



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Hra a její edukační využití v MŠ

Distanční studijní opora

Mgr. Hana Navrátilová

Mgr. Barbora Petrů Puhrová

Zlín, 2018

POPIS PŘEDMĚTU

Bakalářský studijní program: Učitelství pro mateřské školy

Předmět: Hra a její edukační využití v MŠ

Forma studia: kombinovaná

Rozsah distanční výuky: 15 hodin

Zařazení výuky: 1. ročník, zimní semestr

Forma výuky: seminář, cvičení

Ukončení: klasifikovaný zápočet

Vyučující: PhDr. Barbora Petrů Puhrová

Stručná anotace předmětu:

Cílem předmětu je seznámit studenta s teorií v oblasti hry i s praktickými příklady hry dítěte předškolního věku. Osvojit si vědomosti o historii, pojetí, principech a zákonitostech hry, seznámit se s typy a funkcemi her. Osvojit si poznatky a dovednosti plánování herních aktivit, naučit se poznatky o hře aplikovat v praxi a využívat her při hodnocení.

OBSAH

OBSAH	3
ÚVOD	4
1 HRA SE ZAMĚŘENÍM NA ROZVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	5
1.1 HRA JAKO PROSTŘEDEK KOGNITIVNÍHO ROZVOJE DÍTĚTE	6
1.2 HRA JAKO PROSTŘEDEK EMOČNÍHO ROZVOJE DÍTĚTE	7
1.3 HRA JAKO PROSTŘEDEK MOTORICKÉHO ROZVOJE DÍTĚTE	7
2 HRA V TEORETICKÝCH PŘÍSTUPECH	9
3 HRA PERSPEKTIVOU UČITELE	13
3.1 ZAPOJENÍ UČITELE DO HRY DĚTÍ	15
4 HRA PERSPEKTIVOU DÍTĚTE	18
4.1 DÍTĚ JAKO AKTIVNÍ SPOLUTVŮRCE HRY	18
4.2 DÍTĚ A HRAČKA	21
4.3 DÍTĚ JAKO PASIVNÍ PŘÍJEMCE HRY	21
ZÁVĚR	23
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	24
SEZNAM OBRÁZKŮ	27



ÚVOD

Tato studijní opora představuje text, jehož základem je prostudování mnoha zahraničních zdrojů, jak přehledových publikací, tak i jednotlivých empirických studií, které mají vztah k tématu hry dítěte předškolního věku. Opora tak přináší stručný přehled aktuálně prezentovaných poznatků. První kapitola vymezuje specifika hry v životě dítěte předškolního věku a význam hry pro rozvoj dítěte v oblastech, jako je kognitivní či motorická. Ve druhé kapitole hru zasazujeme do rámcových teoretických přístupů a doplňujeme je o několik méně známých teorií hry. Další dvě kapitoly se věnují dvě zásadním aktérům hry v prostředí mateřské školy, tedy učiteli a dítěti předškolního věku.

Text studijní opory byl vytvořen na základě jiné publikace autorek Máme hračku, tak co s ní? Od teorie k verifikaci v mateřské škole. Tato kniha přináší však především výsledky výzkumu hry dětí předškolního věku se sadou originálních hraček v prostředí zlínských mateřských škol.

Jak můžete pracovat s tímto studijním materiálem:



NÁMĚT

Námět nebo inspirace k činnostem. Rozšíření obsahu s úkolem.



1 HRA SE ZAMĚŘENÍM NA ROZVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Hra patří mezi zásadní fenomény v životě dítěte, přesto neexistuje její jednoznačná definice, což je dáno její komplexností. Autoři studií zaměřených na hru dítěte předškolního věku se tak shodují především na tom, že hra zatím není jasně vymezena (Nutkins, McDonald, & Stephen, 2013). Hrou se u dětí může stát i činnost, která není zaměřena pouze na manipulaci či hraní si s hračkami, objektem hry a hraní se může stát takřka cokoli, včetně vlastního těla. Zkrátka, děti dokážou využít jakékoliv příležitosti nebo podnětu k tomu, aby si hrály.

Význam her dítěte souvisí s jejich motivací, s tím, jaké potřeby hry vyvolávají a pravděpodobně i uspokojují. Dítě si neuvědomuje vývojové účinky hry, přestože se prostřednictvím hry přirozeně učí a rozvíjí. V prostředí mateřské školy se s pojetím hry setkáváme často v souvislosti s hrou řízenou a spontánní. Pokud naplníme všechny podmínky, tudíž aby hra byla aktivitou svobodnou a založenou na učení, subjektivně neprospěšnou, jistě hru v mateřské škole nebudeme rozdělovat pouze na řízenou a spontánní. Hra je situací, modelem, v němž dítě poznává vztahy mezi lidmi, poznává sebe sama (Horká, 2015, in Wiegerová, 2015).

S rozvojem kognitivních, sociálních a volných struktur osobnosti dítěte je hra úzce spjata. Charakter hry a její úroveň souvisí s aktuálním stádiem vývoje dítěte. V oblastech hrubé a jemné motoriky, smyslového vnímání, percepce času a prostoru, ale také v oblasti kognitivní úrovně sledujeme vývoj dítěte skrze hru. „Hra je živnou půdou pro rozvíjení dítěte.“ (Koťátková, 2014, s. 193) Záleží přitom na strategiích učitele, poznatcích o možnostech využití hry pro celkový rozvoj dítěte, pozorování změn ve vývoji dítěte. Mezi oblasti rozvoje, kam přispívá hra, řadí odborníci především oblast sociálně-emoční, kognitivní a motorickou.

Poznáváním, společným soužitím, učením a především hrou si děti postupně utvářejí nové vazby a vztahy s jinými dětmi, které se následně stávají jakousi cílovou společenskou skupinou (Matějček, in Šulová & Zaouche-Gaudron, 2003). Tato socializační proměna je evidentní právě prostřednictvím vývoje dětské hry. Sledujeme proměny hry od paralelní, typicky „vedle sebe“ až po hru spolupracující



a kooperativní, založenou na aktivitě každého jedince a tvořící kompaktní fungující sociální skupinu.

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



Pozorujte děti ve Vaší třídě mateřské školy po dobu 1 měsíce a zapisujte si, jaké chování sledujete mezi nimi jako přejímané od vrstevníků.

Jak probíhá komunikace mezi dětmi při hře? Pozorujete genderové odlišnosti při hře dívek a chlapců?

Jak byste pojmenovali pozorované role dětí při hře ve skupině vrstevníků?

1.1 Hra jako prostředek kognitivního rozvoje dítěte

Kognitivní potřeby dítěte (poznávat, porozumět, pracovat s vlastní chybou, analyzovat postupy a výsledky) lze uspokojovat prostřednictvím hry (Kořátková, 2014, s. 129). Materiály pro hru by měly nabídnout specifický cíl nebo problém, který je třeba prozkoumat prostřednictvím hry. Dítě může třídit, klasifikovat, sledovat části a celek, porovnávat, experimentovat, zkoumat příčinu a následek (Burns, Johnson, & Assaf, 2012, s. 73). Hra je nahlížena jako užitečný, avšak v praxi spíše doplňující prostředek pro kognitivní rozvoj dětí předškolního věku. Výzkumy přitom prokazují provázanost kvality hry v předškolním období se školní připraveností dětí (Burns et al., 2010, s. 142).



1.2 Hra jako prostředek emočního rozvoje dítěte

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

1.3 Hra jako prostředek motorického rozvoje dítěte

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

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



V dnešní době jsou na trhu mnohé hračky vytvořené s cílem podpořit u dětí rozvoj jemné motoriky. Nabízejí však většinou jen omezené možnosti pro obměnu hry, ze které děti mají radost (Mertin & Gillernová, 2010).



Jaké materiály běžně využívají děti ve Vaší mateřské škole ke hře?



Obr. 1 Proplétací deska (autorem Tereza Hejníčková)

Prohlédněte si fotografii originální hračky a promyslete si, jaké varianty hry by vymyslely děti v mateřské škole. V čem by mohla spočívat atraktivita této hračky z pohledu dítěte?



2 HRA V TEORETICKÝCH PŘÍSTUPECH

Ačkoliv hra tvoří odjakživa součást lidské zkušenosti, teorie nahlízející na její definici, příčiny, hodnoty, význam, povahu a vliv na dítě se často různí a jsou dokonce kontroverzní (Brooker, Blaise & Edwards, 2014, s. 9). Není zcela jednoduché teoreticky uchopit podstatu toho, proč si hrajeme, a proto bez hlubšího pozorování hry a herních aktivit, chování a jednání dětí toho nelze docílit. Teorie hry jsou víceméně spojovány s teoriemi dětství, učení a vývoje, odrážejí se do tvorby a aplikace kurikulárních dokumentů v edukační realitě školy. Teorie hry tedy v diferencovaném rozsahu ovlivňují to, jak je organizována hra ve vzdělávací praxi (Bennett et al., 1997, in Rogers, 2011). Přesto vnímáme hru v širším smyslu jako přirozenost a potřebu poznání s nutností stát se součástí sociálního, materiálního i pojmového světa (Rogers, 2011).

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

Schopnost učitelek mateřské školy aplikovat v každodenní praxi poznatky z teoretických disciplín zkoumala Droppová (2015). Na základě zvolených rámců herní činnosti od plánování po realizaci (např. práce s didaktickými cíli) identifikovala, jaké teorie jsou východiskem pro herní činnosti. Respondentky výzkumu měly potřebné vzdělání, což znamená jak vysokoškolské, tak i středoškolské. Podle jednoho z dílčích výsledků se jen málo respondentek domnívalo, že je potřeba mít také teoretické poznatky o hře a adaptovat herní činnosti na aktuální kognitivní úroveň dětí. Toto zjištění podle našeho názoru poukazuje na potřebnost vysokoškolského vzdělání učitelek mateřské školy, které po absolvování střední školy



mají dostatečné zkušenosti v praxeologické oblasti, avšak chybí jim adekvátní propojení s teorií. Celkové výsledky výzkumu Droppové (ibid) ukázaly na převahu pojetí odpovídající behaviorální teorii, kdy je hra pouze prostředkem pro učení, upevňování dovedností a norem chování, a učitel tak do hry dítěte stále zasahuje. Zároveň se však právě ukázalo, že odpovědi učitelů v tomto výzkumu nebyly kompaktní, naznačovaly nejednotné či nedostatečné povědomí o možných teoretických východiscích.

V následujícím textu nabídneme několik teoretických přístupů (ve stručném nástinu), které jsou v současnosti reflektovány především v zahraničních publikacích věnovaných hře dítěte.

Sociokulturní teorie učení

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

- Pozornost – dítě musí věnovat pozornost modelovanému chování.
- Retence – uchování modelovaného chování v paměti s podmínkou kognitivní organizace.
- Reprodukce – opakování modelovaného chování dítětem. Je potřebné, aby si učitel uvědomoval, zda reprodukce je pro dítě fyzicky možná, nebo by dokázalo chování zopakovat, ale kupříkladu motorické dovednosti nemá na dostatečné úrovni.
- Motivace – Motivaci lze podpořit i prostřednictvím zvyšování „self-efficacy“, které patří k dalším konceptům představeným Bandurou. (Nutkins et al., 2012)

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



Hra jako zkoumání

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

Hra jako rozvoj kultury

Náhled na hru jako nástroj pro vytváření samotné kultury staví na práci Rogoffa (in Parker-Rees & Leeson, 2015). Dítě je schopné učit se jednat, napodobovat a objevovat pravidla, která jsou relevantní k jeho sociálnímu a kulturnímu kontextu (ibid, s. 37). Hra je imitací pravidel společnosti, ovšem s přínosem kreativity. Zastánci teorie argumentují tím, že hra by neměla být nahlížena jen jako aktivita kontrastující k učení či práci, její význam spočívá v předávání kulturních významů. Dítě ve hře není jen izolovaným průzkumníkem, jeho činnost je svázána s tradicemi a specifickými dovednostmi, které dítě identifikuje s jeho kulturou.

Aktuální prezentované teoretické perspektivy hry ukazují, že výchozí teorie by měla odrážet komplexní dynamický systém hry, což je zároveň důvodem, proč jsou teorie představované v publikacích velmi různorodé. Zaměřují se obvykle na vybraný aspekt hry, jako je vliv prostředí na hru, vztah hry a učení nebo limity hry ve vztahu k věku a rozvoji dítěte (Brooker et al., 2014).



Prostudujte si teorie Vygotského a Brunera ve vztahu ke hře dítěte a jeho rozvoji v předškolním věku.



Z jakých teoretických přístupů vycházíte při plánování herních činností dětí v mateřské škole?

Jaké teoretické přístupy můžete identifikovat při pozorování Vašeho kolegy/kolegyně v mateřské škole?



3 HRA PERSPEKTIVOU UČITELE

Ve vztahu k profesionalitě učitelského povolání považujeme za klíčové osobnostní, oborové a profesně pedagogické kompetence učitele jako způsobilost, kterou by učitel měl být pro výkon svého povolání vybaven a jejíž kvalita se odráží také v přístupu ke hře v mateřské škole. Především se jedná o předpoklad tvořivého přístupu, kritického myšlení, schopnosti řešení problémů a vysokou úroveň socializace spojenou s porozuměním, empatií a tolerancí (Vašutová, 2002).

V souvislosti s profesními kompetencemi pojmenovává Podhájecká (2011, s. 22-23) i herní kompetenci, jež vychází ze specifických požadavků na profesionalitu předškolního pedagoga, který edukační proces realizuje často v kontextu hry. Přirozeně a velmi zjednodušeně by se dalo říci, že každý učitel mateřské školy by měl být hercem a hráčem, měl by si tzv. umět hrát. Pokud by platilo toto tvrzení, pak schopnost učitele proniknout do podstaty hry, snaha pochopit ji a rozvíjet adekvátně vzhledem k potřebám dítěte je oním základem pro zcela odlišný pohled na hru než jen jako na činnost dítěte, ve které plní zadání učitele či bezděčně manipuluje s předměty. Cesta k dosažení vlastní herní kompetence učitele nemusí být vždy snadná, jak tvrdí Podhájecká (ibid). Pedagog prostřednictvím pozorování a hodnocení hry dítěte mění svůj pohled na hru. Zpočátku ji chápe jako přirozenou, možná někdy až jednoduchou činnost dětí.

Hra přispívá k rozvoji sociálních kompetencí dětí a podněcuje emoční vývoj vzhledem k přijímání nových sociálních rolí, do kterých děti vstupují i prostřednictvím hry a interakce s vrstevníky, učiteli či jinými osobami. Ve společném jednání sdílejí daný prostor, materiály, hry a hračky, které využívají dle vlastního záměru a s různými cíli. Tímto jednáním vnášejí do interakcí navzájem odlišné pohledy a možnosti a spoluvytvářejí podnětný prostor k prožívání a učení (Ashiabi, 2007). Učitel je partnerem a zároveň pomocníkem. Využití hry nespočívá pouze v tom, že dítě jedná prostřednictvím pokynů nebo instrukcí k aktivitám, ale může mu poskytovat přirozený prostor k rozmanitým činnostem a situacím, v nichž se svobodně pohybuje. Tento prostor nenásilně, a přesto cíleně navozuje učitel mateřské školy tím, že připravuje podmínky pro hru dítěte a podněcuje tím jeho samostatnou tvořivou činnost.



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

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

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

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



Dovednosti a schopnosti učitele mateřské školy se pak odrážejí v organizaci hry. Učitel nabízí, podněcuje začátky hry či rozvíjí její průběh, vede děti k reflexi a evaluaci hry. Zároveň vybírá takové motivy, které rozvíjejí záměrnou autoregulaci dítěte, a napomáhá mu přecházet z bezděčné pozornosti k záměrné. V rámci hry a hraní nabízí dítěti různé činnosti – experimentování, manipulování, pozorování, konstruování, tvoření. Tyto činnosti monitoruje a sleduje, případně koordinuje dodržování stanovených pravidel. V sociální oblasti je učitel možným iniciátorem interakce mezi ním a dítětem, stejně tak mezi skupinou dětí navzájem. Jeho hlavním úkolem je rozvíjet spolupráci, participaci, vzájemnou pomoc mezi dětmi navzájem. Nedirektivní vedení dětí brání nezdravé soutěživosti, konkurenci či rivalitě dětí, naopak podporuje soudržnost skupiny a kultivuje pozitivní komunikaci. (Havlíková a kol., 2000)

3.1 Zapojení učitele do hry dětí

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

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

- podpora vztahů vrstevníků (support peer relations) - učitel vysvětluje, dává příklady, zdůvodňuje nebo podává informace k podpoře vzájemné spolupráce dětí;
- podpora významu hry (support object play) - učitel popisuje, vysvětluje, dává příklady, opakuje tvrzení o významu hry či hračky, které současně dítěti



nabízí, slovně podporuje jejich význam, vybízí dítě k aktivitě a motivuje jej k výběru dané hry či hračky;

- podpora pozitivních sociálních vztahů (positive social contacts) - učitel oceňuje a podporuje dítě, zapojuje i další děti do vybraných aktivit;
- usměrňování chování (behavior management) - učitel stanovuje jasná pravidla, dává dítěti pokyny jak bez vysvětlování a bez zdůvodňování případného nesprávného chování, dále vysvětluje nebo pokládá otázky týkající se využívání materiálů, pomůcek dítětem a poskytuje mu doporučení pro práci s nimi;
- osobní asistence (personal assistance) - učitel pomáhá dítěti s přípravou materiálů a pomůcek, které potřebuje k aktivitě, sám mu asistuje, případně nabízí pomoc při zahájení činnosti.

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

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

V roli hráče by učitel měl mít dobrou představivost, schopnost předvídat průběh hry a popřípadě podle okolností hru zastavit. Učitel hráč se do hry aktivně zapojuje, nejvhodněji ve vedlejší roli, v roli, kterou mu přidělí děti či ve statické roli jakéhosi doplňujícího prvku ve hře. Tato role přináší možnost autentické pozorování dítěte při hře a zároveň strategicky hru ovlivňuje, činí ji napínavější a zajímavější (Svobodová, 2010). Veškeré vedení a zásahy do však hry musí být citlivé, taktní,



nenásilné a přirozené, protože i když je hra charakterizována jako plánovaná, cílená aktivita tvořená podnětným prostředím a je interagována dospělými, děti jsou schopné organizovat, plánovat a zapojit se do hry často bez pomoci dospělého (Rogers, 2011).

V procesu učení spočívá postavení učitele především ve významu tvůrce učebních situací, ve kterých staví na dosavadních zkušenostech a znalostech dětí. Učitel tedy dává dítěti možnost rozvinout vlastní zkušenosti, dovednosti i vědomosti, stejně tak nechává dítěti prostor projevit vlastní emoce a individuální prožívání. Aby dítě mělo zájem se učit, jeho zaujetí a emocionální vnímání by mělo být ze strany učitele jednoznačně podporováno (Havlíková a kol., 2000). Podobně i Svobodová (2010, s. 101) nazývá takového učitele facilitátorem, protože v této roli učitel dovoluje dítěti být aktivním spolutvůrcem hry, kterou učitel pouze usměrňuje v zájmu rozvoje dítěte. Pokud učitel rozvíjí vyšší úroveň myšlení dětí, hovoříme pak o přijetí role „stavitele lešení“ (*scaffolder* - z *angl. výrazu scaffold-lešení*) tím, že vytváří dítěti takové podmínky, aby dostaly příležitost ke konstruování a rekonstruování nových znalostí, dovedností a porozumění. Učitel jim prostřednictvím tohoto způsobu vedení a učení dává podporu, směr a základní strukturu rozvíjení vlastního učení (Rogers, 2011, s. 35).

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



4 HRA PERSPEKTIVOU DÍTĚTE

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

Zájem výzkumníků především v zahraničí se stále více orientuje na pohled na danou problematiku perspektivou dítěte.¹ Cílem je pokusit se naslouchat „hlasům dětí“, abychom skrze jejich zkušenosti mohli lépe porozumět jejich učení v podmínkách mateřské školy (Stamatoglou, 2004; Brooker et al., 2014), a dítě se tak stává aktivním participantem i samotného výzkumného procesu. Jaký je tedy pohled současného bádání na dítě ve hře v prostředí mateřské školy?

4.1 Dítě jako aktivní spolutvůrce hry

Aktuálně prezentované přístupy k výzkumu dítěte pod vlivem sociologie dětství respektují autonomii dítěte, zdůrazňují odklon od pohledu na dítě jako pasivní objekt, které střídá naopak uznání dítěte jako aktivního spolutvůrce v sociálním prostředí. Vzrůstá tak zájem o poznání dítěte v kontextu daného prostředí, jakým je v tomto případě mateřská škola jako instituce předškolního vzdělávání a hra jako nezpochybnitelná součást života dítěte v předškolním věku. Jedním z úkolů

¹ Několikaleté terénní šetření v českém prostředí, ovšem s dětmi mladšího školního věku, realizoval autorský tým Opravilová, Bravená, Uhlířová a Hejlová s cílem nahlédnout do světa dětí a jejich hodnotové orientace (Opravilová et al., 2013). Příkladem odezvy na aktuální výzvu zaměřit výzkum na dítě samotné na Slovensku je projekt Dítě na prahu vzdělávání a jeho svět autorského týmu Katedry elementární a předškolní pedagogiky na Pedagogické fakultě UMB v Banské Bystrici (Majerčíková, Kasáčová, & Kočvarová, 2015).



edukátora je poskytnout dětem v mateřské škole inspirativní, motivační kontext pro hru, jenž umožní, aby aktivně testovaly vlastní teorie, naslouchaly a byly vyslyšeny v recipročním procesu interakce s vrstevníky či učitelem (Vujičić & Miketek, 2014).

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

Hra může být iniciována dítětem stejně jako dospělým/učitelem, který by však měl mít stále na paměti, že každé dítě si při hře vytváří svou vlastní agendu, jak se bude odehrávat, o níž ostatní herní partneři nemusí mít tušení. Naučit se vnímat a respektovat tento princip patří k základním doporučením pro dospělého/učitele, aby jimi naplánovaný průběh nebyl vždy ten dominantní (Bruce, 2004, s. 149). Pokud dítě vstupuje dobrovolně do hry připravené učitelem, pak by učitel měl být ochoten reflektovat přirozenou potřebu dítěte vyjadřovat se prostřednictvím hry, a to co nejvíce bez zásahu dospělého (Droppová, 2015). Hra jako činnost dítěte, při které přichází s vlastními náměty a volbou hračky a dalších předmětů či místa, rolí aj., je totiž vymezována specificky pro tzv. volnou hru (Koťátková, 2005). Výzkumná studie Droppové (2015), která přináší pohled na názory a představy učitelek mateřských škol na Slovensku o didaktickém využití hry v předškolním vzdělávání, ukazuje ve výpovědích participantek, že jsou stále některé z učitelek přesvědčeny, že dítě je jen pasivním příjemcem hry jako předem naprogramovaného procesu ze strany učitele, jenž má zaujímat aktivnější roli. Tito učitelé tak nerespektují autonomii dítěte ve hře (ibid, s. 111).



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

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

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

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



4.2 Dítě a hračka

Součástí přístupu k dítěti jako hlavnímu aktéru hry v mateřské škole může být samotný okamžik výběru hračky dítětem. V rámci didaktických strategií učitel respektuje volbu dítěte, a to i ve smyslu jeho práva hru či hračku odmítnout (Havlíková a kol., 2000, s. 59-62). Jen část respondentek dříve zmíněného výzkumu Droppové (2015) vyjádřila myšlenku, že by dítě v mateřské škole mělo mít možnost vybrat si hračku podle vlastní potřeby, a tomu by také přizpůsobily prostředí mateřské školy, kdy jsou dětem hračky volně dostupné. Podnětné prostředí je přitom jednou ze základních podmínek pro herní příležitosti dítěte, které si budou plánovat a realizovat zcela podle vlastních představ. Bruceová (2004) popisuje takto příklad mateřské školy, kde učitelé na základě pozorování dětí při hře upravili následně prostředí třídy tak, aby děti měli stále k dispozici co nejbohatší vybavení napodobující běžné zařízení domu (kuchyně, ložnice, pokoj atd.), a zároveň do tohoto prostoru doplnili také prostředky, jež sloužily nejen ke hře, ale rovněž přímo pro rozvoj oblastí daných kurikulem (např. kalendář, noviny, jídelní lístek z restaurace apod.). Vhodné podněty včetně materiálních a nepřímá podpora učitele dávají dítěti přiměřené možnosti pro rozvoj učení v procesu, který jim nabídne určitou nezávislost a podpoří tak společnou konstrukci poznatků (Vujičic & Miketek, 2014).



Prohlédněte si obrázky originálních hraček v Příloze PI, které byly vytvořeny studentkami oboru Učitelství pro mateřské školy. Zformulujte cíle pro rozvoj vždy alespoň tří oblastí pro dítě předškolního věku.

4.3 Dítě jako pasivní příjemce hry

Význam hry jako akceptovaného prvku předškolního vzdělávání může být snižován tím, že učitel pohlíží na hru především pod vlastním zorným úhlem. Hra se následně stává formální aktivitou, strukturovanou učitelem namísto její přirozené integrace do různorodých činností v průběhu celého dne v mateřské škole (Theobald et al., 2015). Vlivem měnících se podmínek v životě dítěte, jemuž se nedo-



stává už tolik času a prostoru pro hru, má přístup k více zdrojům poznání včetně digitálních technologií a dospělí v jeho okolí kladou větší důraz na dohled z důvodu bezpečnosti, je možné předpokládat, že se proměňuje také perspektiva hry očima dítěte (Holmes, 2012). Odlišnost mezi vnímáním aktivit v mateřské škole, kdy děti některé činnosti označily jinými pojmenováními než „hra“, zatímco učitel tím byl překvapen, byly výsledkem výzkumného šetření australského týmu (Theobald et al., 2015). Děti se v rozhovorech nad videozáznamy jejich aktivit v průběhu dne v mateřské škole vyjadřovaly spíše negativně k řízení aktivit ze strany dospělých. Stejně pak popisovaly také zkušenosti v situacích, kdy o společné hře chtělo rozhodovat jen jedno ze skupiny dětí, které se podle jejich názoru chovalo „jako dospělý“, „jako když je tam učitel“ (ibid, s. 352). Nadměrná struktura a řízení denních aktivit dětí v mateřské škole, která bránila dětem mít dostatek času na volnou hru, byla reflektována i studentkami učitelství, které pozorovaly dětskou hru v kanadských mateřských školách. Učitelé se snažili vyhovět požadavkům kurikula, avšak nedokázali vždy vhodně tyto požadavky naplnit také s využitím didaktické hry orientované na dítě a jeho kreativitu při práci s nejrůznějším materiálem (Pyle & Bigelow, 2015).

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



ZÁVĚR

Studijní opora k předmětu Hra a její edukační využití v MŠ se zaměřila na aktuální poznatky především ze zahraničních zdrojů a přináší tak studentům základní rozhled k tématu hry dítěte předškolního věku. V souladu s cílem vysokoškolského vzdělávání učitele mateřské školy tak poskytuje studentům výchozí teorii, kterou je třeba následně propojit s dosavadními poznatky z jiných kurzů a zkušenostmi studenta, který již působí v každodenní praxi v institucích předškolní edukace.

Ve studijní opoře jsou zároveň použity příklady inspirativních her a hraček, které byly vytvořeny právě studenty oboru Učitelství pro mateřské školy jako výstup k obdobnému předmětu studia. Mohou se stát námětem na vlastní tvůrčí práci učitele s nejrůznějším materiálem, přizpůsobeným potřebám konkrétní mateřské školy.



SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Ashiabi, G. (2007). *Play in the preschool classroom: It's socioemotional significance and the teacher's role in play*. Early Childhood Education Journal, 35(2), 199-207. DOI: 10.1007/s10643-007-0165-8.
- [2] Brooker, L., Blaise, M., & Edwards, S. (2014). *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. London: SAGE.
- [3] Bruce, T. (2004). *Developing learning in early childhood*. Los Angeles: SAGE.
- [4] Burns, M. S., Johnson, R. T. & Assaf, M. M. (2012). *Preschool Education in Today's World. Teaching Children with Diverse Backgrounds and Abilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- [5] David, T., Gooch, K., & Powell, S. (2016). *The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care*. New York: Routledge.
- [6] Droppová, G. (2015). Ako učelia využívajú hru v predprimárnom vzdelávaní. In Podhájecká, M., & Miňová, M. *Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách*. Prešov: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie 5. - 6. Október 2015.
- [7] Havlíková, M. (eds.). (2000). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program (dokument a metodika)*. Praha: Portál.
- [8] Holmes, R. M. (2012). *The outdoor recess activities of children at an urban school: Longitudinal and intraperiod patterns*. American Journal of Play, 4, 327-351. Získáno z <http://www.ttacnews.vcu.edu/2014/02/what-is-the-teachers-role-in-supporting-play-in-early-childhood-classrooms/>.
- [9] Horká, H. (2015). Učitel/ka jako iniciátor rozvoje prožitku, zkušenosti a tvořivosti v mateřské škole. In A. Wiegerová. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [10] Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2010). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.



[11] Kontos, S. (1999). *Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play*. Early Childhood Research Quarterly. 14(3). Získáno [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00016-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00016-2).

[12] Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.

[13] Majerčíková, J., Kasáčová, B., & Kočvarová, I. (2015). *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

[14] Matějček, Z. (2003). Jeden pohled na vztahy dětí předškolního věku. In L. Šulová, C. & Zaouche-Gaudron. *Předškolní dítě a jeho svět - l'enfant d'age préscholaire et son monde*. (454-461). Praha: Karolinum.

[16] Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.

[17] Nutkins S., McDonald, C., & Stephen, M. (2013). *Early childhood education and care:an introduction*. Los Angeles: SAGE.

[18] Opravilová, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.

[19] Parker-Rees, R., & Leeson, C. *Early childhood studies: an introduction to the study of children's lives and children's worlds*. (4th edition). Los Angeles: SAGE.

[20] Podhájecká, M. (2011). *Hra diet'at'a : Edukačná platforma pre vyspel'u osobnost'*. In M. Podhájecká, & M. Miňová. *Hra v predprimárnej edukácii*. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. 2011, 15-32. Prešov: Univerzita v Prešově.

[21] Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). *Play in Kindergarten: An Interview and Observational Study in Three Canadian Classrooms*. Early Childhood Education. 43, 385-393. DOI 10.1007/s10643-014-0666-1.

[22] Rice, M. (2014). *What is the teacher's role in supporting play in early childhood classrooms?* Získáno z <http://www.ttacnews.vcu.edu/2014/02/what-is-the-teachers-role-in-supporting-play-in-early-childhood-classrooms/>.



[23] Rogers, S. (2011). *Rethinking play and pedagogy in early childhood education*. New York: Routledge.

[24] Samuelsson, I. P., & Johansson, E. (2009). *Why do children involve teachers in their play and learning?* European Early Childhood Education Research Journal. 17, 77-94.

[25] Stamatoglou, M. (2004). *Listening to young children's voices: an ethnographic study on nursery play*. British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester. Získáno z <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003674.htm>.

[26] Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.

[27] Syslová, Z. Jak může předškolní pedagog ovlivnit hru dítěte In Podhájecká, M. (2011). *Hra dieťaťa : Edukačná platforma pre vyspelú osobnosť*. Hra v predprimárnej edukácii. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie 5. - 6. Október 2015. 387-397. Prešov: Univerzita v Prešove.

[28] Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., & Carter-Jones, C. (2015). *Children's Perspectives of Play and Learning for Educational Practise*. Education sciences. 5, 345-362. Získáno z www.mdpi.com/journal/education.

[29] Vašutová, J. (2002). *Být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova.

[30] Vujičić, L., & Miketek, M. (2014). *Children's Perspective in Play: Documenting the Educational Process*. Croatian Journal of Education. 16(1), 143-159.

[31] Wiegerová, A., & Gavora, P. (2015). *Conceptualisation of the Child and Childhood by Future Pre-School Teachers*. Pedagogika. 65(5), 502-515.



SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1	Proplétací deska.....	8
-----------	-----------------------	---



PŘÍLOHA PI: INSPIRATIVNÍ PŘÍKLADY ORIGINÁLNÍCH HRAČEK



Maňáskové divadlo (autor Dominika Vozárová)



Na statku (autor Helena Doleželová)



Skříň pro panenku (autor Denisa Dudová)