením. (Opraviťová, 2003, 387-389)

4.6 Volná hra

Přestože volná hra působí jako jednoduchý a jasný pedagogický pojem, ne každý jej vysvětluje úplně stejně a i v odborné literatuře není ujednocen. Někdo vysvětluje hru, jako opak práce, ale není žádoucí hru takto zjednodušovat, neboť jsou známé i jiné formy hry, kterým má být ve skutečnosti přisouzeno synonymum práce. V praxi se tedy bohužel setkáváme s protikladnými názory, že hra je bezúčelná a zaměstnání je účelné vyučování. Je pochopitelné, že v tomto textu nemá takovýto názor místo poněvadž má hra ve výchovném procesu nezastupitelné místo. Stejně tak můžeme hovořit i o volné hře. Někteří pedagogové jsou názoru, že volná hra by měla mít v mateřské škole přednost před vyučováním, nebo by měla alespoň dosahovat rovnocennosti. Narozdíl od výše uvedeného významu hry je volná hra tím svobodným a neorganizovaným hraním bez zásahu pedagoga. Některé dnešní školky se dopouštějí stejných chyb, jako mnozí rodiče svých dětí a vlivem jejich nesprávné výchovy a omezování volné hry přispívají k tomu, že si děti přestávají umět volně hrát. Tohoto by se měla do budoucna společnost vyvarovat a měla by ponechat malým dětem dostatečně velký prostor pro volnou hru. Děti mají totiž i své vlastní problémy a ty by si měly umět vyřešit vlastní cestou a to jim pomáhá k vlastnímu rozvoji. Právě proto je volná hra důležitá. (Caoatiová, 1995, s. 15)

4.7 Tvořivá hra

Tvořivost, co vlastně tenhle pojem znamená? Zahrnuje jen oblast pedagogiky? Ovšem, že ne, tvořivost je rozsáhlý pojem a americký spisovatel Reynold Bean ho definuje: „*Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení, proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním.*“ (Bean, 1995, s. 15) Tahle definice se týká jak dospělých tak i dětí. Pokud se zaměříme na děti, podle Beana by měli rodiče zaujmout pozornost na dítě a na jeho vnitřní cítění a to tím, že mu poskytnou dostatek vhodných hraček, ale i materiálů, aby se mohlo projevit.

Tvořivost je více spojena s hrou než s prací, ale je velmi důležité, aby člověk prožil spokojené dětství, což může být právě zapříčiněno tvořivou hrou a mnohdy se stává, že člověk ani v dospělosti tvořivou hru nechce opustit. (Bean, 1995, s. 15-16)

V tvořivé hře poznáme dítě ve všech směrech, jelikož je přirozenou činností v jeho životě. Učitelka by měla být připravena, pokud nabízí dětem škálu tvořivých her. Osnovou tvořivých her je pro nás, příprava dítěte, motivace, průběh hry, uvolnění, hodnocení. (Mlejnek, 2004)

Každá učitelka by měla mít po ruce různé materiály, které jí budou nápomocné a nejen jí, ale i dětem, které právě rozvíjí tvořivou hru. Mohou to být krabice – všechny velikosti. Malé krabičky můžeme využít na lepení různých domečků, dopravních prostředků aj. Velké krabice můžeme používat na stavění komínů, domů, lodí. Dětská tvořivá hra je pestrá a rozmanitá. Dále můžeme využít různé druhy látek, šátky, krabičky od potravin, vyřazené oblečení pro děti, papíry, noviny, kartony, balící papíry a spoustu dalších. Materiály, které podporují tvořivou hru je celá škála a je jen na učitelkách, co dětem nabídnou a do jaké míry sahá jejich „tvořivost.“ (Bean, 1995, s. 47-48)

5 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY Z HLEDISKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI

Již v předškolním věku se děti snaží zvládat jednoduché dovednosti a návyky, které později slouží, jako jednoduchá příprava na školu. Velkým pomocníkem v tomhle období bývá hra. Školní zralost a školní připravenost jsou často spojovány, ale jejich význam je spojen s určitým stavem dobrého vývoje dítěte jenž bývá zaručen výukou v základní škole. Oba pojmy tedy tvoří stejný základ, který můžeme ovlivňovat a to kvalitním prostředím a péčí. Dítě musí být fyzicky a psychicky zdatné, mít osvojené dovednosti a sociální úroveň, aby mohlo plnit dané požadavky. Tyhle požadavky jsou ovlivněny vlohami, které ovlivňují stupeň dokončení vývojové etapy šestým rokem života. (Kořátková, 2008, s. 112-113)

5.1 Školní zralost

Školní zralost zahrnuje hlavně rozvoj fyzické zralosti což mohou být – výška, váha, výměna zubů, zdraví, růst kostí, ten vede ke změně postavy. Psychická zralost zahrnuje poznávací úroveň, citová a sociální zralost, mluvený projev atd. Školní zralost posuzují pediatři a psychologové.

Jak uvádí Vágnerová, Valentová (In Kořátková, 2008, s. 114) „*Školní zralost je dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit společného vyučování ve třídě.*“

Školní zralost můžeme definovat, jako integraci dítěte do školy a zvládnutí školního vyučování ze strany fyzických, zdravotních a psychických požadavků. Což může být logické myšlení, stupeň vyjadřování, soustředění, pozornost, reakce na učitelovy požadavky. Kvalita zralosti je hlavně ovlivněna rodinou a to pestrým životním stylem s dostatečným množstvím pohybu, jídla a aktivního způsobu života bez trávení volného času u televize či počítače.

5.2 Školní připravenost

Školní připravenost je novým trendem, který se objevil v sedmdesátých letech. Školní zralost je výstižnější než školní připravenost. (Valentová In Kolláriková, Pupala a kol., 2001, s. 220)

Z pohledu pedagogického je to stav, kdy dítě dosáhne obecných a praktických poznatků, dovedností a návyků, které dítě upotřebí a dále rozvíjí ve školním vzdělávání. Zda-li je dítě připraveno do školy posuzují pedagogové v pedagogicko-psychologické poradně, učitelka v mateřské škole a učitelka v základní škole při zápisu dětí do školy.

Připravenost do školy lze ovlivnit dostatečně motivujícím prostředím s dobrými komunikačními schopnostmi a dovednostmi, které budou aplikované jak na dospělé, tak na děti své vrstevnické skupiny. Tohle můžeme pokládat za základní předpoklady.

Doporučení pro školní zralost a školní připravenost pro vstup do základní školy:

- Rodiče by neměli spoléhat, že jim dítě do školy někdo připraví
- Měli by s dítětem aktivně sdílet společné činnosti
- Podle toho jak je dítě aktivní a jak se projevuje volíme odpovídající nabídky činností a úkoly a to z hlediska náročnosti a množství
- Před začátkem školy dítě nezatěžovat, pomoci mu v seberozvoji

V dnešní době je naprosto běžný odklad školní docházky a v posledních dvaceti letech je to vzrůstající problém. Již se to dotýká čtvrtiny dětí, které mají začít povinnou školní docházkou. Jaké jsou příčiny, nikdo neví. Otázek si můžeme položit mnoho, zda jsou vinni rodiče, že se jim dost nevěnují či dokonce nezajímají o své děti, nebo je na vinně mateřská škola, kde dochází přibližně 90% dětí... (Kořátková, 2008, s. 114-116)

Dle Kořátkové (2008, s. 117) může být důvodem odkladu školní docházky právě strach ze základní školy, který trvá od osmdesátých let dvacátého století a říká: „*Nechť nás základní školy přesvědčí, že už se jich rodiče budoucích prvňáčků nemusejí bát! Zralost dítěte nemůžeme po nástupu do první třídy nějak rychle ovlivnit, ale přístup a metody práce ano.*“ (Kořátková, 2008, s. 117-118)

6 UČITELKA MŠ

V předškolní výchově se klade důraz na vzdělání a všestranné utváření osobností dětí. Je důležité, dát dětem základy dovedností a návyků, výchovy a vytvoření předpokladů pro učení. Učitelka v mateřské škole dává základ novým objevům, informacím, které motivují dítě k všestrannému rozvíjení. Učí, aby děti zaujímaly různá stanoviska, napomáhá k jejich způsobu myšlení a pomáhá přijmout některé společenské role. To vše se musí dít při pobytu dítěte v mateřské škole a to přirozeným a nenásilným způsobem. Učitelka je odborně připravena na práci s dětmi. V tomhle má jistou výhodu oproti rodičům a to proto, jelikož může srovnávat, má více zkušeností, což zaručuje její objektivitu. Mezi dítětem a jeho učitelkou vzniká vztah, který je postaven na vzájemné toleranci, důvěře, respektu, lásce. To vše vzniká samozřejmě postupně, sblížení, poznávání, porozumění a pochopení. Tímhle kladným vztahem pomáhá učitelka nejen k postoji dítěte ke školce, ale i k ostatním dospělým a dětem ze třídy. Učitelka svým vztahem může pomoci také tím, že dítě pochopí a porozumí okolnímu světu a naučí se žít podle společenských požadavků. (Opravilová In Bělinová a kol., 1980, s.333)

6.1 Osobnost učitelky

V praxi při práci s dětmi je důležitá osobnost učitelky. Dle Opravilové (1985, s. 235) osobnost učitelky můžeme definovat, jako komplex vlastností v jednom celku. Osobnost je každý živý člověk v průběhu lidského bytí, je utvářena z biologického, ale také dědičného základu a také vlivem okolí při soustavném působení společnosti.

„Osobnost je organická jednota tělesného a psychického, osvojeného i získaného, typická pro daného jedince, kterou se projevuje jeho chování.“ (Říčan In Opravilová, 1985, s. 235) Svým prožíváním a chováním je každá osobnost typická, jedinečná, neopakovatelná a v žádném případě nemohou existovat dva stejní jedinci. Jestliže chce pedagog vychovávat a ovlivňovat jedince, jedná se o těžkou práci a to z toho důvodu, jelikož každý jedince je jiný a co platí na jednoho u druhého může selhat. (Opravilová, 1985, s.235)

Pokud budeme chtít pracovat, jako učitelky předškolní výchovy, znamená to pro nás, že musíme plnit určitou společenskou roli. Učitelka mateřské školy by měla pochopit smysle své práce, psychologickou a mravní stránku své činnosti. Záměrné, soustavné a

plánované setrvání učitelky mateřské školy by mělo být pro dítě hlavně přirozené, radostné a zajímavé. (Opravilová In Bělinová a kol., 1980, s. 339)

V minulých letech byly zaznamenány úvahy o povinném vysokoškolském vzdělání učitelek mateřských škol. Dle mého názoru toto není přímo důležité. Pro vyžadované potřeby od rodičů a dětí postačí středoškolské vzdělání. Pochopitelně střední pedagogické školství plní lepší funkce pro práci v mateřské škole než jiným způsobem zaměřené školy. Rodiče až tak moc nezajímá, jestli jejich dítě vyrobilo krásný výrobek nebo umí nějakou novou básničku či písničku, ale spíše se zajímají o naplňování jejich základních potřeb. Netvrdím, že není vysokoškolské vzdělání přínosné, nicméně nejsem toho názoru, že by mělo být povinné.

6.2 Role učitelky mateřské školy

Představa učitelky mateřské školy vycházela z ideálu vzdělané matky, opatrovnice či pěstounky a péče byla vedena mateřskými instinkty a láskou k dětem. (Mošner In Opravilová, 1985, s. 239)

Tahle představa byla vyměněna za učitelky v oblasti vzdělávání. V dnešní době se učitelky v předškolním zařízení starají a pečují o děti šest až deset hodin denně. Role učitelky mateřské školy v oblasti učení je dáno věkovými zvláštnosti dětí a přístupem k didaktickým postupům, které jsou přesně vymezeny. Existují jisté požadavky na učitelku a to aby byla nápomocná dětem, hovořila na ně, žertovala s nimi, uměla je zklidnit, využívala každého kontaktu s nimi, obstarávala hračky, lákala a nabízela jim různé činnosti, vyvolávala příjemné pocity, vzbuzovala spokojenost a mnoho dalších. Učitelka by však měla splňovat i profesionální stránku své osobnosti a to umět zpívat, hrát na hudební nástroj. Měla by také splňovat různé požadavky ze strany společnosti, vzdělanosti a osobnostní předpoklady. Také se klade důraz na mravní a ideovou stránku, aby byla zodpovědná ke své práci, měla by být trpělivá, optimistická, rozhodná, iniciativní, spravedlivá, systematická. Velmi důležité je i mít schopnost získat si děti, jejich náklonnost, důvěru, umět se vcítit do jeho situace a být mu oporou při řešení jeho potřeb. Učitelka mateřské školy by měla umět navozovat veselou a radostnou náladu, měla by mít ráda hudbu a umění, měla by hlavně umět improvizovat, měla by se umět ovládat, být cílevědomá, tvořivá a umět srozumitelně hovořit na děti. Osobnostní význam učitelky vychází hlavně ze společenskotických požadavků. (Opravilová, 1985, s. 239)

6.3 Činnost učitelky mateřské školy

Pracovní náplní učitelky mateřské školy je stanoveno v Pracovním řádu pro pedagogické pracovníky a dalšími předpisy, které se týkají mateřské školy. Ke klíčovým atributům obsahu pracovní náplně a činností učitelky patří povinnost pracovat podle domluvených plánů výchovné činnosti, komplexním pedagogickým působením umět vytvářet podmínky pro cílevědomý osobnostní rozvoj dětí. Měla by zabezpečovat rozvoj dětí v oblasti rozumové, tělesné, estetické, mravní a citové. Vlastní aktivitou se dále kvalifikovaně vzdělávat. Nedílnou součástí práce jsou i další povinnosti, jako například příprava výchovné činnosti, spolupráce s rodiči, respektování pokynů ředitelky mateřské školy a vedení předepsané dokumentace. (Spirit In Burianová a kol., 1999)

6.4 Typologie učitelek

Z hlediska sociálních vztahů a vedení dětí se můžeme setkat mezi učitelkami s různými typy:

- **Autoritativní typ** – striktně dána výchova, nebere ohled na požadavky dětí.
- **Demokratický typ** – vše záleží na oboustranné domluvě, je dbáno na potřeby dětí.
- **Liberální typ** – dítě má volnost, učitelka se dětem podřizuje.

Typy učitelek můžeme také rozdělit podle toho, jaké didaktické řešení učitelka volí:

- **Vědecko-systematický typ** – postup má již promyšlený a podle něj postupuje.
- **Umělecký typ** – málo plánuje a hlavně improvizuje podle okamžité situace.
- **Praktický typ** – důležitá je pro ně organizace práce a její průběh.

Mohou samozřejmě existovat typy, které se nedají přesně zařadit. Typologie je vhodná k tomu, aby pomohla k lepšímu sebepoznání a sebehodnocení učitelky. Když se zamyslí nad průběhem své práce, může lépe pochopit klady, ale i zápory své práce a lépe se s nimi vyrovná. Lépe si také uvědomí citové potřeby dítěte. Žádná učitelka není stejná, a proto je důležité, aby své přednosti či nedostatky ovlivňovaly a zajistily tak popřípadě nápravu. (Opravilová In Bělinová a kol., 1980, s.343)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 PROJEKT VÝZKUMU

V praktické části mé bakalářské práce popisuji všechny stádia realizovaného výzkumného šetření. Zveřejním zde aplikované metody, způsoby a výzkumný vzorek. V závěrečných částech projektu výzkumu budou zveřejněny výsledky a také potvrdím, či vyvrátím stanovené hypotézy.

7.1 Výzkumný problém a hypotézy

Výzkumný problém se dělí do 4 částí. V těchto částech, či oblastech narážím na dílčí hypotézy. **Jedná se o tyto oblasti:**

- a) **věková oblast, vzdělání a délka praxe** – předpokládám, že ve vybraných mateřských školách bude větší procento učitelek středního a předdůchodového věku. Téměř všechny učitelky budou vyhodnoceny jako absolventky středních pedagogických škol s maturitou. Vysokoškolaček bude minimum. Praxe v předškolní pedagogice bude korespondovat s předpokládaným věkem učitelek, který byl zmíněn.
- b) **oblast herní** – teoretická herní oblast a její vypisování v otevřených otázkách bude dělat pravděpodobně učitelkám problémy, nicméně z praxe budou znát dostatek her, dramatisací, materiálů, pomůcek atd., které při hře využívají. Předpokládám, že, i když mají děti dramatisace s herci rády, nebudou je učitelky moc využívat, neboť jsou náročné na přípravu. V materiálech budou převládat ty, které jsou finančně méně náročné.
- c) **oblast výchovně vzdělávací** – předpokládám, že možnosti v hodnocení dětí nebude mít výrazné odlišnosti, učitelky se budou setkávat s celou řadou výchovně vzdělávacích problémů, které se budou odvíjet zejména od rodinných a celospolečenských problémů. Jednoznačně musí učitelky dospět k názoru, že hra ovlivňuje školní zralost. Tato otázka skrytě zkouší pozornost a ochotu respondentek při věrohodném vyplňování dotazníků.
- d) **oblast spokojenosti a poznámek pracovníků v předškolních zařízeních** – v této oblasti předpokládám nespokojenost s celkovým postavením učitelek a nesprávnému chápání této profese ze strany veřejnosti, předpokládám nespokojenost s výší platového ohodnocení a s celkovým podfinancováním školství, které se odráží i v nedostatečném stavu budov mateřských škol a jejich vybavení. Vzhledem k tomu, že každý má

ke své práci nějaké výhrady, budou převládat i spokojenostní odpovědi s výhradami. Předpokládám také, že budou učitelky negativně reagovat na novou snahu Ministerstva školství ČR dobrovolně začlenit do mateřských škol děti již od 2 let. Dítě v tomto věku ovlivní práci učitelky a činnost celé třídy.

7.2 Druh výzkumu

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jak využívají učitelky mateřských škol hru. Zjišťovala jsem i jejich skutečné názory a poznatky, které se týkají výzkumného problému. Jako nejvhodnější volba pro mé šetření byl zvolen kvantitativní výzkum. Ten nám dokáže poskytnout mnoho informací v docela krátkém čase.

7.3 Techniky výzkumu

Pro můj výzkum jsem si zvolila dotazníkovou metodu, neboť právě touto metodou můžeme získat v krátkém čase od větší skupiny osob požadované informace týkající se daného tématu.

Anonymní dotazník, který jsem si vytvořila obsahuje 16 otázek. Z tohoto počtu je 6 otázek uzavřených, které mají rozdílný počet možností výběru a můžeme je členit do dvou, tří, čtyř a šesti variantové. Dále využívám 6 otevřených otázek, ke kterým se musely respondentky písmeně vyjádřit. V dotazníku jsou zařazeny i 4 otázky polozavřené, kde mohly dotazované kromě volby předepsané možnosti dopsat i svou vlastní volbu či názor. Dotazník, který popisují a který byl při výzkumu užít, je umístěn v příloze (**Příloha PIII**).

7.4 Zkoumaný vzorek

Jelikož se má bakalářská práce zabývá předškolní výchovou, staly se mými respondentkami učitelky mateřských škol. Celý výzkumný vzorek tvoří ženy. Opačné pohlaví se na předškolní výchově v pedagogických zařízeních v okrese Vsetín nepodílí.

Výzkum byl prováděn v 11 mnou vybraných mateřských školách v okrese Vsetín. 9 z nich se nacházelo přímo ve městě Vsetín, zbylé 2 zahrnují nedaleko ležící vesnice. Respondentkami byly učitelky mateřských škol. Učitelky mateřských škol jsem oslovila prostřednictvím ředitelky jednotlivých zařízení, které jsem osobně navštívila. S ředitelkami jsem se dohodla na způsobu vyplnění a termínu, kdy si dotazníky vyzvednu.

Do zmíněných 11 mateřských škol jsem rozdala celkem 55 dotazníků. Z 55 rozdaných dotazníků se mi vrátilo pouze 39 vyplněných dotazníků, což představuje návratnost 71 %. Mezi uváděnými důvody při vrácení nevyplněných dotazníků byla nemoc, řádná dovolená, či nedostatek volného času pro vyplnění dotazníku. Jedna nezmíněná mateřská škola mi vrátila všech 5 nevyplněných dotazníků.

7.5 Časový harmonogram výzkumu

Dotazník jsem připravovala v měsíci únoru a březnu 2010. Po jeho schválení mou vedoucí bakalářské práce jsem koncem měsíce března a začátkem dubna 2010 započala dotazníkové šetření. Realizace proběhla konkrétně v posledním březnovém a prvním dubnovém týdnu. Následně byly dotazníky bez prodlev vyhodnoceny a výsledky zpracovány.

7.6 Vyhodnocení dat

Zpracování získaných informací bylo u uzavřených otázek číslo 1, 2, 3, 4, 14 a 15 prováděno standardní čárkovací technikou a součtem jednotlivých opakujících se výstupů. Ze získaných součtů byla určena absolutní četnost možných variant. U otázky číslo 3 mohly respondentky doplnit délku své ředitelské praxi, pokud se na ní podílejí, či podílely. Tato data byla jednotlivě zapsána a pro vyhodnocení z nich byla určena průměrná délka praxe získaného počtu respondentek s ředitelskou praxí.

U otevřených otázek číslo 5, 7, 9, 11, 12 a 16 byly opisovány jednotlivé uváděné varianty odpovědí při jejímž opakování došlo i na realizaci čárkovací techniky. Následně byly jednotlivé varianty řazeny do sestavených podobnostních skupin, které měly určitou početní shodu získanou opakováním podobných odpovědí. Po součtu jednotlivých výstupů byly v analýze odpovědí sestavené skupiny seřazeny podle četnosti od největší po nejmenší.

Polootevřené otázky číslo 6, 8, 10 a 13 byly vyhodnoceny kombinací způsobů uvedených u vyhodnocování otázek otevřených a uzavřených.

8 ANALÝZA ODPOVĚDÍ

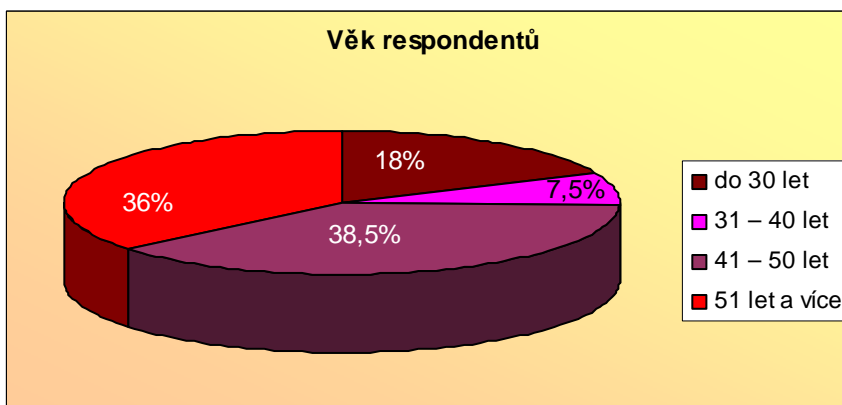
8.1 Vyhodnocení otázek

1. Věk respondentů

Tabulka i graf znázorňují početní rozložení respondentů, resp. respondentek, učitelek vybraných mateřských škol v okrese Vsetín, ve stanovených věkových kategoriích. Jak už bylo zmíněno, celkem vrátilo vyplněné dotazníky 39 učitelek.

Tabulka 1

1	Věk respondentů	absolut. čet.	relativní čet.
a)	do 30 let	7	18%
b)	31 – 40 let	3	7,5%
c)	41 – 50 let	15	38,5%
d)	51 let a více	14	36%



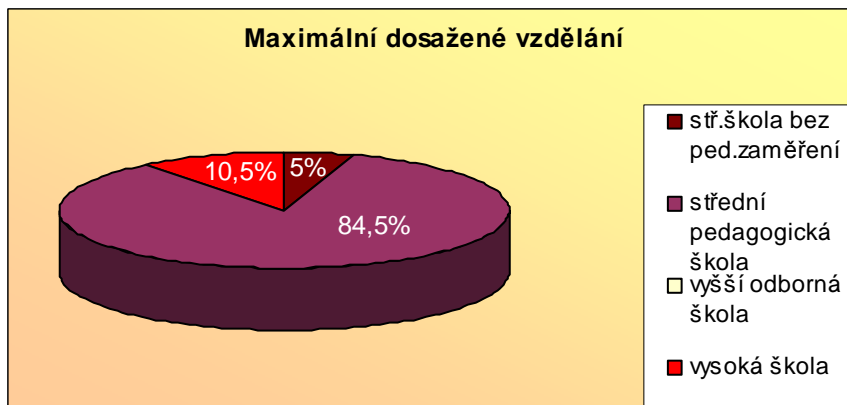
Graf 1

2. Maximální dosažené vzdělání

Jakého vzdělání dosahují učitelky, které se podílely na výzkumném šetření? Na tuto otázku odpovídá následující tabulka a graf. Jde o pozitivní zjištění, že se dětem věnují učitelky, které jsou k tomuto odborně připraveny.

Tabulka 2

2	Max. dosažené vzdělání	absolut. čet.	relativní čet.
a)	stř.škola bez ped.zaměření	2	5%
b)	střední pedagogická škola	33	84,5%
c)	vyšší odborná škola	0	0%
d)	vysoká škola	4	10,5%



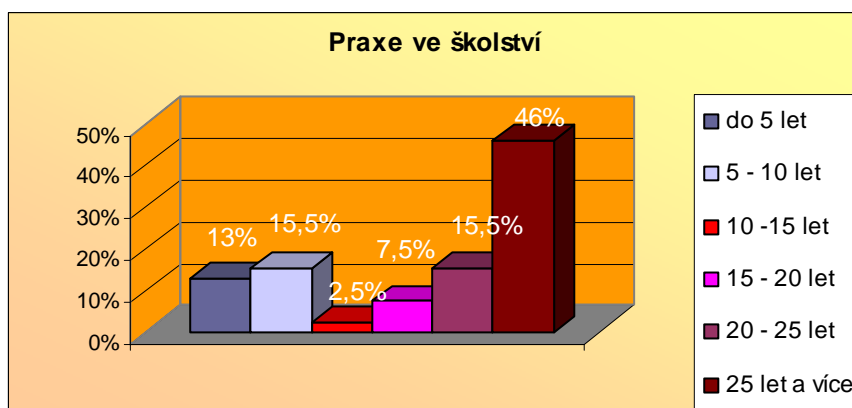
Graf 2

3. Praxe ve školství

Tato otázka částečně souvisí i s otázkou č. 1. Výsledek nezaznamenává stáří a délku praxe učitelek velkého celku, zobrazuje jen 39 dotazovaných, proto se nedá přímo reagoval, že nejsou věkové kategorie rovnoměrně rozloženy, což by asi nebylo nejvhodnější. V tabulce a grafu jsou prezentována zjištěná data.

Tabulka 3

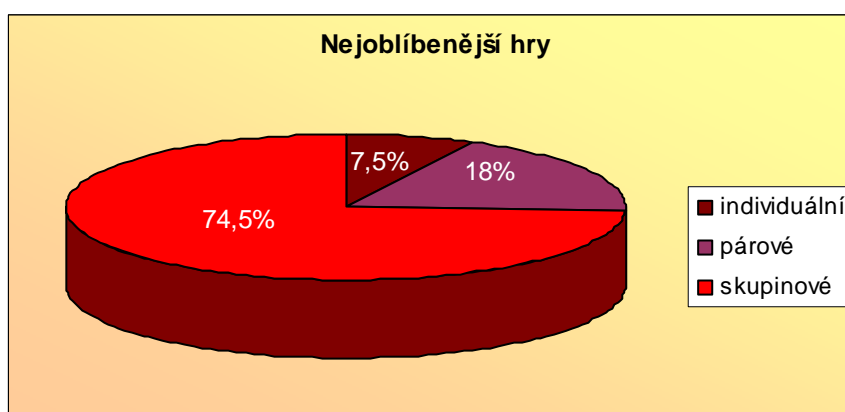
3	Praxe ve školství	absolut. čet.	relativní čet.
a)	do 5 let	5	13%
b)	5 - 10 let	6	15,5%
c)	10 -15 let	1	2,5%
d)	15 - 20 let	3	7,5%
e)	20 - 25 let	6	15,5%
f)	25 let a více	18	46%



Graf 3

V otázce číslo 3 bylo možné také doplnit, jak dlouhá byla ředitelská praxe respondentek. Ze zmíněném počtu 39 dotazovaných máji s vedením mateřských škol zkušenosti 4 učitelky. O tom, že mají velké praktické zkušenosti hovoří průměrná délka této praxe, která činí 17 a $\frac{1}{4}$ roku. Průměr je tvořen z číselné řady nepřesahující 20 let a která zároveň není nižší jak 15 let.

4. Jaké hry hrají děti v mé třídě nejraději?



Graf 4

Téměř $\frac{3}{4}$ učitelek uvedla, že si děti nejraději hrají ve skupině. Grafické znázornění naznačuje převahu nad individuálními dětskými hrami. Tato skutečnost se dala předpokládat, nicméně je důležité takováto zjištění potvrdit na skutečných číslech. O jednotlivých typech her pojednává i teoretická část této práce.

5. Které hry jsou podle dotazovaných učitelek u dětí nejoblíbenější?

Otázka se členila do 7 kategorií. V jednotlivých kategoriích narážím na získané výsledky. Výsledky jsou zpracovány podle opakujících se četností a jsou seřazeny od nejčastější shody k nejméně početné odpovědi. V závorce je uvedena početní shoda. Jedná se o tyto kategorie a jejich nejčastější herní podoby:

- námětové hry – rodina, domácnost, maminky a tatínci (28 x); doktor, lékař (13 x); obchod (10 x); řidič, doprava, železnice (8 x); kadeřník/-ce (6 x); zvířata (5 x); kuchař/-ka, kuchyňka (5 x); pošťák/-čka, pošta (3 x); knihovna, restaurace, stavitel, popelář, kancelář (vše 1 x),
- tvořivé hry – výtvarné práce, kreslení, lepení, stříhání, navlékání, zažehlování (20 x); skládání-mozaiky, puzzle, lego, seva, cheva, magnetické obrazce apod. (10 x);

stavení z dřevěných kostek-hrady, domy atd. (9 x); tvoření a stavení z přírodnin-voda,písek (9 x); modelování z plastelíny (2 x),

- c) dramatické hry – *dramatizace pohádek (33 x); dramatizace improvizovaných příběhů (12 x)*,
- d) didaktické hry – *hry-Milionář, Zmrzlík, Čarodějný les, Hra s ozvěnou, Ukaž co umíš; hádanky, hledání rozdílů, pexeso, (29 x); skládání-puzzle, hříbky, skládačky, špalíky, berušky, korálky, vkládání tvarů, kostky, tyčinky, domino (17 x); rozvoj schopností a smyslového vnímání-všeobecně (3 x)*,
- e) matematické hry – *hry a hádanky s obrázky a číslicemi-Chodím hledám, Molekuly, Honzo vstávej, Čáp ztratil čepičku, Sluníčko, Na slepičky a kuřátky, přiřazování obrázků, doplňování, pracovní listy, labyrinty, (20 x); Člověče, nezlob se (10 x); počítadla, tabulky, počítání PET vršků, počítání dětí, stromů, programy na PC (9 x)*,
- f) pohybové hry – zde dokázaly učitelky uvést 35 druhů činností, resp. převážně konkrétních pohybových her. Nejčastěji se opakovaly: *Chodí Pešek okolo (10 x); Mrazíci (8 x); honičky-všeobecně (7 x); Ovečky (6 x); cvičení s náradím, Kolo kolo mlýnský, dle tématu-všeobecně, Kuba řekl, Obr a Paleček, Kočka a Myš, fotbal (vše 2 x) a další hry*. Celkem učitelky zmínily 68 her či nekonkrétních pohybových činností.
- g) konstruktivní hry – *stavebnice-Lego, Cheva, Seva, Variant, Mozaika, magnetické stavebnice, Geopack, Alfa block, Seko, kostky, Dacta, Merkur, Vega (53 x); stavby z polykarpových, textilních a molitanových kostek (8 x); autodráhy, stavebnice, silnice (6 x); tvorba s přírodninami (3 x); sestavy-pirátské, stáj (2 x); plastelína (2 x); vystřihování (1 x)*.

Ve zmíněné tématicky rozdělené herní kategorii ukázaly dotazované učitelky, že danou problematiku důkladně znají. Všeobecně nám ale předkládá skutečnost, že existuje celá řada činností i v jednotlivých kategoriích her.

6. Využívají učitelky mateřských škol při práci s dětmi také dramatizaci (např. pohádky, scénky apod.)?

Všechny dotazované učitelky uvedly, že dramatizaci při práci s dětmi využívají. Je to dobré zjištění, že skutečně všechny respondentky dramatizaci využívají. Dramatizace je pro děti velmi přínosná, proto je i důležitá. Pro úplnost doplníme i tabulku zjištěného stavu.

Tabulka 4

6	Využívám dramatizaci?	absolut. čet.	relativní čet.
a)	ano	39	100%
b)	ne	0	0%

Učitelky také u první varianty vypisovaly, jaké dramatizace využívají. Jejich vyjádření nebylo omezeno a tak se většina z nich tohoto úkolu poctivě zmocnila a vypsala různé konkrétní pohádky, ale i nekonkrétní typy dramatizací. Z tohoto důvodu je možné sestavit žebříček nejoblíbenějších pohádek a dramatizací. Pořadí je sestaveno od nejčastější shody, po méně častou početní schodu. V závorce je uvedena početní shoda.

Mezi oblíbené dramatizace patří: *O budce* (16 x); *O veliké řepě* (15 x); *O koťátku, které zapomnělo mňoukat* (5 x); *Červená Karkulka* (5 x); *O neposlušných kůzlátkách* (4 x); *O Lišce, zajíci a kohoutu* (4 x); *Koblížek* (4 x); *O třech medvědech* (3 x); *Sněhurka* (3 x); *O kohoutkovi a slepičce* (3 x); *O Smolíčkovi* (3 x); *O Budulínkovi* (3x); *O pejskovi a kočičce* (2 x); *Perníková chaloupka* (2 x); *Šípková Růženka*, *O 12 měsíčkách*, *Doktor Bolíto*, *O krtečkovi*, *Paní zima*, *O Palečkovi*, *Domek domeček*, *O Rukavičkách*, *O zajícově chaloupce* a *O paraplíčku* (vše 1x).

Učitelky uvedly 25 konkrétních pohádek. Pokud by se sečetly pohádky včetně opakování, došli bychom k číslu 82. Průměrně tedy každá dotazovaná pedagožka zmínila alespoň 2 pohádky. Jde však jen o statistický údaj. Některé respondentky uváděly jen nekonkrétní odpovědi o tom, že při dramatizaci využívají např.: *pohádky*, *scénky*, *motivační příběhy k tématům*, *říkadla*, *veršované hry*, *tvořivou hru* a *pocitové drama*.

Při pohledu na pořadí oblíbených pohádek si zcela jistě každý z nás vybaví nejenom děj těchto pohádek, neboť jsou skutečně známé, ale také si dokáže vybavit to, že i on se v jeho předškolních letech na těchto dramatizacích podílel.

7. Jak se Vám dramaturgie osvědčila a jak na ni děti reagují?

Tato otázka navazuje na otázku předchozí. Odpovědi byly podobného rázu. Učitelky se vyjadřovaly nejčastěji následovně:

- *děti mají rády dramaturgii a to ať už z pozice herce, tak diváka,*
- *děti se rády převlékají do kostýmů,*
- *dramaturgie je u dětí oblíbená,*
- *děti rády opakují známé věty,*
- *děti jsou z dramaturgie přímo nadšené, vždy je zaujme*
- *dramaturgie dává dětem pocit důležitosti*
- *děti chápou lépe pobírané témata, proto je dramaturgie důležitá, jde o dětské poznání formou hry.*

Výše zmíněné názory vyjádřilo v nepříliš odlišné podobě všech 39 učitelek. Některé ještě dodaly názory jako:

- *je důležitá pro rozvoj myšlení, vyjadřování, chápání morálky (resp. vnímání dobra a zla), je to práce s emocí, rozvojem estetiky, soucítění a motivace,*
- *menší děti mají problém s vyjadřováním, totéž platí i o dětech, které jsou více stydlivější a tak raději poslouchají,*
- *postačí jednoduchý převlek nebo loutka, maska, maňásek, čepička zvířátka a děti už všemu věří (převlek je ale více přesvědčivý než např. dřevěná loutka).*

Všechny učitelky si uvědomují důležitost dramaturgie, kterou pravidelně využívají. Zpětná vazba dětí je tou nejlepší motivací pro učitelky mateřských škol.

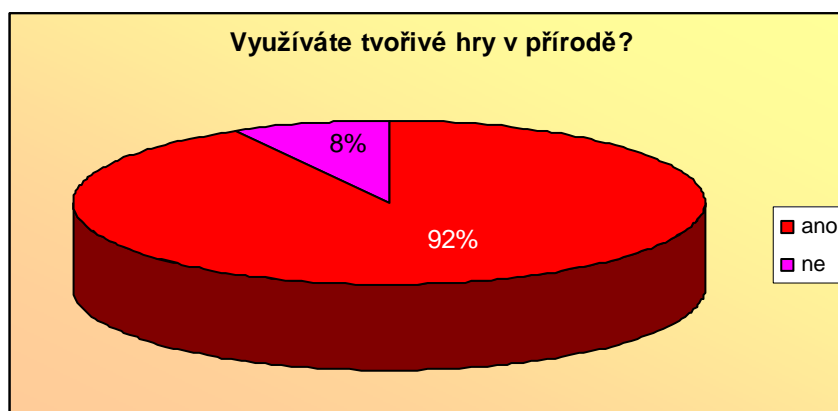
8. Využíváte s dětmi tvořivé hry v přírodě?

Tři dotazované uvedly, že hru v přírodě nevyužívají. Zdůvodnění, které učitelky k tomuto negativnímu stanovisku uvedly, zní takto:

- *les a příroda je daleko, nemáme možnost tam v krátkém čase a malými dětmi dojít, proto navštěvujeme park, využíváme školní zahradu a hřiště*

Dalo by se polemizovat o tom, co je a co není příroda, budeme ale respektovat názor respondentek, proto jsou zjištěné výsledky v poměru 3:36 zobrazeny i v grafické podobě. Podstatné je, že téměř většina se této činnosti věnuje. Je vhodné dětem již od mládí ukazo-

vat, že radost ze hry mohou mít i bez drahých a barevných hraček, které mají v mnohých případech menší výchovné a vzdělávací schopnosti.



Graf 5

Ostatní učitelky, které tvoří 92 % těch, které využívají tvořivé hry v přírodě nejčastěji uváděly následující témata: *hry a hody šiškami; tvoření z přírodnin-koláže,zahradky z jehličí, obrázky; hry v lese-např. pozn. rostlin a zvířat, hledání přírodniny určité barvy, dobývání hradu, orientační hry; vycházkové trasy podle šipek a fáborků-hledání pokladů, Po stopě zajíce, Neboj se strašidla; překonávání přírodních překážek, stavění domečků pro malé obyvatele lesa; zdobení stromečku pro ptáčky; hry a tvoření s kamínky, klacíky listy, sněh; vaření v louži; ekohry-vyčisti studánku, čistíme les, co do přírody nepatří; pouštění loděk; ozvěna v lese; pozorování zvířátek-i malých za pomoci lupy atd.*

9. Jaké druhy materiálů využívají učitelky s dětmi při tvořivých hrách?

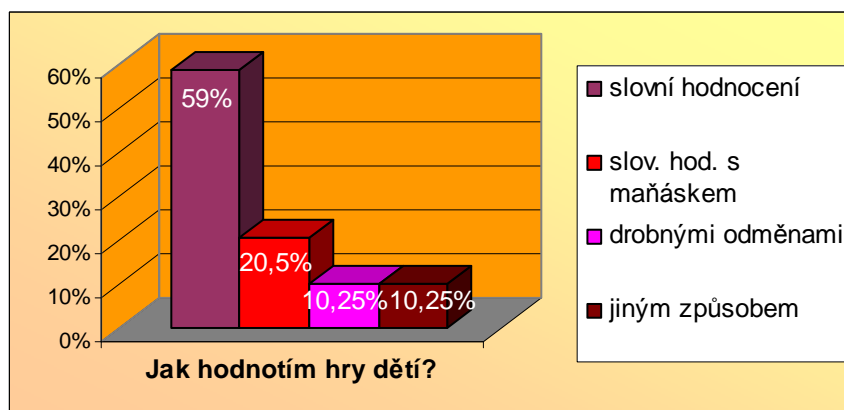
Tato otázka se členila do dalších pěti kategorií. Mezi jednotlivé kategorie, které tvoří používané materiály a pomůcky, patří přírodní materiál, technický materiál, výtvarný materiál, hudební pomůcky a dramatický materiál. V následujících kategoriích jsou prezentovány používané materiály a pomůcky, které jsou sestavené do určitých skupin a seřazené od nejčastěji zmiňovaných po méně zmiňované. V závorkách je uvedena početní shoda. Respondentky neměly omezené možnosti ke svému vyjádření. Zde je uveden výčet:

- a) přírodní materiál – šišky, plody, kaštiny, šípky, jeřabiny, bukvice, žaludy, ořech (48x); kamínky (28x); dřívka, dřevo, klacíky (16x); voda, sněh, písek, hlína (13x); listy (12x); jehličí (6x); semínka, zrna, klasy (4x); otiskování, koláže, sušené rostliny (3x); přírodniny-všeobecně (3x); vajíčka (2x); mušle (2x); hobliny, seno, tráva, peří,

- b) technický materiál – drátky (9x); provázky (7x); PET vršky (7x); plasty (6x); spojovací materiál-šroubky, matky, hřebíčky (5x); dřevo (4x); CD přehrávač (3x); lepidla (3x); přenosný PC, plechovky a sklenice, knoflíky, papír a lepenka (vše 2x); špejle, plastové misky, budík, prac. stolek, nářadí, lupa, nůžky, obaly od potravin.
- c) výtvarný materiál – barvy, pastelky, tužky, štětce, voskovky, tuže, tiskátka (36x); papíry, barevné papíry, výkresy (13x); vše, co je finančně dostupné a finančně nenáročné (13x); plastelína, modelářská hlína, sádra (10x); vše, včetně novinek (2x); těsto (2x); pířka, kartáčky na zuby, třpytky, nůžky, voda, lepidlo.
- d) hudební pomůcky – orfovy nástroje (27x); hudební nástroje-všeobecně (10x); ozvučné dřívka (10x); klavír (9x); vlastnoručně vyrobené nástroje-vše co vydává zvuky (8x); kytara (6x); klávesy (2x); zvonečky, zvonkohra, vlastní tělo, housle, flétna.
- e) dramatický materiál – loutky, prstové loutky, plošné loutky, maňásci (27x); masky, kostýmy, obleky, převleky (20x); čepičky zvířátek (14x); improvizované pomůcky-klubka vlny, starý papír, látky,... (14x); kulisy, rekvizity, obrázky k tématům (12x); polykarповé a molitanové stavebnice (3x).

Dotazované učitelky dokázaly při realizaci dotazníku uvést velké množství používaných pomůcek a materiálů. To, že se mnohé velmi často opakovaly jenom potvrzuje, že problematiku znají a zmiňované materiály a pomůcky využívají.

10. Jakým způsobem nejčastěji hodnotíte hry dětí



Graf 6

Z předepsaných variant u této otázky s mírnou nadpoloviční převahou vyhrála varianta skrytá pod písmenem a, tedy slovní hodnocení, které nejčastěji při hodnocení hry dětí

využívá 23 dotazovaných respondentek. Výsledek se dal očekávat, neboť jde o nejméně náročnější možnost z daného výběru. Kompletní výsledky jsou znázorněny v grafické podobě.

11. Jaké hry se Vám osvědčily v průběhu aktivního odpočinku?

Mezi nejčastější odpovědi k otázce týkající se hry v průběhu aktivního odpočinku dle jednotlivých učitelek patří: *skládání-puzzle, mozaiky, skládanky, stavebnice, navlékání korálků; výtvarné činnosti-kreslení, malování, střihání, lepení; poslech a reprodukce-pohádky, písně, říkadla, logopedická prevence, rozhovory; klidové hry-stolní fotbal, loto, pexeso, drobné činnosti u stolečku, grafomotorické cvičení, pracovní listy; pohybové hry, hudebně pohybové hry, vycházky, sportovní hry, zdravotně zaměřené cvičení, jóga; relaxační činnost, odpočinek apod.*

Výzkumné šetření potvrdilo, že je velké množství her, které se dají využít v rámci aktivního odpočinku. Z uvedeného množství také vyplývá, že učitelky mateřských škol mají dobrý přehled o možných a používaných činnostech.

12. S jakými výchovně-vzdělávacími problémy se nejčastěji setkávají učitelky?

Respondentky zmínily v této otevřené otázce velké množství výchovně-vzdělávacích problémů. Jednotlivé typy byly při vyhodnocení spojeny do kategorií s určitou podobností. Dotazované nebyly opět omezeny v odpovědích, v závorkách je uvedena početní shoda získaných dat. V některých případech je možné polemizovat o tom, zda jde o výchovný či vzdělávací problém, nicméně při vyhodnocení, až na výjimky, respektujeme názory učitelek. Zde jsou uvedeny výchovné a vzdělávací problém:

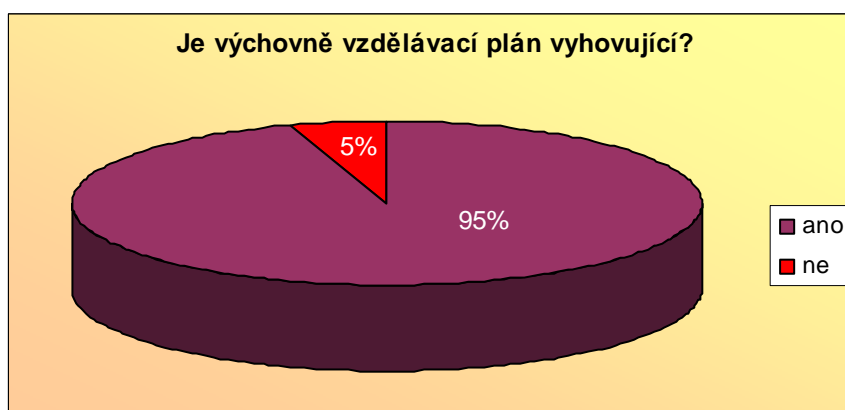
- výchovné problémy: *neposlušnost, neukázněnost, nerespektování pravidel třídy, odmouvání, nekázeň, drzost, snaha nerespektovat dospělého (24 x); ubližování, netolerance, agrese, hrubost (13 x); špatné hygienické návyky, sebeobsluha, stravovací návyky, špatné základy společenského chování, úklid hraček (8 x); bezohlednost, sobeckost, nechť dohodnout se s druhým, nezdravá rivalita, nedostatek lásky mezi dětmi (6 x); špatná spolupráce s rodiči (2x); hlučnost (2x); vulgarita (2 x); nedůslednost rodičů a nesamostatnost při práci (oba 1 x),*

- vzdělávací problémy: *nesoustředěnost, nepozornost, větší počet hyperaktivních jedinců (13 x); nezáměr /o vzdělávání/ (8 x); logopedie-špatná výslovnost (5 x); nesamostatnost (1 x).*

13. Zdá se Vám současný výchovně vzdělávací program vyhovující? Pokud ne, co byste do něj doplnily?

Na tuto otázku odpovědělo 95% dotazovaných, což v absolutní četnosti vyjadřuje celkem 37 učitelek, že je výchovně vzdělávací plán vyhovující. Přes veškeré problémy, které uvedly v předchozí otázce, jsou tedy spokojeny. Zbylé 2 respondentky, které se na výzkumném šetření podílely a které nejsou s výchovně vzdělávacím programem spokojeny, uváděly následující:

- *v.v. program je náročný a není čas na opakování a*
- *v.v. program by bylo dobré zjednodušit zejména pro děti ve věku 2,5-3 roky, u těchto dětí se zaměřit zejména na sebeobsluhu, hygienu, hru a méně organizovat jejich činnost, také by bylo dobré, aby byla v personálu 1 zdravotní sestra.*



Graf 7

14. Ovlivňuje podle Vás hra míru školní zralosti?

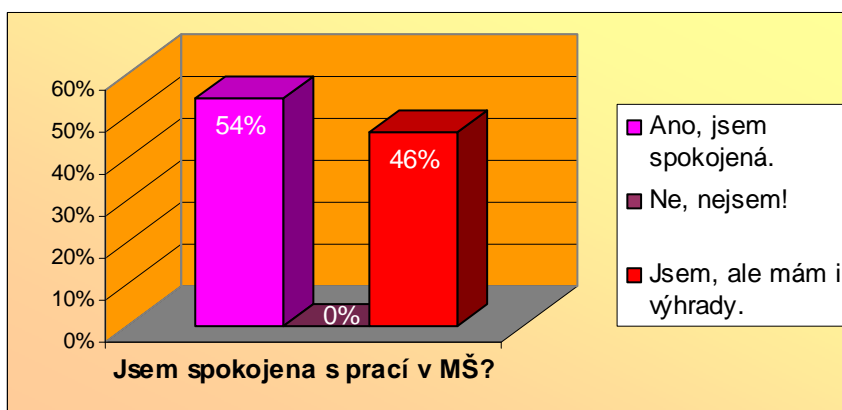
Výsledek, kterého bylo dosaženo a který je znázorněn i v tabulce se dal předpokládat. Tato otázka mimo jiné zkoušela pozornost při vyplňování dotazníků respondentkami. Všech 39 učitelek mateřských škol uvedlo, že hra ovlivňuje míru školní zralosti. I o školní zralosti je hovořeno v teoretické části této práce.

Tabulka 5

14	Ovl. hra školní zralost?	absolut. čet.	relativní čet.
a)	ano	39	100%
b)	ne	0	0%

15. Jsou učitelky mateřských škol se svou prací spokojeny?

Tato otázka dopadla nevýraznou převahou plné spokojenosti. Není důvod se znepokojovat nad tím, že některé menší polovina respondentek má ke svému zaměstnání výhrady. Pořád je co zlepšovat. Velmi pozitivní ale je, že se nenašla ani jedna učitelka, která by byla se svou prací úplně nespokojená. Výzkumem dospíváme nejenom k tomu, že učitelky jsou ke své práci odborně připravené, ale mají i cit k tomuto specifickému povolání a mají ho rády, což je podstatné. V další otázce navážeme na výhrady. Ty nakonec psaly i učitelky, které se vyjádřily k tomu, že jsou plně spokojeny.



Graf 8

16. Co byste změnila v předškolním vzdělávání?

Poslední otázka se ptá na to, co by se mělo v předškolním vzdělávání změnit. Otevřená otázka nebyla omezena v množství návrhů a poznámek. Jako u předchozích otázek jsem zvolila sloučení do skupinek podle podobnosti a tyto skupinky následně seřaduji od nejčastějších opakování po méně častý výskyt. V závorce je uvedena početní shoda. Učitelky mateřských škol usilují zejména o:

- *nový nábytek a vybavení tříd - sportovní a tělovýchovné vybavení, výzdoba chodeb a tříd, nové toalety a umývárny, nové okna a žaluzie, nové várnice na čaj, úprava školní zahrady, členitější prostor tříd/připomínající domácnost-kuchyňka, pohovky, kout-*

ky-podporuje samostatnost dětí/, více finančních prostředků na vybavení a nábytek (17 x)

- *snížit počet dětí – např. max. 20(2x); max. 24; nedá se pracovat individuálně; kdyby bylo méně dětí, zamezilo by se i agresivnímu chování, je stále více psychicky labilních, asociálních a ADHD dětí; menší počet dětí zajistí individuálnější přístup a lepší prostředí, které se podobá tomu rodinnému (13x)*
- *nové pomůcky a více výtvarného materiálu – leporela a encyklopedie, obrázky k tématům, hudební instrumentář, didaktické pomůcky, více peněz na pomůcky a výtvarný materiál, je pestrá nabídka výtvarných materiálů, ale nemůžeme si je dovolit, neboť je drahý (11x)*
- *v menší míře se objevily i názory – větší pravomoci učitelů; méně administrativy; více peněz na mzdy pedagogů a provozních zaměstnanců; nezavírat a nerušit MŠ, naopak vrátit zpět zařízení pro děti mladší než 3 roky-jesle, kde je i zdravotní sestra; předškolní vzdělávání je na dobré úrovni, chybí ovšem osvěta mladých rodičů (někteří si pletou MŠ s úschovou dětí, mají na učitelky vysoké požadavky a spoléhají na to, že se děti v MŠ musí naučit to, co doma rodiče nejsou schopni sami zvládnout; kontrola paní ředitelky při rozdělování odměn a hospodaření MŠ.*

Jednotlivé požadavky a nedostatky, které by učitelky chtěly měnit se mohou lišit od jednotlivce k jednotlivci a od oddělení k oddělení. Z výše popsaneho však vyplývá, že ve většině zařízení postrádají novější vybavení, pomůcky a prostory, které jsou důležité jak pro vhodné výchovně vzdělávací působení, ale také pro lepší hospodaření zařízení.

8.2 Závěr výzkumu

Ve vybraných mateřských školách pracují dle předpokladů a získaných výstupů převážně starší učitelky. Více jak $\frac{2}{3}$ tvořily ve výzkumném šetření učitelky mateřských škol ve věku 41 a více let. Nemůžeme tvrdit, že by byla výsledná hodnota stejná, kdyby se dosáhlo plné návratnosti dotazníků a také, že je stejný stav v jiných školkách v naší zemi. Zmiňovaná skutečnost však může souviset i s mateřským posláním žen, které v tomto věku často pobývají na mateřských a rodičovských dovolených. Stárnutí pedagogického sboru může být zapříčiněno i nižším finančním ohodnocením a naopak vysokými nároky na život mladých generací, které se mohou raději uchýlit k lépe placené práci.

Více jak $\frac{3}{4}$ učitelek má střední vzdělání s maturitou v pedagogickém oboru. Přesně se jedná o 33 učitelek. Absolutní četnost označuje 4 učitelky, které spadají do kategorie s vysokými školami. V předpokladech jsem počítala s ještě menším počtem vysokoškolsky vzdělaných učitelek. Praxe v oboru 25 let a více, které dle výzkumu dosahuje téměř 50% učitelek, kopíruje předchozí věkový stav pedagožek, nicméně nerovnoměrnost ve věkových skupinách nemusí působit zdravě na kolektiv a vzájemnou spolupráci.

Že budou dotazované zaškrtovat zejména oblíbenost skupinových her se u těchto dětí v mateřských školách dalo předpokládat. I proto je školka školkou. Proto děti do školek chodí. Chtějí být s kamarády a hrát si, protože doma takový kolektiv většinou nemají. $\frac{3}{4}$ učitelek určila právě skupinové hry u dětí jako ty nejoblíbenější.

Většina dotazovaných pedagožek má praktické zkušenosti s předškolní výchovou a hrami. Dle jejich názoru využívají učitelky dramatizací často a děti je mají rády ať už jsou v rolích herců či diváků. Potvrdil se znalostní předpoklad nejenom herní, ale i oblast používaných pomůcek a materiálů atd. Až na výjimky je využívána při pedagogice příroda, ve které se dá dělat celá řada činností. Podle předpokladů jde při tvořivých činnostech zejména o levné a odpadové materiály.

Hypotéza, že hra ovlivňuje školní zralost se potvrdila. Tuto možnost podpořilo všech 39 respondentek. Druhá část hypotézy nebyla přesně vymezena, proto se nedá potvrdit. Učitelky sice zmínily několik výchovně vzdělávacích problémů, ale není možné tvrdit, že jsou pouze rodinné a společenského původu. Současný výchovně vzdělávací plán podpořilo 95 % učitelek.

Nespokojenost s výší platu a svým postavením sice byla zmíněna, ale nebyla tím hlavním problémem, který učitelky trápí. Podfinancovanost školství, třebaže není přímo takto pojmenováno, je problémem, který učitelky skutečně trápí. Přály by si nový nábytek a vybavení tříd, opakoval se požadavek snížit počet dětí a dále by učitelky chtěly více pomůcek a výtvarného materiálu pro práci s dětmi. Nespokojenost s připravovanou snahou ministerstva školství, začlenit do mateřských škol děti již od dvou let, nebyl ve výzkumu zaznamenán. Nebyl potvrzen ani předpoklad, který počítal s tím, že budou převládat odpovědi spokojenosti s prací v MŠ s výhradami. Ve skutečnosti je spokojeno s prací v MŠ 21 učitelek a spokojených s výhradami je 18 učitelek. Přímou nespokojenost nevyjádřila žádná respondentka.

ZÁVĚR

Hra neplní pouze funkci zábavní a relaxační, ale vhodný způsob hraní nám pomáhá i při vzdělávání. Pokud je promyšlená herní činnost organizovaná a realizovaná např. v mateřských školách v rámci předškolního vzdělávání, můžeme hovořit o tom, že je hra využívána jako prostředek ke zvyšování účinnosti výchovně vzdělávacího programu.

Cílem mé bakalářské práce bylo přiblížit právě problematiku předškolní výchovy a hry, která slouží jako prostředek ke zvyšování účinnosti výchovně vzdělávacího programu. V teoretické části bylo hovořeno o historii, výchovně vzdělávacím programu, hře, školní zralosti a školní připravenosti a učitelkách mateřských škol. Praktická část zahrnuje stádia přípravy, průběhu a vyhodnocení dotazníkového šetření, které mělo za úkol zjistit zda využívají učitelky v mateřských školách veškeré formy her, o jaké konkrétní hry se jedná, jaké pomůcky a materiály ve své pedagogické činnosti využívají a jak samy vnímají výchovně vzdělávací proces. Cíl mé práce byl v tomto ohledu naplněn.

Při výzkumném šetření jsem narazila na problém nižší návratností vyplněných dotazníků, nicméně přístup ostatních učitelek, které se na výzkumu podílely byl příkladný. Přestože byl dotazník z těch náročnějších jak k obsahové tak teoretické stránce, respondentky si s ním velmi dobře poradily. Ve výzkumném šetření byla zapojena otázka s předpokládaným souhlasným výsledkem, která měla ověřit i vážnost a pozornost při jeho vyplňování. V tomto ohledu nebylo zjištěno žádných pochyb.

Nejenom z teoretické ale i z praktické části vyplývá, že hra má ve výchovně vzdělávacím procesu nenahraditelné místo a je nenásilným prostředkem výchovy a vzdělávání, který dokáže zaujmout i ty nejmenší děti. Z důvodu neustupujícího vývoje lidstva by měla být společností věnována větší péče o modernizaci zařízení, které se předškolní pedagogice věnují, a kde by měly být odpovídající pomůcky a materiály, jenž dokáží při výchovně vzdělávací herní činnosti zaujmout i současné generace.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9
- [2] BĚLINOVÁ, L. a kol. *Pedagogika předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980
- [3] BURIANOVÁ, J. a kol. *Vedení mateřské školy*. Praha: Raabe, 1999. ISBN 80-902189-2-X
- [4] CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MÜLLEROVÁ, A. *Volná hra*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-011-1
- [5] DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1985
- [6] GEBHARTOVÁ, V., OPRAVILOVÁ, E. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3
- [7] GRECMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-24-X
- [8] HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0
- [9] JUKLÍČKOVÁ-KRESTOVSKÁ, Z. a kol. *Pohybové hry dětí předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987
- [10] JURIGOVÁ, E. *Základy předškolní pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986
- [11] JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 3. vydání. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-07-9
- [12] KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. a kol. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolní a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7
- [13] KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 2. vydání. Praha: SPN, 1964. ISBN 14-015-64
- [14] KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1

-
- [15] MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980
- [16] MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS, 2004. ISBN 80-7068-163-2
- [17] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4
- [18] SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

NPV	Národní program vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolní výchovy
MŠ	Mateřská škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1	41
Graf 2	42
Graf 3	42
Graf 4	43
Graf 5	47
Graf 6	48
Graf 7	50
Graf 8	51

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	41
Tabulka 2	41
Tabulka 3	42
Tabulka 4	45
Tabulka 5	51

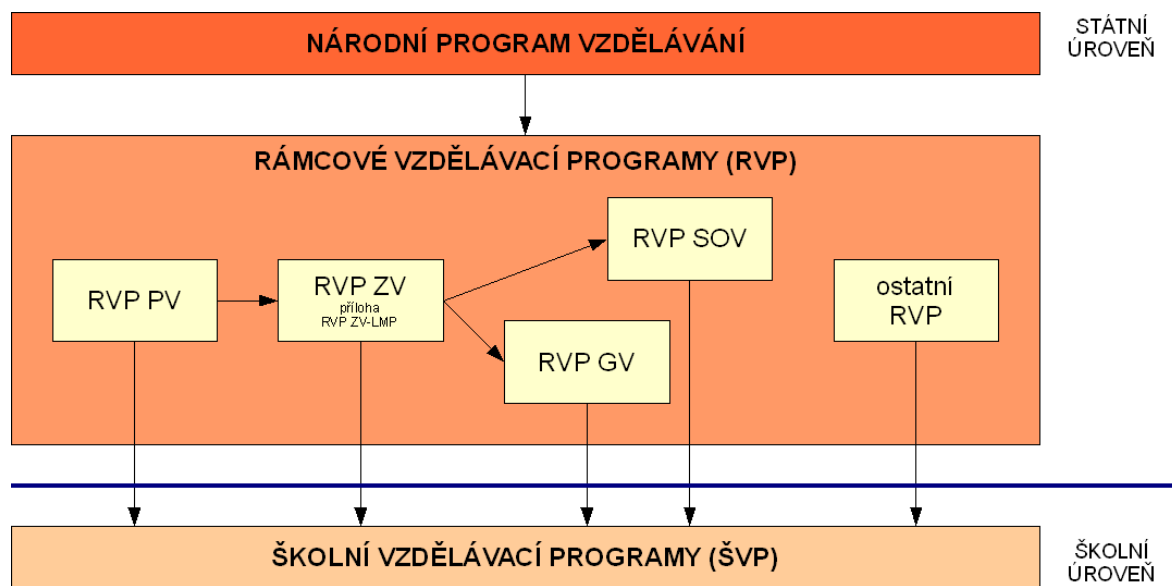
SEZNAM PŘÍLOH

P I Systém kurikulárních dokumentů

P II Vzdělávací cíle

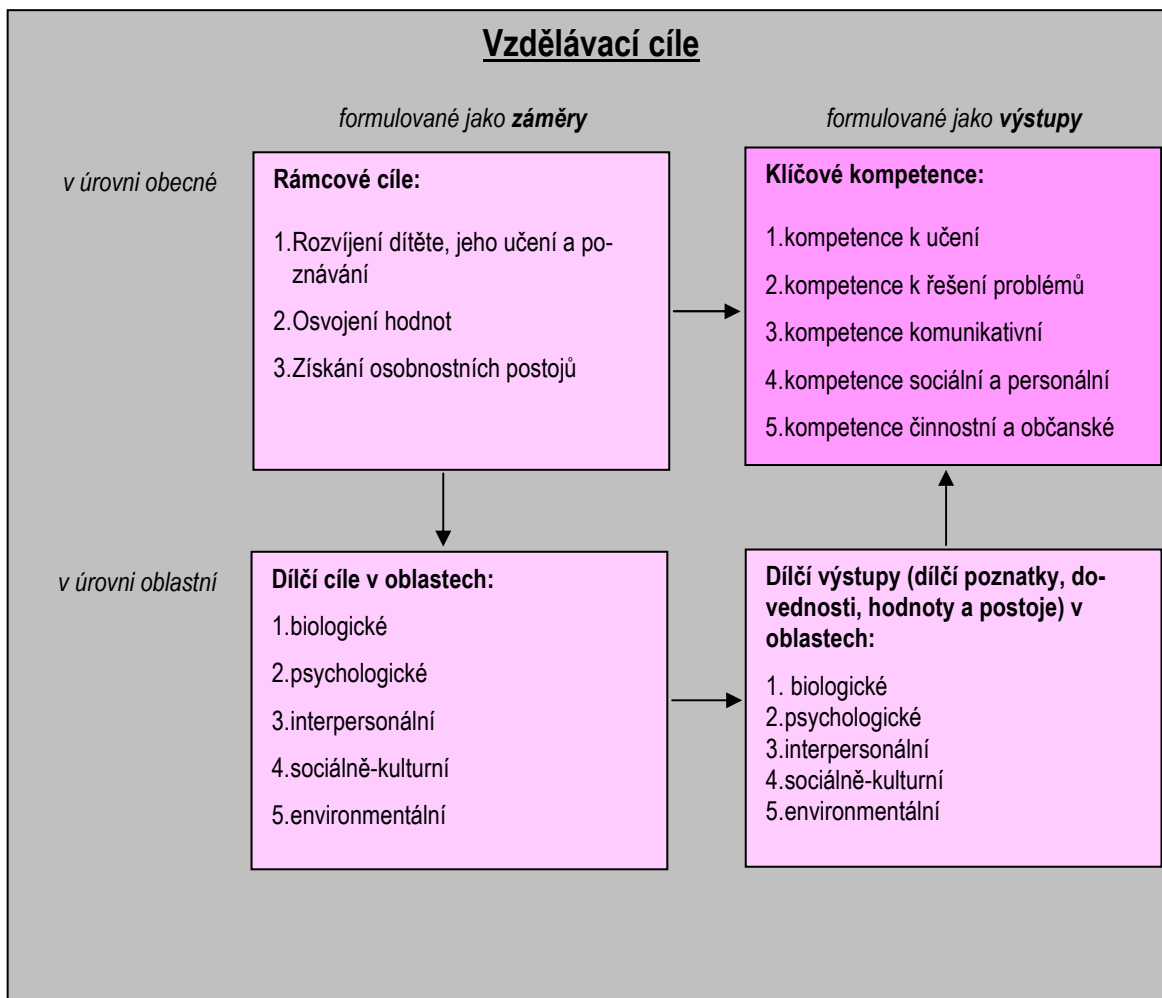
P III Dotazník

PŘÍLOHA P I: SYSTÉM KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ



(Smolíková a kol., Praha 2004, s. 5)

PŘÍLOHA P II: VZDĚLÁVACÍ CÍLE



(Smolíková a kol., Praha 2004, s. 10)

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK

Milá kolegyně,

dotazník, který máte právě před sebou není časově náročný a je zcela anonymní. Slouží pro účely praktické části mé Bakalářské práce v rámci kombinovaného studia na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tímto Vás žádám o jeho vyplnění.

Cílem tohoto výzkumu, na kterém se i Vy budete podílet, je zjistit, jak se využívá hra ve výchovně vzdělávacím procesu. Jednotlivé odpovědi, prosím, zakroužkujte nebo na předepsaný řádek dopište.

Děkuji Vám za pravdivé vyplnění dotazníku a za čas, který u něj strávíte.

Eva Adamová

studentka FHS UTB ve Zlíně

a učitelka MŠ

1) Věk:

- a) do 30 let
- b) 31 – 40 let
- c) 41 – 50 let
- d) 51 let a více

2) Maximální dosažené vzdělání:

- a) Střední škola bez pedagogického zaměření
- b) Střední pedagogická škola
- c) Vyšší odborná škola
- d) Vysoká škola

3) Praxe ve školství:

- a) do 5 let
- b) 5 - 10 let
- c) 10 -15 let
- d) 15 - 20 let
- e) 20 - 25 let
- f) 25 let a více

- z toho ve funkci ředitelky:let

4) Děti v mé třídě nejraději hrají hry:

- a) individuální
- b) párové
- c) skupinové

5) **Doplňte k jednotlivým druhům her takové, které jsou podle Vás u dětí nejoblíbenější.**

- Námětové hry -
- Tvořivé hry -
- Dramatické hry -
- Didaktické hry -
- Matematické hry -
- Pohybové hry -
- Konstruktivní hry -

6) **Využíváte při práci s dětmi také dramatizaci (např. pohádky, scénky apod.)?**

a) Ano. Jde zejména o tyto dramatizace:

.....
.....

b) Ne, nevyužívám, protože:

.....
.....

7) **Jak se Vám dramatizace osvědčila a jak na ni děti reagují?**

.....
.....
.....
.....

8) **Využíváte s dětmi tvořivé hry v přírodě? (např. kdo postaví nejlepší domeček v lese, hod šišky na cíl, hry u vody)**

a) Ne, nevyužíváme, protože:

.....

b) Ano, využíváme. Jde zejména o tyto:

.....

.....

9) **Jaké druhy materiálů využíváte při tvořivých hrách?**

- Přírodní materiál -
- Technický materiál -
- Výtvarný materiál -
- Hudební pomůcky -
- Dramatický materiál -

10) Jakým způsobem nejčastěji hodnotíte hry dětí?

- a) slovní hodnocení (pochvala/výtka)
- b) slovní hodnocení za pomoci maňáska či hračky
- c) drobnými odměnami – např. sladkosti, nálepky, obrázky, omalovánky apod.
- d) jiné:

11) Jaké hry se Vám osvědčily v průběhu aktivního odpočinku?

.....
.....

12) S jakými problémy se nejčastěji setkáváte ve výchovně-vzdělávací činnosti?

- výchovné:
- vzdělávací:

13) Zdá se Vám současný výchovně vzdělávací program vyhovující? Popř. co byste do něj doplnily:

- a) Ano, podle mého je vyhovující.
- b) Ne, protože

14) Ovlivňuje podle Vás hra míru školní zralosti?

- a) Ano.
- b) Ne.

15) Jste spokojena s prací, kterou momentálně děláte?

- a) Ano jsem spokojená. Mám ráda práci v MŠ. Neměnila bych.
- b) Ne, nejsem. Motivující je pro mě pouze ekonomická stránka.
- c) Tato práce mě baví, ale mám k ní i své výhrady. (*jiná pracovní doba, počet dětí, atd.*)

16) Co byste změnila v předškolním vzdělávání? (*např. lepší vybavení tříd, nové pomůcky apod.*)

.....
.....
.....
.....