

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Sociálních studií a speciální pedagogiky

Bakalářský studijní program: *Předškolní a mimoškolní pedagogika*

Studijní obor: *Speciální pedagogika pro učitele MŠ a výchovné pracovníky*

Název BP:

HRA A HRAČKA VE WALDORFSKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE A V MATEŘSKÉ ŠKOLE BĚŽNÉHO TYPU

Autor:

Podpis autora: _____

Miluše Turociová

Střelecký vrch 684/3

Chrastava

46331

Vedoucí práce: *prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.*

Počet:

Stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
77	14	3	15	11	3

V Chrastavě dne: 23. 4. 2004

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 - školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum:

Podpis:

Poděkování:

Velice bych chtěla poděkovat panu prof. PhDr. Karlu Rýdlvi, CSc. za ochotu a pochopení věnovat se problematice této práce s předstihem, dále za ochotu a pružnost komunikace. Především však děkuji za cenné rady a připomínky po celou dobu vzniku této práce.

Dále bych chtěla vyjádřit poděkování své kolegyni Miloslavě Rosenbaumové za podnětné konzultace k danému tématu (nejen) v rámci waldorfské pedagogiky.

Také bych chtěla poděkovat učitelkám běžných i waldorfských mateřských škol za čas strávený nad dotazníky a za vlídné přijetí v jejich zařízeních, umožňujících tak realizaci praktické části.

V neposlední řadě děkuji svému příteli za trpělivost a ochotu pomoci, především pak za technickou podporu.

**Název BP: HRA A HRAČKA VE WALDORFSKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE A V
MATEŘSKÉ ŠKOLE BĚŽNÉHO TYPU**

**Název BP: A COMPARISON OF THE ROLES OF GAMES AND TOYS IN
WALDORF AND REGULAR NURSERY SCHOOLS**

Jméno a příjmení autora: Miluše Turociová

Akademický rok odevzdání práce: 2004/ 2005

Vedoucí BP: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Resumé:

Bakalářská práce se zabývala problematikou hry a hračky. Cílem práce bylo popsat a zhodnotit postoje učitelek běžných mateřských škol a waldorfských mateřských škol k této otázce. Zhodnotila také vybavenost tříd a zahrad hračkami v obou typech škol.

Práci tvořily 2 stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí literárních pramenů a přednášek zahraničních waldorfských lektorů seznamovala s historií a současným pohledem na hru a hračku jako takovou.

Praktická část zjišťovala pomocí dotazníku u 18 učitelek waldorfských mateřských škol a u 46 učitelek běžných mateřských škol postoje k tématu hra a hračka. Zkoumala přístup k výběru dětské hračky, skladbu hraček v mateřských školách a spokojenost učitelek s vybaveností jejich mateřských škol. V rámci pozorování se zaměřila v pěti třídách waldorfských mateřských škol a v pěti třídách běžných MŠ na samotný proces hry. Zkoumala kvalitu hry a hraček, proces úklidu hraček a zásahy učitelek do hry.

Výsledky poukázaly na poměrně dobrou vybavenost kvalitními hračkami v souladu s filosofickým přesvědčením učitelek. Výsledkem bylo také zjištění hlubšího zájmu o problematiku hry a hračky u učitelek waldorfských mateřských škol. Značné rezervy byly v této oblasti u učitelek běžných mateřských škol.

Za největší přínos práce vzhledem k dané problematice by bylo možné považovat nutnost zvýšení vnitřního zájmu o problematiku hry a hračky.

Dalším podstatným přínosem práce byla možnost pohlédnout na toto téma z pohledu waldorfské pedagogiky.

The Bachelor Thesis dealt with problems of games and toys. The purpose of the thesis was to describe and evaluate teachers attitude to this question in regular and waldorf nursery schools. It reviewed how classes and gardens were equipped with toys in both types of schools.

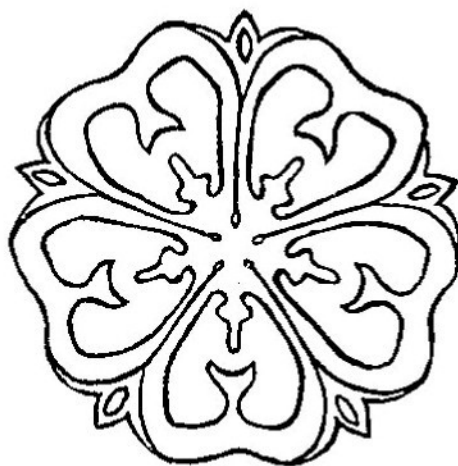
The thesis contained two fundamental areas. The theoretical part introduced historical and contemporary view of games and toys in itself with the help of source-books and lectures of external waldorf readers.

Practical part investigated an approach of 18 teachers at waldorf nursery schools and 46 teachers at regular nursery schools to the game and toy theme by question-forms. It researched selection of children's toys, composition of toys in nursery schools and teacher's satisfaction with school equipment. In terms of observation it targeted the playing process in five waldorf classes and five regular classes. It inspected the game and toys quality, toys tidying-up process and teachers interventions into the game.

The results presented quite a good facility standard in high-quality toys according to the teacher's philosophy. A deeper waldorf teacher's interest in these problems was found. Great reserves were discovered at regular nursery school teachers in this item.

The biggest contribution of the thesis with regards to the current problems was the detection of necessity for an increase in teachers' interest in game and toy problems.

Further substantial contribution of the thesis was the view of game and toy theme from the waldorf pedagogy aspect.



„Celý život se podobá rostlině, která neobsahuje pouze to, co se nabízí oku, nýbrž uchovává ve svých skrytých hlubinách i budoucí stav. Kdo má před sebou rostlinu, jež vyvinula teprve listy, ví dobře, že se po nějaké době objeví na listnatém stvolu i květy a plody. A již nyní obsahuje rostlina skryté vlohy k těmto květům a plodům.“

Rudolf Steiner

**OBSAH:**

1	ÚVOD.....	10
2	TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU.....	12
2.1	VYMEZENÍ POJMU HRA	12
2.2	TRÍDĚNÍ HER.....	13
2.3	VÝZNAM HRY PRO PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ.....	16
2.4	MATEŘSKÁ ŠKOLA S WALDORFSKOU PEDAGOGIKOU	16
2.5	HLAVNÍ ZÁSADY VÝCHOVY V PRVNÍM SEDMILETÍ	18
2.5.1	<i>Kontakt dítěte s okolím</i>	<i>18</i>
2.5.2	<i>Nápodoba a vzor.....</i>	<i>19</i>
2.5.3	<i>Dítě jako smyslový orgán.....</i>	<i>19</i>
2.6	VÝVOJ DĚTSKÉ HRY	20
2.6.1	<i>Věk dítěte 0-3 roky.....</i>	<i>20</i>
2.6.2	<i>Věk dítěte 3-5 let.....</i>	<i>21</i>
2.6.3	<i>Věk dítěte 5-7 let.....</i>	<i>22</i>
2.7	PODMÍNKY PRO SVOBODNOU HRU DÍTĚTE.....	22
2.7.1	<i>Vnější podmínky pro hru dítěte.....</i>	<i>23</i>
2.7.2	<i>Vnitřní podmínky pro hru dítěte.....</i>	<i>24</i>
2.8	HRAČKA KDYSI A DNES.....	26
2.8.1	<i>Česká lidová hračka.....</i>	<i>27</i>
2.8.2	<i>Výběr hračky.....</i>	<i>28</i>
2.9	MOŽNOSTI VYUŽITÍ HRY A HRAČKY V PEDAGOGICE	32
2.10	ZDRAVÝ VÝVOJ 12 LIDSKÝCH SMYSLŮ	34
2.10.1	<i>Smysly první skupiny.....</i>	<i>34</i>
2.10.2	<i>Smysly druhé skupiny.....</i>	<i>36</i>
2.10.3	<i>Vyšší lidské smysly.....</i>	<i>37</i>
2.11	OSOBNOST UČITELE.....	39
3	PRAKTICKÁ ČÁST.....	45
3.1	CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	45
3.2	POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU A PRŮBĚH PRŮZKUMU	45
3.3	POUŽITÉ METODY	46
3.3.1	<i>Předvýzkum a jeho výsledky</i>	<i>46</i>
3.3.2	<i>Dotazník.....</i>	<i>47</i>
3.3.3	<i>Pozorování.....</i>	<i>48</i>
3.4	STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ	48
3.5	ZÍSKANÁ DATA A JEJICH INTERPRETACE	49
3.6	OVĚŘOVÁNÍ PŘEDPOKLADŮ A DISKUSE	58
3.7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	68
4	ZÁVĚR.....	70
5	NÁVRH OPATŘENÍ.....	71
6	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	72



7	SEZNAM PŘÍLOH	73
8	PŘÍLOHY	

1 Úvod

Žijeme v době plné dramatických a náhlých změn, které se projevují ve všech oblastech života. Tato tendence bude i nadále pokračovat. Začínáme žít v globální kultuře, v globální civilizaci. Ukazuje se důležitost celostního vědomí.

Překonávání tradičních vzdělávacích systémů a koncept celoživotního vzdělávání jsou velkými celosvětovými tématy. Zabývá se jím řada materiálů UNESCO, Evropské Unie, u nás např. studie České vzdělání nebo tzv. Bílá kniha. Z uvedených dokumentů je patrný posun od jednostranného rozvoje člověka (získávání vědomostí) k pojetí zdůrazňující rozvoj celé osobnosti.

Jsem přesvědčena, že *waldorfská pedagogika* pracuje právě v těchto intencích a může poskytnout řadu inspirací a odpovědí na potřeby a výzvy současné společnosti.

Preprimární úroveň vzdělávání (ISCED 0) představuje počáteční etapu organizovaného vzdělávání. V tomto období (od 3 do 6 - 7 let) je pro dítě hlavní a převládající činností *hra*. Tento věk proto bývá často označován „zlatým věkem“ hry. Pro rozvoj dětské osobnosti má hra velký význam. Pomáhá dítěti porozumět světu, přináší mu citové uspokojení a příjemný duševní stav. Charakteristickými znaky hry jsou spontánnost, pocit volnosti a dobrovolnosti. Jako k rybě voda, patří hra k dítěti.

Cílem této bakalářské práce je popsat teoreticky i prakticky problematiku hry a hračky ve waldorfských mateřských školách a v mateřských školách běžného typu.

V teoretické části se zabývám pojmy hra a hračka, pojmem waldorfská pedagogika, vývojem dětské hry, historickou a dnešní hračkou, výběrem správné hračky a možnostmi využití hry a hračky v pedagogické praxi. Dále jsou zde kapitoly dotýkající se osobnosti učitele (vychovatele) a smyslů člověka.

V praktické části se zabývám vybaveností jednotlivých mateřských škol hračkami (kvalita x kvantita hraček), procesem hry a v neposlední řadě i osobností (přístupem) učitelek mateřských škol (dále již jen MŠ).

Téma hry a hračky je jistě přitažlivé pro každého, kdo je nějakým způsobem v kontaktu s malými dětmi (ať již jako učitel – vychovatel či jako rodič). Jako učitelka waldorfské mateřské školy jsem si dovolila toto téma doplnit o poznatky waldorfské pedagogiky.

O waldorfské pedagogice se často hovoří jako o „alternativní pedagogice“,



výstižnějším termínem je však „prohlubující pedagogika“. WP totiž vychází z běžně přijímaných poznatků psychologie, pedagogiky, medicíny, sociologie apod. a doplňuje je (prohlubuje je) o poznatky z duchovnívědecké nauky o člověku (anthroposofie Rudolfa Steinera).

Tato práce umožní všem zájemcům o problematiku hry a hračky prohlédnout toto téma také z trochu jiného úhlu pohledu, z pohledu waldorfské pedagogiky.

Všechna jména užitá v bakalářské práci jsou z ochranných důvodů změněna.

2 Teoretické zpracování problému

2.1 Vymezení pojmu hra

Ačkoliv se domníváme, že víme, co je hra, její uspokojivou definici budeme těžko hledat. Při pokusu o hlubší pochopení a vysvětlení hry vznikly různé teorie. Každá z teorií vystihuje některý dílčí aspekt hry. Mezi prvními, kteří se úvahami o hře zabývali, byly takové osobnosti jako jsou **J. A. Komenský**, **J. J. Rousseau** a **B. Froebel**.

J. A. Komenský hru začlenil do své pedagogické soustavy. Podal dobovou charakteristiku her a hraček. Hru pokládal u nejmenších dětí za stejně důležitou pro jejich zdravý vývoj jako výživu a spánek. „U předškolních dětí spatřoval ve hře přirozený projev jejich činnosti, který jim přináší radost a potěšení. Hra slouží dětem jednak k pobavení, jednak k obohacení znalostí a rozvoji smyslů a myšlení. Hravý způsob učení je pro předškolní věk nejprůměrnější: od spontánní hravé činnosti mají být děti postupně převáděny k záměrné, účelné práci. Rozvíjení dětské hry vyžaduje styk s přírodními, s předměty denní potřeby i s hračkami.“¹

18. století vneslo do oblasti her a hraček určité obohacení, protože se zrodilo nové pojetí dětství. Začínalo se utvářet povědomí o odlišnosti dítěte od dospělého a o specifčnosti jeho potřeb s ohledem na věk i osobitost každého jedince. Hry a hračky se vědomě diferencovaly a byly cíleně využívány při výchově dětí.

Mezi nejvýraznější teorie lze dále zařadit tyto:

Herbert Spencer (1820 - 1903), anglický filozof, považoval hru za projev přebytku energie, kterou je nutno vybit.

Karl Groos, německý psycholog, chápal hru jako výcvik budoucích způsobilostí, jako přípravu pro budoucí život.

G. S. Hall (1846 - 1924), americký psycholog a pedagog, vypracoval tzv. rekapitulační teorii, podle které je hra projev vývoje, při níž jedinec opakuje vývoj druhu. Děti tak ve svých hrách znovu prožívají v posloupnosti prehistorického a primitivního člověka vývoj lidstva (hry s vodou jsou pozůstatkem rybích předků, záliba

¹ MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1989, s. 10

ve šplhání a houpání je pozůstatkem opičích předků).

Sigmund Freud (1856 - 1939) ve hře viděl možnost, jak proniknout do hlubinných stránek osobnosti. Užíval hru také jako psychoterapeutický prostředek. Podstatou této teorie je myšlenka, že si dítě hraje z důvodu vyrovnání se s určitou událostí.

Pozoruhodná teorie hry vystupuje v psychologii **Jeana Piageta** (1896 - 1980), který ji zkoumá v souvislosti s vývojem intelektu dítěte a vysvětluje ji procesy asimilace a akomodace. „Asimilace je proces, kterým jedinec přizpůsobuje a mění zvenčí přijímané informace.“² Akomodace znamená přizpůsobení se vnějšímu světu. Intelektuální vývoj je souhrou těchto procesů. Převládá-li akomodace, jde o napodobování. Převládá-li asimilace, jde o hru. Podle Piageta je tedy hra výsledkem procesu asimilace.

Všeobecně se hra chápe jako forma činnosti, která se liší od práce i učení. Lze ji charakterizovat jako činnost, která přináší uspokojení sama o sobě, kterou lze pozorovat nejen u dětí a zvířecích mláďat, ale i u dospělých lidí a zvířat. Hra je činnost velmi důležitá pro přítomný okamžik i pro další vývoj dětí. Je to činnost silně motivovaná, uspokojuje potřebu činnosti, zvědavost, potřebu sociálního styku aj. Hra rozvíjí nejrůznější aspekty osobnosti a tím připravuje dítě pro celý další život.

Hra je vždy *smysluplná*. Každá hra má svůj význam, něco znamená. Hra představuje pro dítě vždy přínos. Hra vychází ze skutečných zážitků a pocitů, je *spjata se skutečností*. Hra je spontánní činnost.

2.2 Třídění her

Existuje nepřeberné množství způsobů třídění her. Hry třídili psychologové, pedagogové, ale i sběratelé. Dodnes však nebyla vypracována univerzální soustava her, protože rozdělení závisí na tom, z jakého hlediska budeme hry třídít a z jakého pohledu autor ke hrám přistupuje. I při jednoduchém třídění podle pohlaví nebo věku hráčů se setkáme s obtížemi. Mnoho her si zahrají rády dívky i chlapci. Klasifikace her podle věku hráčů je též problematická, protože je těžké přesně vymezit skupiny her jen pro určitou věkovou kategorii. Často záleží na individuálních zvláštностech a vlastnostech jedince a navíc existují hry, které si rádi zahrají rodiče i děti.

² OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Liberec: TU v Liberci, 2004, s. 5, 6.

**Hry lze tedy třídit z mnoha hledisek:**

- ◆ **Podle věku** - hra kojence, hra předškoláka, hra dospělého...
- ◆ **Podle pohlaví** - dívčí a chlapecké hry
- ◆ **Podle počtu hráčů** - individuální, ve dvojicích, skupinové hry
- ◆ **Podle místa** - exteriér, interiér
- ◆ **Podle typu činnosti** - funkcionální (experimentace s objekty), fikcionální (úkolové hry), konstrukční
- ◆ **Podle rozvíjených schopností** - smyslové, pohybové, intelektuální a speciální

Z pedagogického hlediska se hry dělí do dvou velkých skupin: na **hry tvořivé** a na **hry s pravidly**. Tvořivé hry jsou takové, při nichž si dítě samo volí námět i průběh hry. Hlavním obsahem her s pravidly je jednání ve vztahu k ostatním hráčům.

Tvořivé hry v sobě zahrnují:

- a) **Předmětové hry**. Předmětové hry se rozvíjí u dětí asi do druhého roku života. Jedná se o ohmatávání, uchopování a manipulaci s předměty. Touto činností dítě rozvíjí smysly a motoriku a současně poznává vlastností předmětů.
- b) **Úlohové hry (námětové)**. Dítě při těchto hrách přechází od napodoby činnosti dospělých k postupnému napodobování vztahů mezi lidmi a k objevování sociálních vztahů. Děti si začínají hrát „na někoho“ nebo „na něco“ a hra se postupně stává hrou kolektivní.
- c) **Konstruktivní hry**. Dítě, které asi do dvou let s kostkami jen různě manipuluje z nich začíná záměrně stavět dům, věž apod.

Hry s pravidly v sobě zahrnují:

Hry s pravidly jsou schopny hrát děti, které dospěly do stadia kolektivních her.

- a) **Pohybové hry**. Pohybové hry jsou hry, jejichž podstatou jsou pohybové herní činnosti. Děti zpočátku hrají jen drobné hry (na kočku a na myš, na jelena...), jež ve školním věku přecházejí na hry míčové (vybíjená, kopaná...).
- b) **Didaktické hry**. Do těchto her se řadí skládky, stolní hry, hlavolamy, šachy apod.

Zajímavou typologii uvádí **Roger Caillois** (1998). Svou klasifikaci představuje jako obecnou teorii, nikoliv jako teorii jednoho žánru. Ve svém pojetí nezohledňuje vnější, formální prvky a projevy hry, ale *směřuje k vnitřnímu smyslu hry*. Tímto smyslem rozumí vztah hráče ke hře (co od hry očekává, jakým způsobem je hráč „uspokojen“). Caillois hovoří o 4 základních typech, kategoriích her - *ágon, alea, mimikry a ilinx*.

1) **Ágon = zápas.**

Tento typ hry charakterizuje ctižádost hráče zvítězit jedině a díky své vlastní zásluze v soutěži, která má pevná pravidla. (V podstatě jde o výkon.)

2) **Alea = náhoda.**

Pro tento druh her je podstatné, že u hráče dochází ke vzdání se vlastní vůle ve prospěch úzkostného a pasivního čekání na výrok osudu. Vše je dílem náhody a vše lze náhodě přisoudit. Mezi tyto hry patří rozpočítadla, různé sázky, kostky, karty, počítačové hry atd.

3) **Mimikry = předstírání.**

Tyto hry představují chuť hráče vzít na sebe cizí osobnost. V tomto hraném světě se pak hráč pohybuje na základě vůle a fantazie. Patří sem hry s loutkami a panenkami a hry v rolích.

4) **Ilinx = závrat'.**

Sem se řadí herní aktivity, které vyvolávají závrat', opojení. V těchto hrách hráč také opouští vlastní svět, pohyb v něm však již nedokáže ovládat. Pro pochopení této kategorie je důležité si uvědomit, co všechno působí člověku stav opojení. Hráče vyvádí z míry motolice, opájí ho pocit vlastní důležitosti či sounáležitosti s masou. Hry zařazené k ilinx vyvolávají pocit „vykolejení“ z reality. Jde o nejširší skupinu her. Patří sem houpání, jízda na kolotoči, skoky a bezpečné pády.

Caillois svou teorii dále rozvíjí a připouští i kombinaci dvou kategorií. Za základní spojení pokládá dvojici kategorie ágon - alea a mimikry - ilinx, nahodilým spojením je ágon - mimikry a alea - ilinx, nedovoleným spojením je ágon - ilinx a alea - mimikry.

2.3 Význam hry pro předškolní dítě

Hra v prvním sedmiletí dominuje ve všech činnostech. Zabírá velkou část dne předškolního dítěte. „V našich současných podmínkách se již jen výjimečně setkáme s názorem, podle něhož je hra *promarněním času*, který by dítě mohlo vynaložit na užitečnější činnost, jako je práce a učení.“³ Hra je nejoblíbenější prostředek kontaktu dítěte se svým nitrem i s okolním světem. Hra podporuje psychologickou rovnováhu dítěte, rozvíjí jeho motoriku, dovednosti, vědomosti, fantazii a tvořivost, obohacuje komunikaci a sociální vazby.

Hra je výchozí modelovou situací, ve které se dítě seznamuje nejen s věcmi kolem, ale i samo se sebou a s ostatními lidmi v určitých situacích. Upřesňuje a zkouší si různé role v různých situacích, hledá si svou pozici. Hra je odrazem zkušeností a prožitků dítěte.

Biologická funkce hry spočívá v přípravě dítěte na život.

2.4 Mateřská škola s waldorfskou pedagogikou

Rudolf Steiner:

„Celý život se podobá rostlině, která neobsahuje pouze to, co se nabízí oku, nýbrž uchovává ve svých skrytých hlubinách i budoucí stav. Kdo má před sebou rostlinu, jež vyvinula teprve listy, ví dobře, že se po nějaké době objeví na listnatém stvolu i květy a plody. A již nyní obsahuje rostlina skryté vlohy k těmto květům a plodům...“

Tvůrcem tohoto alternativního modelu školství je Rudolf Steiner. První waldorfská škola vznikla roku 1919 pro děti zaměstnanců firmy Waldorf Astoria (odtud název). Metody waldorfské výchovy jsou založeny na hlubší znalosti psychiky dítěte, jeho možností a schopností.

Základním rysem waldorfské pedagogiky je snaha o rozvoj člověka v jeho celistvosti. Výchova a vzdělávání vycházející důsledně z vývojových aspektů dítěte se zaměřují především na utváření vztahu ke světu pomocí sil myšlení, citění i vůle.

³ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 283

Výrazným prvkem je pěstování humanity a lidskosti, tolerance a porozumění druhým. Práce s dětmi je tak zaměřena na probouzení vlastního živého myšlení, soucítění, vůle vedoucí k zodpovědnosti a vlastní tvůrčí realizaci.

Chceme-li poznat bytost vyvíjejícího se člověka, musíme vyjít z pozorování skryté podstaty člověka vůbec. To však, co je z vnějšku na člověku pozorovatelné, tedy například jeho fyzické tělo, je pouze částí celé jeho bytosti. V souvislosti s waldorfskou pedagogikou mluvíme ještě o dalších člancích lidské bytosti, které však nepřicházejí na svět najednou v okamžiku porodu, ale probouzejí se postupně v několika fázích, které nastávají přibližně vždy po sedmi letech života člověka. Obrazně řečeno, přibližně po sedmi letech se v člověku probouzí nová kvalita, a to po celou dobu jeho života. Úkolem výchovy ve smyslu waldorfské pedagogiky je připravit podmínky a pečovat o to, aby probouzení těchto nových článků lidské bytosti mohlo do období dospělosti člověka probíhat optimálně. Narození člověka je tedy teprve prvním krokem ke zrození Člověka. Pro waldorfskou pedagogiku předškolního věku je proto důležité, jakou životní sílu tento narozený člověk v sobě bude schopen vyvinout, v jaké kvalitě budou orgány jeho těla schopny po celou dobu jeho dalšího života fungovat (jakou budou mít životní formu), aby mohl být zdravý organizmus zdravým nástrojem probouzející se individuality. Období předškolního věku tedy pedagogika Rudolfa Steinera charakterizuje jako období, kdy se postupně rodí *"éterné tělo"* člověka, jeho životní síla a odolnost. Neznamená to však, že by ostatní články bytosti člověka nebyly ještě přítomny nebo že se jejich rozvojem waldorfská pedagogika nezabývá. Znamená to pouze, že v centru péče o dítě stojí úsilí o posilování toho, co ještě samo nemá potřebnou sílu, ať už se jedná o oblast fyzického zdraví dítěte nebo o jeho ještě křehkou psychiku.

Tato skutečnost naznačuje priority výchovného působení na dítě ve waldorfské mateřské škole. Dítě, které přichází na svět, má sice vytvořeny všechny potřebné orgány, aby mohlo žít v dnešním světě, ve světě dospělých (a náš svět je vytvořen tak, aby vyhovoval především dospělým), je však zcela nechráněno a vystaveno všem možným ohrožujícím vlivům. Přesto, že dnešní dítě zpravidla hmotně nestrádá, jeho duševním potřebám není vždy zcela vyhověno.

Dnes jsou waldorfské školy ve světě jedním z nejrozšířenějších typů alternativních škol. V roce 2000 existovalo asi 1800 waldorfských mateřských škol ve 49 zemích

všech kontinentů. V České Republice je v současné době 7 waldorfských mateřských škol s uděleným mezinárodním statutem (v Semilech, Turnově, Rovensku p. Troskami, Praze 6, Praze 3, Písku, Starých Ždánicích), řada jednotlivých tříd působících v rámci větší mateřské školy a několik iniciativ k založení dalších mateřských škol (v Olomouci, Šumperku, Českém Krumlově a Českých Budějovicích).

2.5 Hlavní zásady výchovy v prvním sedmiletí

2.5.1 Kontakt dítěte s okolím

Představme si situaci při prodeji zboží. Nejdříve je zboží předvedeno a uvádějí se jeho přednosti. Následuje snaha učinit ho životně nezbytným a na konec snaha uzavřít objednávku. Postupujeme tu přes tři stupně: 1. myšlení, 2. cítění, 3. jednání. Stejná situace má u dítěte zcela opačný průběh. 1. Dítě se spoluúčastní na ději, při němž se zapojuje vůle. 2. Děj se znovu vyvolá v dětské hře a tak vzniká citová vázanost. 3. V dítěti vzplane zájem, vzniknou otázky, vznikají představy a pojmy. Když srovnáme postup u dospělých a dětí, dostaneme tyto rozdíly:

Dospělí:

1. Zprostředkování informací pomocí představ a pojmů
2. Vzniká osobní citový vztah
3. Pokyn k jednání, apel na vůli

Děti do 7 let:

1. Aktivní spoluúčast na dění. Přímý zásah volní činnosti.
2. Citový prožitek.
3. Probuzení zájmu, vznik představ a pojmů.

Pořadí myšlení, cítění a vůle je přímo opačné:

Dospělí:

1. Myšlení
2. Cítění
3. Chtění (vůle)

Děti do 7 let:

1. Chtění (vůle)
2. Cítění
3. Myšlení

Toto zjištění je klíčem k výchově v prvním sedmiletí. Žádné diskuse s dětmi, žádné vysvětlování a zdůvodňování (dítě nejprve koná, poté si vytváří pojmy) není ještě v tomto věku vhodné. Vysvětlujeme-li něco tříletému dítěti, je to, jako bychom s ním mluvili cizím jazykem. Tou pravou cestou je umožnit dětem spoluprožívat takové chování dospělých, které je prodchnuto ideály dobra, krásy, pravdy a lásky.

2.5.2 Nápodoba a vzor

„Řecký filosof Aristoteles napsal, že ze všech zvířat umí nejlépe napodobovat člověk; pro žádný jiný věk neplatí tento výrok víc než pro dětství do výměny zubů. Dítě napodobuje vše, co se děje v jeho fyzickém okolí. Jako fyzické okolí je chápáno nejen to, co se děje kolem dítěte materiálně, ale také to, co může dítě vnímat svými smysly a co může z fyzického prostoru působit na jeho duchovní síly.“⁴ V prvních sedmi letech mají děti dar vcítění se do činnosti a výrazových prostředků lidí, kteří je obklopují. Vidělo-li dítě truhláře, jak zatlouká hřebík, ve hře na truhláře pak napodobuje přesně toho truhláře a jeho způsob práce, kterého vidělo. Ve hře je obsaženo také to, zda bylo kladivo lehké či těžké, podobné držení kladiva, únava a celé pozadí pracovního procesu. Vychovatelé jsou dětem ne tím, co jim říkají, ale tím, co před nimi každodenně dělají. V prvním sedmiletí proto dítě vedeme tím, co sami děláme, tím, co pociťujeme a také tím, co si myslíme. Příkazy či zákazy tu nejsou na místě. Vychovatelé jsou dětem vzorem pro nápodobu. Výchova napodobováním klade na dospělého jako vychovatele podstatně vyšší nároky než autoritativní výchova. Dítě potřebuje autoritu, ale až od 7. roku. Přejdeme-li na autoritativní výchovu příliš brzy, nedostávají se vlastní dětské zkušenosti.

2.5.3 Dítě jako smyslový orgán

V prvním období života až do výměny zubů je dítě jeden *smyslový orgán*. „Když novorozeně saje z matčiných prsů trhne sebou často jeho tělíčko v okamžiku, kdy mléko proudí do úst. Nepociťují jen ústa. Dítě reaguje, jako by celé bylo orgánem chuťového smyslu.“⁵

⁴ STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993, s. 22

⁵ CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar 1991, s. 27

Jednání dítěte je bezprostředně vázáno na smyslové vjemy z nejbližšího okolí či z procesů probíhajících v jeho těle - hlad, žízeň...

Podrobněji je k tomuto tématu pojednáno v kapitole 2. 10 *Zdravý vývoj 12 lidských smyslů*.

2.6 Vývoj dětské hry

Hra zdravého dítěte podléhá určitým vývojovým zákonitostem. „U batolete převažuje činnost předmětná, projevující se jako manipulace a experimentace, která postupně přechází v napodobování a hravé předstírání...“⁶ Batole si hraje většinou samo, nebo si žádá dospělého partnera. Děti tohoto věku si hrají „vedle sebe“. Toto stadium přetrvává celé předškolní období, přičemž dosahuje stále vyšší úrovně. Na konci předškolního období přichází stadium námětových a dramatizujících her. V tomto období si již děti „hrají spolu“.

Waldorfská pedagogika zkoumá hru širěji. Výše uvedené zákonitosti ještě prohlubuje. Ve hře předškolního dítěte spatřuje 3 fáze:

- ◆ **Fáze čistého pohybu.** (Naplněním této fáze je radost z pohybu.)
- ◆ **Fáze, kdy je hra zcela v přítomnosti.** (V této fázi přistupuje ke hře fantazie. Zobrazený proces „pohyb → fantazie → představa“ se odehrává prozatím pouze v přítomnosti.)
- ◆ **Fáze, kdy představa a vůle tvoří most do budoucnosti.** (Je-li proces „pohyb → fantazie → představa“ uchopen vůlí, je hra nesena také do budoucnosti.)

Nyní se podívejme na jednotlivé fáze hry blížeji.

2.6.1 Věk dítěte 0-3 roky

Přibližně ve věku 0 - 3 roku převažuje *fáze čistého pohybu*. Naplněním hry je *radost z pohybu*.

Pozorujme hru malého dítěte. Dítě z radosti nad rozvojem vlastních sil vyhazuje z postýlky vše, co tam má, což mu poskytuje mimořádné potěšení. Dospělí vše zase

⁶ OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Liberec: TU v Liberci, 2004, s.10

sbírají a vracejí zpět do postýlky. Čím vícekrát, tím je dítě šťastnější. Dítě zažívá v opakování děje kontinuitu. Jde o kontinuální opakování průběhu pohybu a možnost prožití vztahu s dospělým. Těm tato hra připadá nesmyslná, bez pravidel a bez cíle. Zpočátku je hra jen projevem síly, je to pohyb sám (= *projev vůle*).

Malé dítě do jednoho roku nepotřebuje víc než 2 - 3 hračky. Přemíra hraček dítě natolik zahlcuje, že výsledný efekt je stejný, jako by nemělo žádnou. Ideální hračkou je předmět z ohlazeného tvrdého dřeva, které může dítě i „ochutnávat“. Mezi prvním a druhým rokem si dítě potřebuje hrát spíše se skutečnými věcmi jako jsou hrníček, vařečka..., poznává jejich vůni, povrch, reálnou váhu. Může si hrát s přírodninami (šišky, listy), s vodou a pískem. 2 - 3 letému přibude k oblíbeným hrám hra se slovy - říkanky a písničky spojené s pohybem, vyprávění pohádek.

2.6.2 Věk dítěte 3-5 let

Okolo třetího roku věku přestanou děti pociťovat své pohyby jako pouhé projevy síly. Začnou je prožívat jako cílevědomou činnost v rámci svých fantazijních představ. Tyto *představy* pronikají do hry postupně. Houpací kůň, například, je zpočátku vnímán jako pohyb nahoru - dolů, jako projev zdravého dýchání. Teprve později (3 - 5 let) nastupuje představa jezdce.

Okolo 3. roku dochází ke zvnitřnění "já". Člověk něco pěkného prožil, zážitek zmizí, ale v dítěti zůstává obraz. Dítě si začíná spojovat věci dohromady, postupně si utváří obraz světa. Svět tedy jakoby vchází do dítěte, prochází jeho duší a opět vychází skrze hru ven. V tomto období přichází k dítěti nová tvořivá síla - *fantazie*. Dítě najde list platanu, pohybuje s ním a rázem se z listu stává lodička, za další okamžik je z listu klobouk a za chvíli zase letadlo. Na okamžik tedy vznikne představa (lodička), ta pak zmizí a vzniká nový proces (klobouk, letadlo).

Pohyb → fantazie → představa.

Představa je konečný bod určitého procesu. Hra je pouze přítomností, momentem a je stále obnovovaná. Vždy přináší něco nového. Má tendenci zachycovat přítomnost. Hovoříme o *fázi, kdy je hra zcela v přítomnosti*.

Nikdy v životě už nemáme takové tvořivé síly jako v tomto věku. Zažil-li člověk v

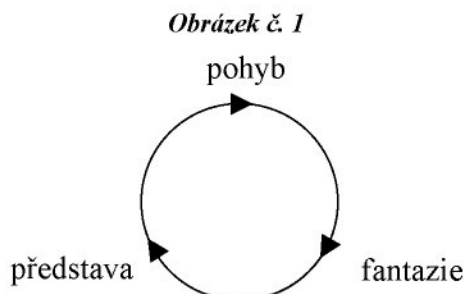
dětství tvůrčí hru, je i v dospělosti tvůrčím člověkem.

2.6.3 Věk dítěte 5-7 let

Zhruba po čtvrtém roce vyvstává schopnost věcnosti a systematickosti. Nastávají změny ve hře. V 5 letech si dítě hraje na pokračování, dříve byla hra jen přítomnost. Ve hře je kladen důraz na detaily. Děti hrají jednu hru po dlouhý čas (hra vydrží třeba hodinu a půl). Dítě je s detaily stále nespokojené, hru dále rozvíjí. Pro ilustraci si představme hru na divadlo. Děti chystají židličky pro diváky, vyrábějí vstupenky, tvoří scénu, oblékají se do kostýmů. Do hry zahrnují i malé děti. Ty jsou chvíli diváky, za chvíli zase hercem a za chvíli z této hry odcházejí úplně. Velké děti stále zůstávají ve svých rolích. Na rozdíl od hry malého dítěte trvá hra velkého dítěte déle a má konkrétnější podobu.

Představa divadla je uchopena vůlí a nesena dál do budoucna. Dítě je věrno své představě. Pohyb a fantazie s přibývajícím věkem nemizí, ale přibývají.

Období těsně před vstupem do školy je naplňováno *fází, kdy představa a vůle tvoří most do budoucnosti* (obr. č. 1).



2.7 Podmínky pro svobodnou hru dítěte

Aby si dítě mohlo svobodně hrát, potřebuje určitou vnitřní jistotu. Obstarat podmínky pro rozvoj volné hry přísluší dospělým. Dítě je na těchto podmínkách závislé.

Podmínky pro rozvoj svobodné hry dítěte lze rozdělit zhruba do dvou skupin:

a) *Vnější podmínky (životní prostředí, hračky)*

První skupina se týká životního prostředí, prostředí, ve kterém žijeme a které nás obklopuje.

b) Vnitřní podmínky (základní životní potřeby, rytmus, řád)

Druhá skupina se týká zajištění základních životních potřeb a řádu v prostoru a v čase.

2.7.1 Vnější podmínky pro hru dítěte

Vnější životní prostředí

Úpravou vnějšího prostředí lze podmínky pro hru dítěte podpořit či omezit. Byla zjištěna souvislost mezi prostorem pro hru a její kvalitou. Minimální prostorová norma pro hru je zhruba 1, 5 - 2 m² na dítě. Při menší ploše herního prostoru vzniká nebezpečí, že stoupne agresivní a antisociální chování.

Vedle větších ploch určených pro pohybové hry a dynamické činnosti potřebují děti i menší zákoutí pro individuální hru či pro hru ve dvojicích a menších skupinkách (obr. č. 2).

Obr. č. 2 Dětský koutek



Důležitým prostorem pro hru je také zahrada. Úprava venkovní plochy může podněcovat děti ke hře více než mnohá hračka. Základem mohou být květinové záhonky kolem domu. Na jiné části pozemky mohou být záhonky, kde mohou děti na jaře pozorovat klíčení a růst rostlin ze semen. Ke hře motivují také úzké cestičky, kopeček (i uměle postavený). Nenahraditelná je přítomnost stromů a keřů v zahradě.

Hračka

Podmínkou pro svobodnou hru dítěte je také kvalitní hračka. Problematice hračky je věnována kapitola 2.8 *Hračka kdysi a dnes*.

2.7.2 Vnitřní podmínky pro hru dítěte

Životní potřeby dítěte

Mezi vnitřní podmínky patří uspokojení potřeb dítěte. Potřeba se vymezuje jako stav nedostatku či nadbytku něčeho. Jedinec, u něhož vznikne nějaká potřeba se stává citlivějším na určitý druh podnětů než na ostatní. Potřeba působí aktivačně do té doby, dokud není uspokojena. Asi nejznámější je Maslowova hierarchie potřeb (obr. č. 3):

Obr. č. 3 Maslowova hierarchie potřeb



Základnu trojúhelníku tvoří ***základní potřeby***, jež v sobě zahrnují *fyziologické potřeby* (dýchání, strava, světlo, teplo, vylučování...) a *potřebu jistoty a bezpečí*. Nad základnou stojí ***psychologické potřeby***, jež obsahují *potřebu lásky a potřebu uznání*. Nejvýše stojí ***metapotřeby***. Tyto potřeby se projevují tehdy, jsou-li uspokojeny základní potřeby. Mezi metapotřeby patří *potřeba osobního růstu, potřeba něco tvořit, potřeba seberealizace* apod.

Hru lze zařadit mezi metapotřeby. Jak tedy z výše uvedeného vyplývá, dítě potřebuje ke své hře uspokojené základní a psychologické potřeby (strava, teplo, vylučování, jistota, bezpečí...).

Řád v prostoru a v čase

Velmi důležitým fenoménem v životě waldorfské mateřské školy je princip **rytmu a řádu** – dvě věci, které provázejí člověka i lidstvo od samého počátku jeho existence. Stejně jako dávnému člověku i malému dítěti umožňuje působení existujícího řádu věcí základní orientaci v prožívání času a souvislosti jevů. Rytmus je potom projevem tohoto řádu a pohybem mezi dvěma pólovými kvalitami, vždy od jedné k druhé a zase zpět. Člověk se setkává s rytmem již v období před svým narozením (vnímá rytmus matčina dechu, tepu matčina srdce, rytmický proud řeči apod.) a potom během celého svého života. Rytmus náleží k jeho fyzické existenci, k fungování jeho tělesné i duševní složky (nádech – výdech, spánek – bdění, tep srdce apod.), souvisí i s jeho životními podmínkami (střídání dne a noci, příliv – odliv, koloběh roku, koloběh vody, fáze měsíce, zrod – zánik apod.).

Naši předkové vnímali působení rytmu více než dnešní člověk. Přes nepříznivější vnější životní podmínky byli vnitřně vyváženější - byli nesení řádem, rytmicky opakovanými rituály.

Dospělý člověk by měl žít v uspořádaném čase a v tomto rytmu žití být otevřený tomu, co přichází zvenčí. Úkolem člověka je pak nové věci integrovat do rytmu života.

Dospělý člověk má vnitřní obraz časového pořádku. Dítě potřebuje pro vytvoření tohoto obrazu smyslový podklad. Toto dostává skrze *rituály*. Ve waldorfské mateřské škole lze vytvářet různé druhy rituálů. Dítě prožívá stále stejné rituály před jídlem (přání dobré chuti), před spaním (pohádka, písnička) apod. Oslavy ročních svátků, narozenin, sebeobslužné činnosti a pěstování společenských návyků jsou rovněž zdrojem drobných každodenních rituálů (obr. č. 4).

Obr. č. 4 Pohádka



Anežka napodobuje každodenní rituál čtení pohádky. Na krku má šňůrku – „službičku“. Služba při pohádce zapaluje a zhasíná svíčku, uvádí a končí pohádku zvonečkem. Anežka si na stoleček nachystala 4 svíčky, 3 zvonečky a nezapomněla ani na pohádkového skřítku. Pohádka může začít...

Dítě tyto rituály velice citlivě prožívá. Podvědomě tak ví, kdy je čas pro hru a kdy je čas na vycházku. *Skrze rituály a řád v čase prožívá jistotu.*

Stejný smysl má i **řád v prostoru**. Aby si dítě mohlo svobodně hrát (uplatnit svou fantazii), potřebuje k tomu určitou vnitřní jistotu. Tu mu dává kontinuální prostorový pořádek. Věci musí mít své místo a musí tam být. Dítě musí mít možnost nalézt hračku vždy na stejném místě. Dítě totiž zcela nevědomě očekává, že tam bude. Za prostředí, ve kterém si děti hrají, odpovídá učitelka.

Dospělý musí uklízet a dát tak dítěti k dispozici uspořádaný svět. Pro zodpovězení otázky, kdy je dítě schopno samostatně uklízet je podstatné popsat souvislost mezi vůlí a myšlením. U tříletého dítěte převládá vůle, pak je teprve myšlení (*jak je uvedeno v kapitole 2.5.1. Kontakt dítěte s okolím*). Pro ilustraci může být uveden tento příklad: do třídy vejde tříletá holčička, uvidí na zemi kostky, hned se k nim vrhne a postaví z nich věž. Dítě jde za tím, co vidí (projev vůle). Dám-li takové holčičce za úkol uklidit bábovičky z pískoviště, je více než zřejmé, že si začne dělat z písku bábovičky. Dospělý člověk přichází do třídy již s myšlenkou, představou o své činnosti, poté teprve koná. U dospělého tedy předchází myšlení před vůlí. Dítě je schopno samostatného úklidu tehdy, dojde-li k přesmyku vůle a myšlení (5 - 7 let). Přesmyk vůle a myšlení (myšlení předchází před vůlí) je důležitým mezníkem v životě dítěte - svědčí o školní zralosti dítěte. Dostane-li tedy za úkol sedmileté dítě uklidit látky, tak je uklidí a nebude z nich již stavět dům (došlo již k přesmyku). V každém případě je při úklidu nutná pomoc dospělého člověka (učitelky).

Prožitek existence a platnosti řádu věcí, jejich rytmického proměňování a vzájemného podmiňování, dávají pak dítěti v prvních sedmi letech života pocit, že vše má své místo, svůj účel a svůj smysl.

2.8 Hračka kdysi a dnes

V životě člověka má hra a hračka významnou funkci. Uplatňuje se ve výchově rodinné i institucionální, je záměrně rozvíjena od nejútlejšího věku až do dospělosti.

2.8.1 Česká lidová hračka

V současné době si české děti hrají s hračkami, jež jsou společné dětem různých národů. V rozhodující míře však hru ovlivňuje česká výchovná tradice. Charakteristickým rysem hrových projevů je sepětí se životem a povahou lidu. Národní charakter se projevuje ve slovech, rytmu, melodii, pohybu a poezii.

„Vědecké výzkumy dokazují, že také české lidové hračky mají svou historii. Nejvíce dokladů o nich máme z 18. století. Lidové hračky byly vytvářeny jak samými dětmi, tak dospělými.“⁷ Z hraček vytvořených dětmi (hračky z hlíny, dřeva, hadříků, kukuřičného šustí) se příliš nedochovalo. Hračky vytvořené dospělými lze rozdělit do několika skupin. Pro českou tradici jsou charakteristické hračky dřevěné, pro moravskou hliněné. Hrnčíři vyráběli nejčastěji dětské nádobíčko, známé byly také figurky ptáčků a zvířátek (píšťalky, kasičky apod.). Hliněným hračkám byly blízké hračky z těsta, které se dělaly podomácku v minulém století. Dřevěné hračky byly původně vyřezávané, později soustruhované.

„Lidová hračka prošla mnohými změnami nejen po stránce materiálové, ale i po stránce výrobní. Z počátku se hračky zhotovovaly v rodině. Postupně se šířily z rodiny do rodiny, z generace na generaci, až se dospělo k relativně stálým hračkovým typům. To umožnilo zhotovovat více exemplářů hraček, nejprve v domácí a později v řemeslné výrobě.“⁸ Takto vzniklé hračky byly úzce spojeny s prostředím, v němž se zrodily. Vyjadřovaly život a potřeby obyvatelstva, rolníků a dělníků 18. a 19. století. Lidové hračky vznikaly původně jako užitkové předměty k výchově dětí. Postupně se zvyšoval důraz na jejich estetickou funkci. Dnes jsou proto řazeny do oblasti lidového výtvarného umění jako kulturně historický doklad výtvarně-estetického cítění našeho lidu. Lidové hračky jsou poetické a působivé svou prostotou, výrazností formy a čistotou barev.

⁷ MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1989, s. 18

⁸ MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1989, s. 22

2.8.2 Výběr hračky

Hračka a fantazie

Hračka může být dobrodincem, nebo nepřítelem dětského tělesného i duševního vývoje. „Jako přítel podporuje síly představivosti, pokud je jednoduchá a primitivní.“⁹ Ideální hračka dává dítěti možnost tvořit, přetvářet a dotvářet nedokončené. Jinými slovy, pro svobodnou hru dítěte je důležité, aby mohlo při hře uplatňovat svou fantazii. Kdy se fantazie uplatňuje? Uplatňuje se tehdy, jsou-li mu předkládány „*nehotové*“ hračky. To jsou takové hračky, které se dají lehce uzpůsobit podle potřeby, ve kterých dítě může vidět cokoli, protože jsou zcela nekonkrétní. Například šátek jemné barvy poslouží uvázáním uzle jako panenka nebo ubrus na stůl či jako královský plášť.

Kontrastem k těmto hračkám jsou „*dokonalé*“ hračky. Dítě dostane např. perfektně vybavené auto - s volantem, houkačkou a blikačkou. Dítě si bude hrát tak, jak to vyžaduje to auto. Jeho fantazie není oslovena (fantazii vynaložila firma prodávající auto). Vlastní aktivita dítěte je zasypána. Vyzkouší si všechny funkce auta. Jakmile si dítě osvojí funkci předmětu, stane se pro něj předmět nezajímavý. Jedná se o učebně motivovanou hru.

Dítě se snadno nadchne pro cokoli, co mu předložíme. Vidí-li barevně a tvarově nápadné hračky, není divu, že upoutají jeho pozornost a že po nich zatouží. Stejně pošetilé by bylo dávat dítěti možnost vybrat si k jídlu mezi chlebem a cukrátkem. Vychovatel je tedy plně zodpovědný za to, co dítěti předkládá a nemůže svou odpovědnost přenášet na výrobce a obchodníky. Těm pochopitelně leží na srdci na prvním místě zisk.

Děti využívají ke hraní to prostředí, ve kterém žijí. Je důležité rozlišovat mezi hračkami, které děti potřebují, aby jejich prostřednictvím mohly vyjadřovat své vnitřní představy a to, co cítí a hračkami, po kterých touží jen proto, že se zrovna těší velké popularitě. Takovým příkladem jsou např. panenky „Barbie“. Tyto panenky se staly pro děti potřebnými jen díky důmyslnému marketingu firmy, která je vyrábí. Ty nejkrásnější a nejdražší hračky nemusí být zároveň ty nejlepší.

V dětech žije hluboká potřeba manipulace. V útlém věku spočívá hra jen v samoučelném stavění či boření, aniž svůj výtvar respektují, či uplatní v další hře. Na

⁹ HEYDEBRAND, C. *O duševní podstatě dítěte*. Praha: Baltazar, 1993, s. 57

této potřebě je založeno celé odvětví průmyslové výroby hraček - stavebnic. Mají různé formy a různou hodnotu. Jednostrannost použití přesných kostek neposune dětskou tvořivost o nic dále. Kostka vždy přesně pasuje a postupují-li děti dle návodu, dosahují stále stejnou cestou kýženého výtvaru. Oproti tomu lze k naplnění této potřeby využít kusy dřeva jen s jednoduchou úpravou. Pár špalíčeků nařezaných z větve takto skýtá dotyk s přírodou, nekonečný experiment a hledání možností, cvičení rovnováhy a stability, průpravu matematického a geometrického citění. V souhrnu lze říci, že jde o přípravu na skutečný mnohotvárný život.

Ideální tedy je, dostává-li dítě *nehotové hračky a ne mnoho hraček*. Žijeme ve spotřební společnosti. Dítě, které je ze špatně pochopené lásky hračkami zavaleno, se nemůže soustředit na žádné hraní. Pokud se dítě noří do hromady materiálu (hraček), ztrácí se tvořivost.

Dá se říci, že většina hraček modeluje skutečnost. Děti na celém světě si rády hrají s předměty, které mohou napodobovat činnosti dospělých. (S věcmi, které lze používat k vaření, uklízení, stavění, zahradničení apod.)

Hračka a materiál

Novorozené dítě se seznamuje se světem nejprve skrze hmat! Uvažme, že smyslové vnímání dětí je mnohem citlivější, zážitek se jim vписuje hlouběji.

Zajímavé je srovnání mezi dotykem se dřevem a dotykem s chladnou umělou hmotou. Jaké pocity evokuje struktura, teplota, váha a barva těchto předmětů? Každý materiál patří k určité věci a navozuje její představu. Jednotlivé přírodní materiály mají svůj povrch, strukturu, teplotu, mastnotu či vlhkost, vůni, váhu i zvuk, kterým se od sebe liší, které je určují. Jestliže nenecháme dítěti tyto vlastnosti pocítit, dopouštíme se podvodu a lživě ho informujeme o světě.

Okolní svět dítěte je už dnes téměř všude prosycen umělými hmotami. Dětský pokoj je plný hraček z plastických hmot. Panenka působí stejným dojmem jako auto, díl ze stavebnice, nebo lopatka na písek, všechno je sterilně jednorodé. Dítěti je tak zamezen přístup k silám přírody, které jsou stále více odsouvány na periferii našeho životního prostředí. Vjemy dítěte žijícího v moderní domácnosti jsou tak velice jednostranné!

Pro hru by měly být voleny hračky jednoduché, z přírodního materiálu - hračky ze dřeva, loutky z látky a vlny (obr. č. 5).

Obr. č. 5 „Ovečka“



Panenka

Nejuniverzálnější hračka, kterou nacházíme stejně dnes jako v minulosti ve všech částech světa, je **panenka**. Jsou velmi různorodé co do materiálu, výtvarného řešení i funkce. Původně souvisela panenka s uplatněním figurativních předmětů v náboženských kultech. Když se začala společnost diferencovat na třídy, došlo také k diferenciaci panenek pro bohaté a chudé. Na jedné straně byly panenky z hlíny, dřeva, listí, kukuřice a na druhé straně byly panenky z drahých materiálů, jako perel, stříbra a slonoviny. S rozvojem výroby se měnil i materiál, ze kterého se panenky vyráběly. K přírodním materiálům přistoupil porcelán, papírová masa, guma, celuloid a umělé hmoty. Hlavní úloha panenek v 18. stol. bylo informovat o módě. Tyto panenky sloužily především dospělým a pak teprve dětem. Panenka - miminko, o kterou se dítě stará a která nabízí vztah matka ↔ dítě, je na světě teprve od minulého století.

Panenka je jedna z nejvýznamnějších hraček. Je obrazem člověka, oživuje vlastní představu bytí. Nejstarší podoby panenek byly miniaturami dospělých žen, tedy ztělesněním dětského ideálu být dospělý. To více oslovuje děti ke konci prvního sedmiletí (oblíba panenek Barbie). Dětská podoba panenky více oslovuje citění dítěte, dítě na ní lépe reflektuje své pocity a představy. Pro tak důležitou hračku platí v mimořádné míře potřeba použití organického materiálu. Hračka, kterou má dítě milovat, cituplně se jí dotýkat, nemůže být vybavena anatomicky tvrdými tvary. Panenka, která má knoflíky ovládané funkce jako je pláč, mluvení a pohyby bere hračce její největší přínos. Síly fantazie nenalézají dostatek uplatnění, neposilují se, dochází

k jejich zchudnutí.

Jestliže dítě dostane do ruky panenku, kterou mu ušila jeho maminka (učitelka), prohloubí to vztah nejen mezi nimi, ale také k samotné hračce (obr. č. 6).

Obr. č. 6 Panenka



Hlediska pro výběr hračky

Odborníci sestavili několik hledisek, která by měla být brána při výběru hračky v úvahu. Mezi tato hlediska patří:

- ◆ Věk dítěte
- ◆ Herní možnosti hračky, uplatnění fantazie
- ◆ Srozumitelnost (stylizace by měla odpovídat stupni rozumového vývoje)
- ◆ Velikost
- ◆ Skladba aktuálního herního souboru (rozvoj různých složek osobnosti)
- ◆ Materiál
- ◆ Tvar a barva (tvarová jednoduchost, světlé odstíny)
- ◆ Pevnost a trvanlivost
- ◆ Konstrukce a mechanika (jednoduchý princip pohybu)
- ◆ Hygiena a bezpečnost hračky (zdravotní nezávadnost)
- ◆ Cena

Hračky v mateřských školách by měly obohacovat různé složky vývoje. V heterogenních skupinách tento požadavek představuje poměrně bohatou nabídku všech druhů hraček pro různé věkové kategorie. Ideální hračka by měla:

- ◆ rozvíjet pohyb, smysly, rozum, cit
- ◆ rozvíjet sociální citění
- ◆ rozvíjet fantazii a tvořivost
- ◆ být zdravotně nezávadná a bezpečná
- ◆ být vkusná
- ◆ být trvanlivá a odolná

Hra a zvláště pak hra s hračkami, je něčím, co děti nezbytně potřebují ke svému normálnímu vývoji. Přesto však neexistují žádná pevná pravidla, která by říkala, jaké hračky jsou všeobecně vhodné.

2.9 Možnosti využití hry a hračky v pedagogice

Pozorování hry dítěte poskytuje vychovateli příležitost poznat blíže jeho osobnost. Hra může prozradit individuální obranné mechanismy i různé emoce dítěte. *V praxi mateřské školy je možné hru a hračku využít pro diagnózu a terapii.*

„Přesnější a cílevědomější pozorování dítěte je s to zachytit a odhalit poruchu koncentrace, opoždění ve vývoji zrakového, sluchového nebo prostorového vnímání, obtíže při koordinaci některých psychických procesů nebo v pravolevé prostorové orientaci. Příčiny mohou být jak závažné, tak banální.“¹⁰ Vážné problémy patří do kompetence odborníků. Skutečné specifické poruchy se v předškolním věku diagnostikují jen těžko.

Diagnóza v běžné praxi MŠ není cílem, ale prostředkem k lepšímu poznání dítěte.

V rámci pedagogické diagnózy nám hra pomáhá zjistit:

- vývojovou úroveň dítěte,
- individuální schopnosti a talenty,

¹⁰ OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Liberec: TU v Liberci, 2004, s. 28

- specifické potřeby dítěte,
- odchylky od uznávaných norem.

Pedagogická diagnostika je součástí každodenního života pedagoga. Je založena na pozorování dítěte v různých situacích a rozboru výsledků činností dítěte. Vychází ze znalosti dítěte, jeho rodinného prostředí a z jeho zdravotního stavu. Z dílčích pozorování si učitel sestavuje obraz dítěte, který je podstatným pro volbu vhodných metod práce s dítětem.

Cestu k nápravě musíme hledat nejprve v přirozených činnostech.

V současné době je popsáno mnoho herních terapií pro děti se specifickými potřebami, poruchami učení či pro traumatizované děti. Většinu z nich však mohou používat pouze specializovaní odborníci – jde o psychologický proces, který je třeba kontrolovat. K nejznámějším patří *psychoanalytická herní terapie*, dále je známa *uvolňovací herní terapie*, *strukturovaná herní terapie* a *nedirektivní herní terapie*. *Specifické výchovné terapie* jsou vyvinuty pro děti s méně závažnými poruchami chování, komunikace a učení. Herní terapie je také využívána pro *týrané a zneužívané děti* a je hojně využívána pro *hospitalizované děti*.

Pro běžnou praxi mateřských škol je nutné si uvědomit, že hra pomáhá uvolnit podvědomé pocity, napětí a strachy, o nichž dospělí často ani neví. Mají-li děti možnost svobodné hry, jednají tak, že se pedagog může přiblížit k jejich duševnímu obsahu, což je pro výchovu velice podstatné (obr. č. 7).

Obr. č. 7 Rozhovor se skřítky



Malý Adámek rozmlouvá se skřítky na „stole ročních dob“ a svěřuje se jim se svými „dětskými hříchy“.

2.10 Zdravý vývoj 12 lidských smyslů

Smysly vnímáme svět v nás a svět okolo nás. Obecně se hovoří o 5 smyslech. Z antroposoficky rozšířeného pohledu na člověka se rozlišuje 12 smyslů. *Smysly pro hmat, pohyb, rovnováhu a životní smysl* patří mezi základní a rozvíjejí se zejména v prvních třech letech života dítěte. Další skupinu tvoří *čich, chuť, smysl pro světlo a tmu, smysl pro teplo a chlad*. Do nejvyšší skupiny patří *smysl sluchový, smysl pro já, pro myšlení a pro řeč*. Obě další skupiny se nemohou vyvinout bez základů a rozvoje prvních čtyř základních smyslů. Každý ze smyslů má v lidském životě své opodstatnění. Smysly nejsou srovnány podle důležitosti, ale podle vývojové posloupnosti. Je samozřejmě nutné pečovat u malého dítěte i o sluch, i když jeho celkový vývoj bude dokončen později. Jeho základ nesmí být ani u miminka poškozen. Nemůže se totiž před vnějšími vjemy bránit, ani utéci a zůstává vůči všemu zcela otevřený. Odpovědnost za výběr a intenzitu působení leží tedy na dospělých v jeho nejbližším okolí.

Je dobré rozlišovat mezi smyslem (zrak) a smyslovým orgánem (oko).

2.10.1 Smysly první skupiny

Smysly pro hmat, pohyb, rovnováhu a životní smysl

Smyslem, který jako první seznamuje novorozence s vnějším světem, je *hmat*. Orgánem hmatu je kůže. Hmat tedy nespočívá jen v prstech, ale je záležitostí povrchu celého těla. Dotyky kůže na kterémkoli místě vnímá kvalitu všeho kolem. Rozeznává tvrdost, strukturu, teplotu a další kvality. Hmatové vnímání přechází postupně z povrchu celého těla do úst a do konečků prstů. Vše, čeho se dítě dotýká, přináší určité prožitky, které se nesmazatelně otiskují do dětské duše. Každý materiál přináší jiné zážitky a jinou fyzickou zkušenost. Hmatem dítě od počátku poznává okolní svět a je na nás, jaké vjemy mu nabídneme. Jestli rozmanité, pravdivé látky pocházející z přírody, nesoucí živoucí stopy svého původu, nebo umělé napodobeniny zkreslující skutečné informace o světě.

Člověk skrze hmat vnímá sám sebe.

Od narození je v dítěti budován *životní smysl*. Není to jen sebezáchovný pud (potřeba jídla, tepla, sucha), ale také smysl pro radost ze života. Je-li vše v pořádku, tak člověk tento smysl moc nevnímá. Projeví se tehdy, cítí-li bolest (nemoc). Člověk skrze

tento smysl vnímá, zda je mu dobře, jak se cítí. Životní smysl je třeba v dítěti vzbuzovat a posilovat. Blahodárně na ně působí přítomnost režimu v přirozeném rytmu. Na kvalitě životního smyslu se podílí přístup vychovatelů k dítěti.

Dítě se potřebuje naučit, že když chce něčeho dosáhnout, že to i trochu bolí. Není třeba se bát toho, že občas pocítí bolest. Nemůže-li prožít bolest, nemůže zažít ani soucit. Musíme ji dětem „dopřát“.

Smysl pro pohyb je dítěti vrozený a projevuje se již před narozením. Během života prodělává podstatný vývoj. K rozvoji tohoto smyslu potřebuje dostávat svobodnou možnost, dostatek času a bezpečného prostoru. Pokud vychovatel dítěti tyto dispozice poskytuje, naučí se dítě všem pohybům samo od sebe. Dítě poslouchá impulsy svého vnitřního fyzického zrání a samo se v pravý čas začne snažit o nový pohyb. Nepřirozené urychlování pohybového vývoje otevírá pole nepředvídatelných problémů v dalším vývoji s nesmazatelnými důsledky v dospělosti. Dítě podněcuje pohyby ostatních dětí i dospělých kolem něho. Se svým sklonem k napodobování snadno přejímá správné pohybové návyky i nešvary. Často je možno pozorovat, jak děti zaujatě sledují práci dospělého či hru dětí, aniž by projevovaly chuť se zapojit. V hluboké pozornosti spoluprožívá práci i hru a v duchu následuje všechny pohyby. Brzy nato přijde čas, kdy se osmělí a zkusí to také samo.

Když chce člověk něčeho dosáhnout, nemůže jen zůstat sedět! Podstatné je, uvědomit si, že člověk při rozvoji tohoto smyslu působí jako vzor. Pohyby lidí působí na jiné lidi.

Velmi záhy začíná také vývoj **smyslu pro rovnováhu**. Ještě když dítě leží v postýlce, začne vnímat rovnováhu svého těla. S pokroky ve vzpřimování se tento smysl tříbí a rozvíjí. Je důležité získat cit pro půdu pod nohama. Spojitost fyzické rovnováhy s rovnováhou psychickou je evidentní. Rovnováhy dosáhnou, jsem-li vnitřně v klidu. Tento smysl vede dítě k vytvoření harmonie a sebedůvěry, k lepšímu prožívání vlastního já. Rovnovážnost si dítě ověřuje v řadě her – např. stavění kostek, hra s kuličkami, chůze po vyvýšených plochách, lezení po stromech (obr. č. 8). V morální oblasti se pak vyrovnanost projevuje ve schopnosti rozlišovat mezi dobrem a zlem, ve schopnosti sociálního citění.

U těchto čtyř smyslů platí, že člověk hledá sám sebe.

Obr. č. 8 Hledání rovnováhy



2.10.2 Smysly druhé skupiny

Čich, chut', smysl pro světlo a tmu, smysl pro teplo a chlad

Do druhé skupiny patří čich, chut', smysl pro teplo a chlad, smysl pro světlo a tmu.

Čich je spojen s dýcháním. Je možné dýchat pusou, nosem... Lidský čich je velmi jemný.

Chut' je smysl, který je srovnatelný s čichem. Chut' člověka se během života proměňuje. Mění se i během jídla. Orgánem chuti je jazyk, rozlišují se 4 základní chutě: sladkost, slanost, hořkost a kyselost.

Zrak vede k ohmatávání skutečnosti, přemýšlení (nahlédnout na něco, prohlédnout problém).. Mnoho věcí, které vidíme, považujeme za skutečnost. To, co vidíme, může být také jen zdánlivá skutečnost, klam.

Zrak je ústřední smysl člověka. Při vývoji člověka se lidské oko vyvíjí směrem z hlavy ven. *Oči jsou zrcadlem duše.*

Smysl pro teplo a chlad - jde v podstatě o schopnost prožívání tepla a zimy. Je důležité, aby měl člověk pocit, že je vše v pořádku.

Malé dítě ještě neumí pracovat s tělesným teplem. Hlavičkou odchází z jeho těla nejvíce tepla. Proto má být hlavička stále chráněna. Schopnost termoregulace si dítě vytváří teprve mezi čtvrtým a šestým rokem. Do té doby záleží na kvalitě oblečení,



o kterém musí rozhodovat dospělý.

Teplo hraje roli v duševním životě. S teplem souvisí lidské sympatie a antipatie. Je-li člověk zklamán přítelem, cítí chlad. Žije-li člověk v nadšení pro určitý ideál, cítí teplo. (Potom může toto teplo sálát do okolí.)

2.10.3 Vyšší lidské smysly

Smysl sluchový, smysl pro já, pro myšlení a pro řeč

Tato skupina smyslů dělá člověka člověkem.

Sluchový orgán zvířete a člověka je velmi odlišný. Ušima vnímáme jiné věci než zvířata.

Člověk může v hudbě poslouchat jednotlivé tóny, ale to ještě neznamena, že slyší melodii. Jestliže chce skutečně dobře naslouchat, musí ostatní smysly potlačit. Člověk musí být sám v sobě, ale i venku zároveň. *Naslouchat může člověk spočívající sám v sobě.*

Oko se vyvíjí směrem ven, ucha je to obráceně (u embrya ucho vstupuje zvenčí dovnitř).

Smysl pro řeč je u člověka založen velice brzy.

Při učení cizího jazyka děti nejprve napodobují intonaci, poté opakuji celé věty a teprve potom užívají slov (spojeno s myšlením).

Na tomto smyslu se podílí řada pohybů. Mluví celá postava, ruce, nohy, obličej.

Smysl pro myšlenky, představy

Člověk může po ostatních lidech opakovat např. slova, věty aniž by rozuměl tomu, co říká.

Je důležité dělat s dětmi cvičení zaměřené na vnímání, vlastní prožitky. Vnímání opravuje představy!

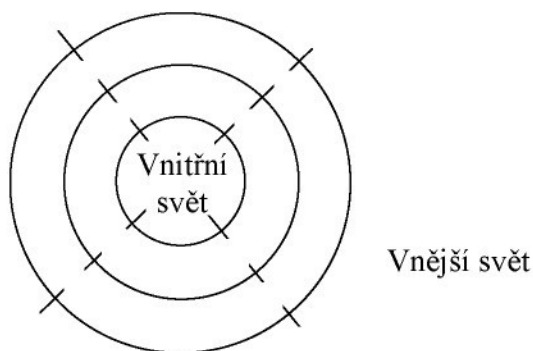
Podmínkou pro porozumění (problému) je to, že člověk musí ustoupit do pozadí a že tomu chce skutečně rozumět. Čím větší problém, tím je těžší od něj odstoupit. Odstoupí-li člověk, brzy se něco stane - něco člověka napadne, něco ho potká.

Smysl pro Já bývá také často označován jako smysl pro ty. (Nemohl by existovat bez druhého Já.) Je to vlastně smysl pro člověka. Člověk může například dlouhou dobu spolupracovat s člověkem, kterého vůbec nezná. Zná ho (setká se s ním) jen na úrovni myšlení, nikoliv na úrovni Já. Smysl pro Já zprostředkovává karmická setkání.

Obráz hradu

Pro lepší porozumění je možné si představit člověka jako obraz hradu (obr. č. 9). Každý hrad má několik bran. „Brány hradu“ jsou vlastně naše smysly. Jsou pro život člověka nesmírně důležité. Zároveň pracuje vždy několik smyslů!

Obr. č. 9 Obraz hradu

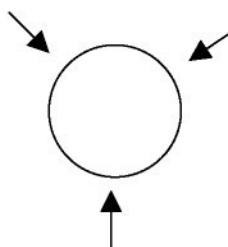


Jak již bylo řečeno, je důležité rozlišovat mezi smyslem (zrak) a orgánem (oko). Je-li například slepé dítě, může bez této „brány“ žít. Slepec má zrak, jen mu k tomu chybí příslušný orgán. Chybí-li například zrak, ostatní smysly za něj přebírají funkci a dále se rozvíjejí!

V souhrnu lze říci, že:

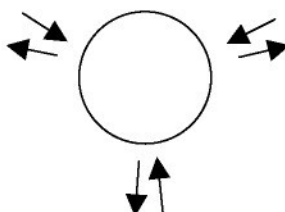
1. skupina smyslů souvisí s tělem, s orientací ve světě a se smysly, jež jsou *zjevně nevědomé*. Skupina obsahuje podněty působící dovnitř (obr. č. 10).

Obr. č. 10 Působení smyslů první skupiny



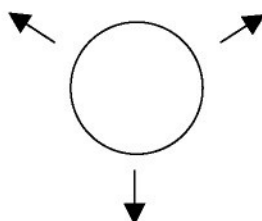
2. skupina obsahuje smysly s podněty dovnitř a ven (obr. č. 11). To, co vidím, je *s vědomím více spojeno*, než například smysl pro pohyb.

Obr. č. 11 Působení smyslů druhé skupiny



3. skupina smyslů dospívá až k vědomí. Člověk je při nich bdělý. (I když je člověk bdělý, probíhají zde nevědomé procesy.) Jde o skupinu smyslů, jejíž podněty působí vně člověka (obr. č. 12).

Obr. č. 12 Působení smyslů třetí skupiny



Je důležité smysly procvičovat! Záleží na konkrétním dítěti, které cviky dítě potřebuje.

Dítě v prvním sedmiletí je ve své podstatě „smyslový orgán“. Skrze smysly je tedy nutné na dítě působit.

2.11 Osobnost učitele

Učitel je jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Učitelé jako sociální skupina mají větší potřebu a zájem pracovat s lidmi, větší zájem o interpersonální vztahy, problematiku socializace a kultivaci osobnosti.

Struktura osobnosti

Strukturou osobnosti rozumíme skladbu vlastností osobnosti do diferencovaného

celku, které vytváří relativně stabilní a pro určitou osobnost typické podmínky psychického reagování. Základní kategorie struktury osobnosti tvoří:

- Charakter (jaký jsem, mravní principy, zásady)
- Intelekt (co zvládnou, dispozice, schopnosti, dovednosti, znalosti)
- Temperament (jak reaguji, vzrušivost, intenzita a hloubka prožívání)
- Motivační vlastnosti (co chci, potřeby, motivy, zájmy)

Jednotlivé kategorie lze popsat:

Charakter

Na základě evidence činností a projevů v práci učitelky můžeme naznačit soubor dílčích rolí v profesi učitelky.

Role pečovatelky - učitelka svým jednáním a chováním projevuje cit pro dítě. Očekává se, že učitelka jedná vždy v zájmu každého dítěte. Zastupuje matku v její nepřítomnosti (vychovává), je empatická k dětské potřebě bezpečí, lásky a úcty. Učitelka je předvídavá, střeží dítě před nebezpečím, podporuje zdravý životní styl. Koná s dětmi činnosti, které jsou typické pro rodinu. Jsou děti, které potřebují v době pobytu ve školce pochovat či pohladit, držet za ruku nějakou důvěryhodnou osobu. Ze všeho nejvíce děti potřebují pojit jistoty a bezpečí. To znamená jistotu, že je přijímáno takové, jaké je, i se svými odlišnostmi. Složitost empatie spočívá v tom, že její projevy musí podporovat vztah k rodině dítěte.

Role pečovatelky je závislá na osobnostních rysech učitelky, na jejím vztahu k dětem a k rodině. Tato role je role základní, od ní se odvíjejí další specifické role.

Role komunikátora - učitelka je schopná naslouchat, odpovídat, sdělovat, navazovat vztah s účastníky pedagogických situací (rodiče, kolegové, provozní zaměstnanci). Specifikou této role je umění komunikace s dětmi daného věku v duchu partnerství, úcty a důvěry k dítěti, ať je dítě jakékoliv.

Zvláštní pozornost zasluhuje odolnost učitele k náročným životním situacím. Povolání učitele může být charakterizováno „*nadbytkem interpersonálních podnětů*“. Učitel je většinu pracovní doby ve styku s mnoha lidmi, je povinen je sledovat a kontrolovat, odpovídat na jejich dotazy, požadavky, řešit konflikty a problémy a přitom nezapomínat na podstatné úkoly. Přemíra podnětů vyvolává napětí a může vést k předrážděnosti a narušení neuropsychické rovnováhy.

Role učitelky – „očekává se, že učitelka učí dítě poznávat svět kolem nás i sebe v tomto světě, učí dítě jednat a žít, učit se a poznávat jeho možnosti v nových životních situacích.“¹¹ Specifickou aktivitou učitelky je diagnostika. Učitelka užívá zodpovědně metody a prostředky pedagogické diagnostiky. Výsledky diagnózy dále užívá ve své práci. Zjišťuje aktuální stav dítěte, poznává reakce dítěte, pozoruje oč má dítě zájem, s čím si neví rady, jak si hraje apod. Učitelka podporuje chuť k učení a dítě přiměřeně motivuje. Stimulace k učení je náročná v tom, že zkušenosti a úroveň dosavadních prožitků se různí. Dále učitelka kontroluje a posuzuje účinnost pedagogické práce, úspěchy dětí i svoje úspěchy.

Role ochránce - učitelka může zachytit signály svědčící o špatném uspokojování potřeb dítěte (neplnění rodičovských povinností, zanedbávání základních potřeb, týrání a zneužívání dětí) a činit kroky k nápravě.

Role poradce - typické je profesionální chování (mlčenlivost, moderátor konfliktu, umění informovat o problému). Učitelky, které vzbudily důvěru rodičů, jsou oceňovány za úspěšné vedení dětí. Probíhá-li spolupráce rodiny s učitelkou na dobré úrovni, přicházejí za ní rodiče pro radu.

Nároky žáků na vlastnosti učitele se mění v souvislosti s jejich věkem, jejich zkušenostmi. Na přední místo se dostává učitel trpělivý, se smyslem pro humor, empatický a rozumějící dětem, poskytující určitou volnost, spravedlivý a přátelský. Žáci hodnotí také fyzické vlastnosti učitele. Příznivě působí učitel, který je zralou osobností. Zralá osobnost se nedá vyprovokovat, reaguje uvážlivě, věcně a umí projevit svou vnitřní převahu.

Intelekt

Požadavky na intelekt učitelů jsou nadprůměrné. To je zřejmé již z požadavků na zvládnutí studia na vysokoškolské úrovni. Dále jsou tu požadavky na intelekt zvláštního druhu, na myšlení při řešení speciálních problémů a situací při vyučování a ve výchově. Jde například o poznávání žákovy osobnosti a o volbu vhodných výchovných prostředků.

¹¹ TOMANOVÁ, D. *Co se očekává od učitelky MŠ?* Informatorium 3-8, 2000, č. 7, s. 6

Temperament

Každý temperamentový typ má své přednosti a svá úskalí. Málokdy se najde opravdu čistý lidský temperament, většinou mluvíme jen o převažující tendenci.

Temperament učitele

Průběh interakce je v pedagogických situacích ovlivňován i typem temperamentu učitele. Přesto je často upřednostňován sangvinický typ temperamentu pro snadnost navazování kontaktů s žáky. Předností cholerického typu je jeho značná aktivita a ochota překonávat překážky. Flegmatický typ vnáší do třídy uvážlivost a trpělivost. Melancholický typ se zdá být nejméně vhodný pro pedagogickou práci.

Rozeznávání a vyrovnávání temperamentu ve waldorfské pedagogice

Temperamentové tendence jsou u dítěte patrnější až v druhém sedmiletí (waldorfská pedagogika užívá členění lidského života po sedmi letech), ale jejich náznaky v konstituci dítěte a v některých projevech můžeme rozpoznávat již dříve a snažit se je vyrovnávat promyšleným způsobem tak, aby se dítě dostávalo do blahodárné harmonie. Většina dětí má v raném období sangvinické projevy. Poznávání světa je pro ně velmi vzrušujícím a přitažlivým dobrodružstvím. Potřebují si rozšiřovat své obzory a prověřovat své dovednosti. V tomto směru je třeba dítě citlivě usměrňovat.

Vývoj každého jedince je osobitý a originální. Proto nám srovnání jednoho dítěte s druhým může sloužit jen jako zajímavá informace, nikoli jako normativní měřítko.

S výchovou dítěte jde vždy ruku v ruce sebevýchova vychovatele. Platí tu tedy zásada: chceš-li něco změnit na dítěti, změň něco nejdříve sám na sobě! To je tajemství a nejtěžší úkol úspěšné výchovy. Zamyslíme-li se nad temperamentem vychovávající osoby (či osob), můžeme jejich vzájemné působení přirovnat ke vzájemnému působení živlů v přírodě - např. voda a hlína uhasí oheň, ale vítr (vzduch) oheň rozdmýchává. Vítr rozpohybuje vodu, teplo ohně oživí hlínu, ale příliš velké teplo ji umrtví atd.

Ve školní praxi doporučuje waldorfská pedagogika ovlivňovat stejné stejným. Melancholik bude potěšen hlubokým vcítěním druhého melancholika, flegmatika nezájem druhého flegmatika donutí obrátit se navenek, cholerik měří své síly na stejně neúnavném a tvrdohlavém sousedovi atd. Je více než nutné zacházet s těmito informacemi obezřetně, nikoli dogmaticky a vždy s plným vědomím vlastní výchovné

odpovědnosti k dítěti. Je důležité nevyhraňovat pohled na dítě a zachovat si živý cit pro proměnlivou realitu. Harmonizováním jednotlivých extrémů v projevech chování se u dítěte působí do duševní i fyzické sféry a podporuje se i jeho budoucí zdraví.

V praxi je možná například harmonizace dítěte pomocí barvy. „Je zcela zřejmé, že práce s barvami může uklidnit a zharmonizovat i ty nejvzrušenější nálady. Vznětlivé dítě je možné obklopit červenými či červenožlutými barvami, naproti tomu u nepohyblivého dítěte lze sáhnout k modrým či modrozeleným barvám. Záleží totiž na barvě, která se vytváří v nitru jako doplňková (např. u červené zelená atd.)“¹². Znamená to tedy, že působením červenou barvou na hyperaktivní dítě dojde v jeho nitru ke vzniku zelené barvy a vlivem zelené barvy dojde k jeho částečnému zklidnění. Konkrétně lze působit barvou hračky, barvou převleku, barevnou pastelkou apod. (Tento způsob vnímání barev dítě opouští kolem 14. roku věku.) Práce s barvami přináší skutečně překvapivé výsledky.

Motivy

Osobní vlastnosti, které se souhrnně označují jako učitelův vztah k lidem a zvláště k žákům, představují složitý komplex psychických jevů, v němž mohou působit různé motivy. Lze hovořit o potřebě porozumění, potřebě pomáhat druhým a o jiných navyklých způsobech uspokojování potřeb. Může tu působit identifikace s oblíbeným učitelem nebo naopak snaha stát se lepším učitelem, než byl určitý obávaný pedagog. V motivaci k učitelskému povolání mohou působit také takové motivační momenty, jako jsou nedostatek jistoty, silná dominance, či různé formy agrese. Působení takových motivů může mít nepříznivé účinky zvláště tehdy, není-li si učitel vědom těchto svých motivů (nastupují obranné mechanismy ega jako je např. racionalizace - „na děti je nutná přísnost“ apod.).

Interakce učitel - žák

Interakce je vzájemné působení učitele na žáka a žáka na učitele. Je to reagování jednoho na druhého, především v situacích jejich přímého styku. Sociální interakce je významný prvek ovlivňující a utvářející osobnost. Je interakcí dvou osobností

¹² STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993, s. 24



zaujímajících role bezprostředních aktérů výchovně vzdělávacího procesu. Výuka se realizuje jako dyadická záležitost, učitel jedná s jednotlivci jako s individualitami a bere v úvahu jejich zvláštnosti. Učitel pracuje s třídou jako se sociální skupinou.

Ve styku s druhými lidmi je aktualizována sociální percepce, která umožňuje rychle si utvořit představu o tom, s kým se setkáváme. Tato představa potom determinuje naše chování k němu. Učitel si v kontaktu se žáky utváří jakousi představu o tom, co od nich může očekávat a na základě toho si vytváří k žákovi postoj. Jednou vzniklý obraz se upevňuje a posiluje. Žák velmi rychle vycítí, co si o něm učitel myslí, jak ho posuzuje a tomu přizpůsobuje své chování. Chování učitele vyvolává u žáka příslušnou odezvu a tím se posiluje učitelův původní dojem. Představa učitele o žákovi není jen odrazem schopností žáka, ale vstupují sem i další faktory (zkušenosti učitele, potřeby a sebehodnocení učitele, různé stereotypy a předsudky). Pro každého člověka je jistě velmi těžké zbavit se „původního dojmu“, předsudků a hledět na osobnost dítěte nezaujatě. Učitel se ve vztahu k žákovi nemůže zbavit svých lidských charakteristik, musí však být schopen sebekontroly a následně sebevýchovy.

Velmi efektní je práce s myšlenkami - učitel může ve svých myšlenkách posilovat žákovy kladné vlastnosti. Naše představy a úsudky proměňují skutečnost. Je proto nutné své myšlenky a soudy kontrolovat.

3 Praktická část

3.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části je zmapovat pomocí dotazníků a pozorování postoje učitelů MŠ k problematice hry a hračky a zjistit úroveň vybavenosti mateřských škol hračkami v MŠ běžného typu a ve waldorfských MŠ.

V praktické části dochází ke zkoumání kvality a kvantity hraček v MŠ, kritérií pro výběr hračky, spokojenosti učitelů s vybaveností mateřských škol a procesu hry a přístupu učitelů k němu.

3.2 Popis zkoumaného vzorku a průběh průzkumu

Waldorfské MŠ

Waldorfské MŠ představují v našem školském systému určitou alternativu. Specifikum waldorfské pedagogiky (dále již jen WP) spočívá ve snaze vychovávat harmonické osobnosti a rozvíjet celého člověka (myšlení, cit, sociálně). Těžiště práce učitelů tkví v individuálním přístupu k jednotlivým dětem vycházející z potřeb, možností, schopností dětí a z jejich osobnosti.

V ČR je v současné době 7 mateřských škol s počtem tříd od jedné do čtyř. V tomto typu školství tvoří jednotlivé třídy skupiny dětí věkově smíšené (věková nerovnost je také v rodině mezi sourozenci). Každá z tříd má svůj osobitý ráz. Jejich vybavení odpovídá filosofii WP. Na první pohled je nápadná blízkost k přírodě, protože veškeré vybavení tříd je z přírodních materiálů.

Učitelky waldorfských mateřských škol (dále již jen WMŠ) jsou ve věku od 20 do 60 let, nejpočetnější skupinu tvoří učitelky ve věku 41 – 50 let. Celkem bylo osloveno všech 7 waldorfských mateřských škol. Ve WMŠ bylo rozdáno 28 dotazníků, přičemž návratnost byla 18 dotazníků.

V rámci pozorování bylo navštíveno 5 tříd waldorfských MŠ (Semily, 2x Praha).

MŠ běžného typu

Běžné mateřské školy představují v našem vzdělávacím systému většinu. Třídy běžných MŠ tvoří převážně věkově homogenní skupiny.

Učitelky běžných MŠ jsou ve věku od 20 – 60 let, nejpočetnější skupinou jsou také učitelky ve věku od 41 – 50 let. Osloveno bylo celkem 15 MŠ Libereckého kraje. Bylo rozdáno 60 dotazníků, návratnost byla 46 dotazníků.

Pro pozorování bylo navštíveno 5 tříd běžných MŠ s dětmi rozdílného věku (starší oddělení, mladší oddělení). Zvolenou lokalitou byl Liberecký kraj (Turnov, Chrastava).

Dotazník

Pro praktickou část byl použit 1 nestandardizovaný anonymní dotazník (viz příloha 1). Jeho anonymita a návratnost byla zajištěna tím, že byla společně s dotazníky rozesílána také ofrankovaná obálka.

Pozorování

Záznamy z pozorování byly zapisovány do záznamového archu (viz. příloha 2). Jediným pozorovatelem byla má osoba. Výsledek tak může být zatížen chybou subjektivního rázu. Zvýšení objektivity lze dosáhnout větším počtem nezávislých pozorovatelů, toto však nebylo pro tento průzkum z časových důvodů možné.

3.3 Použité metody

3.3.1 Předvýzkum a jeho výsledky

Před samotným výzkumem jsem dotazník rozdala svým třem kolegyním s prosbou o připomínky k jednotlivým bodům dotazníku (např. špatná formulace dotazů a nabízených odpovědí, dvouhlavňové otázky, sugestivní otázky, úplnost výčtu odpovědí apod.). Dotazníky mi byly vráceny bez připomínek.

V rámci předběžného průzkumu bylo nutné si vyzkoušet také metodu pozorování. Formulaci otázek (a možných odpovědí) záznamového archu jsem nejprve konzultovala se svou kolegyní. V této fázi došlo k prvním korekcím dotazů. Poté jsem se pokusila záznamový arch vyplnit po pozorování v mé třídě. Zde došlo k druhé korekci dotazů a odpovědí.

Tímto předběžným výzkumem jsem předešla mnoha komplikacím, ke kterým by mohlo při vyplňování dotazníků a pozorování dojít. Předvýzkum mi umožnil především korekci otázek (jejich nezbytnost, obsah, formulace).

3.3.2 Dotazník

„Dotazník je způsob kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Umožňuje získat údaje od velkého množství respondentů v poměrně krátkém čase. Mají-li mít údaje získané dotazníkem informační hodnotu a obecnější platnost, je třeba věnovat dostatečnou pozornost přípravě, zadávání a vyhodnocení údajů.“¹³ Jde o explorativní metodu výzkumu.

Obecně se rozlišují tři druhy dotazníků (dle stupně otevřenosti otázek):

- ◆ *Strukturovaný* – obsahuje uzavřené otázky (nabízí hotové alternativy odpovědí)
- ◆ *Nestrukturovaný* – obsahuje otevřené otázky
- ◆ *Kombinovaný* – obsahuje polouzavřené otázky

Pro zpracování dat je jednodušší dotazník s uzavřenými otázkami, kde respondent volí jednu z odpovědí. Avšak otevřené položky mohou přinést více informací z důvodu vyšší volnosti odpovídajícího. Zpracování je však náročnější.

Realizace dotazníku:

1. *Výběr vzorku respondentů*. Výběr vzorku se řídí cílem dotazníku. Reprezentativní výběr představuje náhodný výběr, aby odrážel populaci, k níž se šetření vztahuje.
2. *Sestavení dotazníku*. První část dotazníku tvoří obecné údaje o respondentovi, druhá část již obsahuje otázky zaměřené na sledovaný problém.
3. *Vyzkoušení dotazníku (tzv. předvýzkum)*. Ověření vhodnosti metody dotazníku a správnosti formulace otázek.
4. *Realizace dotazníku ve výzkumu*. Počet vrácených a ve všech položkách správně vyplněných dotazníků je důležitým ukazatelem pro platnost závěrů.
5. *Zpracování získaných údajů*. Prvořadým úkolem je přezkoumání dat v dotaznících a vyřazení neúplných či nesprávně vyplněných dotazníků. Výsledky se uspořádávají do tabulek. Následuje analýza údajů a formulace závěrů. Závěry se konfrontují s cíli a hypotézami výzkumu. Tyto se poté uvádějí do souladu s teoretickými východisky.

Výhodou dotazníku je mimo jiné také to, že klade na zkušenosti tazatele nepřilíš vysoké požadavky. Nevýhodou je pak v některých případech nemožnost osobního kontaktu s dotazovanými, či případná nechuť dotazovaných k písemnému vyjadřování.

¹³ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a IVP*. Praha: Portál, 2001, s. 35

V této práci je použit 1 nestandardizovaný anonymní dotazník se všemi typy otázek (otevřené, polouzavřené, otevřené). Dotazník zkoumá postoje učitelek MŠ k problematice hry a hračky se zvláštním zaměřením na MŠ běžného typu a na waldorfské MŠ. Zjišťuje kvalitu a kvantitu nabízených hraček, kritéria pro výběr hraček, herní vybavenost mateřských škol a spokojenost učitelek s tímto vybavením.

3.3.3 Pozorování

„Pozorování je jednou z nejdůležitějších metod pedagogické diagnostiky. Podle doby trvání rozlišujeme pozorování krátkodobé a dlouhodobé. Krátkodobé pozorování může dát podnět k pozorování dlouhodobému. Pozorování může být náhodné nebo systematické. Systematické pozorování předpokládá vytvoření přehledu, záznamového archu, škály hodnocení, popř. využití techniky (videokamera). Náhodné pozorování může mít signální význam, na jeho základě však nelze dělat závěry.“¹⁴

Pozorování je zaměřeno na projevy dítěte, které lze vidět, slyšet, měřit. Na základě chování dítěte vyvozujeme závěry, které svou kvalitou získávají přesností pozorování. V kvalitě pozorování se odráží také připravenost pozorujícího.

V této práci je užito krátkodobého neúčastněného pozorování, kdy tazatel (pozorující) není součástí skupiny pozorovaných, ani s nimi nenavazuje bližší kontakt. Výsledky pozorování jsou zaznamenávány do záznamových archů. Záznamový arch obsahuje uzavřené otázky s hrubou a jemnou škálou odpovědí.

Pozorování je zaměřeno na proces dětské hry. Zjišťuje kvalitu herního procesu, zásahy učitelek do hry a pozoruje proces úklidu hraček.

3.4 Stanovení předpokladů

- 1. Lze předpokládat, že ve WMŠ převažují alespoň z 80% hračky z přírodních materiálů (ověřováno pomocí dotazníku – položkami č. 5, 6).
- 2. Lze předpokládat, že kritéria pro výběr hračky jsou ve WMŠ a MŠ běžného typu odlišná (ověřováno pomocí dotazníku – položkami č. 4, 8).
- 3. Lze předpokládat, že učitelky z obou typů škol (WMŠ a MŠ běžného typu) jsou spokojené s úrovní vybavenosti svých škol hračkami (ověřováno pomocí

¹⁴ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a IVP*. Praha: Portál, 2001, s. 28

dotazníku – položkami č. 7, 9, 10, 11).

- 4. Lze předpokládat, že ve WMŠ se podílí na způsobu získávání hraček vlastní výroba (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č. 3).
- 5. Lze předpokládat, že hračky v MŠ běžného typu nedostatečně rozvíjí fantazii dítěte (ověřováno pomocí pozorování – položkou č. 1, 4).
- 6. Lze předpokládat, že proces uklízení je v obou typech škol odlišný (ověřováno pomocí pozorování – položkou č. 2,3).
- 7. Lze předpokládat, že učitelky běžných MŠ více vstupují do dětské hry (ověřováno pomocí pozorování – položkou č. 5, 6).

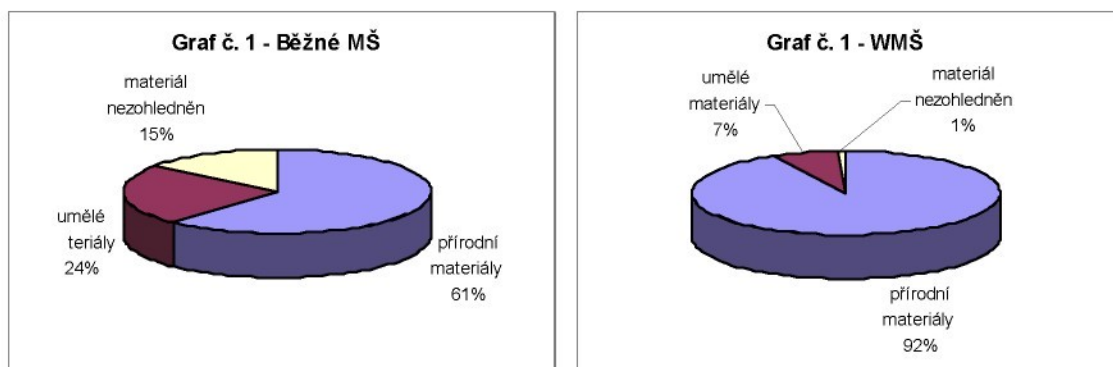
3.5 Získaná data a jejich interpretace

Předpoklad:

- 1. *Lze předpokládat, že ve WMŠ převažují alespoň z 80% hračky z přírodních materiálů (ověřováno pomocí dotazníku – položkami č. 5, 6).*

Graf č. 1

Zjišťuje, jakým materiálům dávají učitelky různých typů mateřských škol při výběru hračky přednost a zjišťuje také proč. (Ověřováno položkou dotazníku č. 5.)



Z grafu č. 1 vyplývá, že učitelky z obou typů škol nejvíce upřednostňují hračky z přírodních materiálů. V MŠ běžného typu jsou přírodní materiály upřednostněny z 61%, ve WMŠ mají přírodní materiály výhradní postavení – 92%.

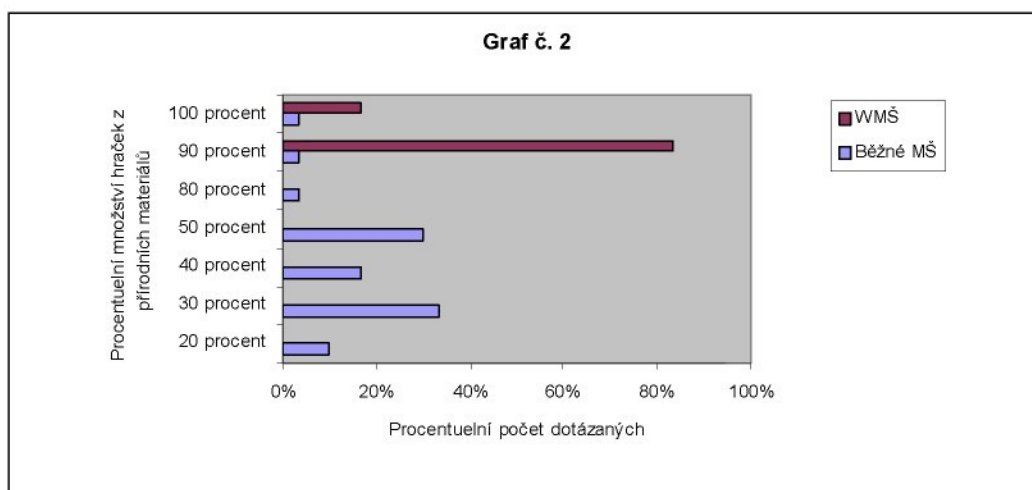
V běžných MŠ jsou přírodní materiály omezeny pouze na dřevo – tedy dřevěné

hračky. Tyto jsou upřednostňovány z toho důvodu, že jsou trvanlivé, estetické, kvalitní, univerzální, že jsou teplé a příjemné na dotek a že jsou jednoduchých tvarů.

Ve waldorfských MŠ jsou mezi přírodní materiály řazeny: dřevo, některé textilie (vlna, hedvábí, bavlna) a kamínky. Hračky z přírodních materiálů jsou upřednostňovány proto, že jsou jednoduché, rozvíjejí fantazii, jsou pro dítě přirozené a především proto, že podávají dítěti pravdivé informace o světě.

Graf č. 2

Vyjadřuje procentuelně množství hraček z přírodních materiálů dle odpovědí dotázaných. (Ověřováno položkou dotazníku č. 6.)



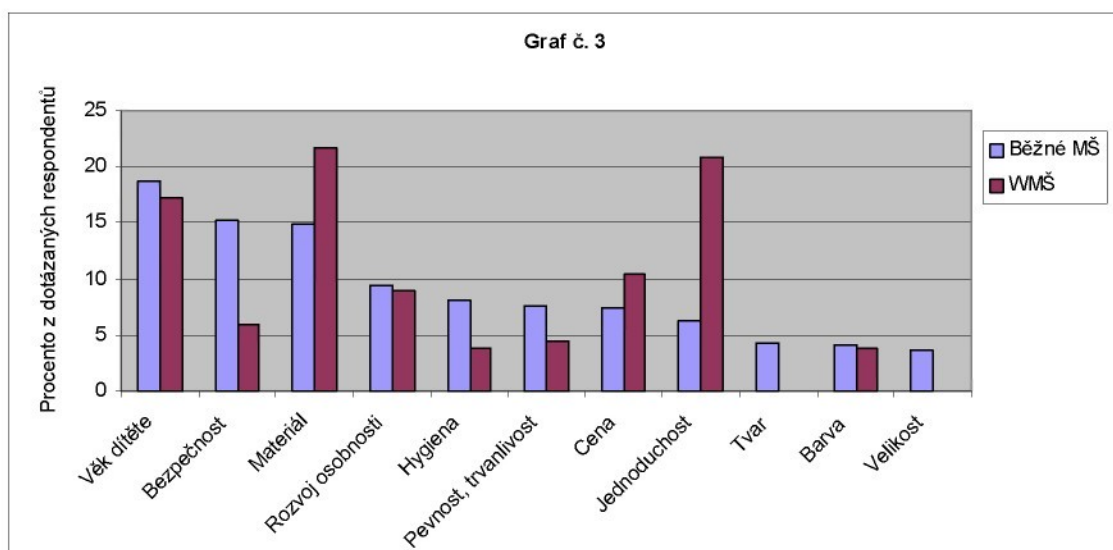
Z grafu č. 2 vyplývá, že ve WMŠ je více než 90% hraček z přírodních materiálů. V 91 % běžných typech MŠ tvoří přírodní hračky polovinu všech hraček a méně.

Předpoklad:

- 2. Lze předpokládat, že kritéria pro výběr hračky jsou ve WMŠ a MŠ běžného typu odlišná (ověřováno pomocí dotazníku – položkami č. 4, 8).

Graf č. 3

Zahrnuje a hodnotí kritéria pro výběr hraček mateřských škol. (Ověřováno položkou dotazníku č. 4.)

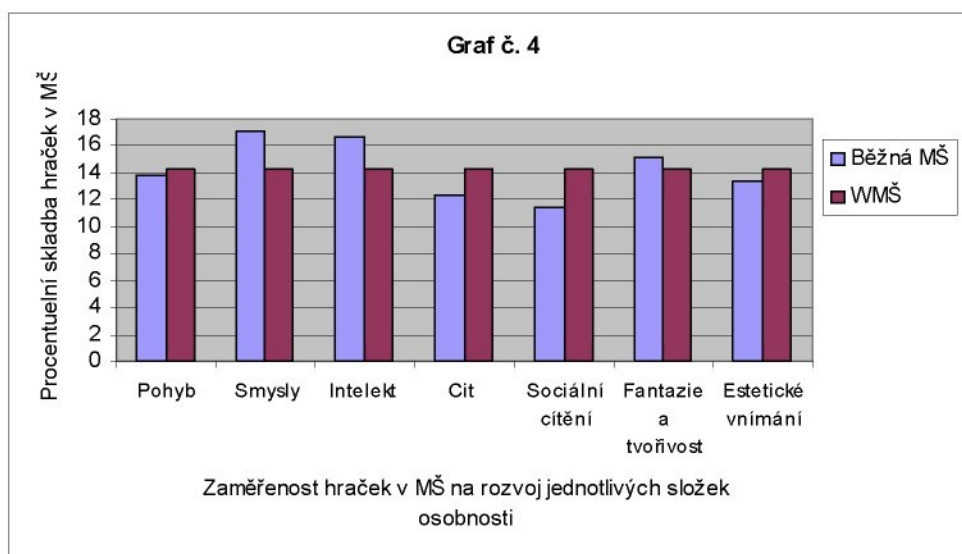


Z grafu č. 3 vyplývá, že v běžných typech mateřských škol je největší důraz při výběru hračky kladen na věk dítěte. Na druhém místě se umístilo kritérium bezpečnost, na třetím místě je materiál, na čtvrtém místě je rozvoj konkrétních složek osobnosti (např. hračky pro rozvoj intelektu, sociálního citění...), na pátém místě se umístila hygiena.

Ve waldorfských mateřských školách je největší důraz při výběru hračky kladen na materiál, ze kterého je hračka vyrobena. Dále je důraz kladen na jednoduchost hračky. Na třetím místě se umístilo kritérium věk dítěte, na čtvrtém místě je cena hračky a na pátém místě se umístilo kritérium rozvoj konkrétních složek osobnosti.

Graf č. 4

Zahrnuje a hodnotí hlediska, dle kterých je v mateřských školách tvořena skladba hraček. (Ověřováno pomocí dotazníku položkou č. 8.)



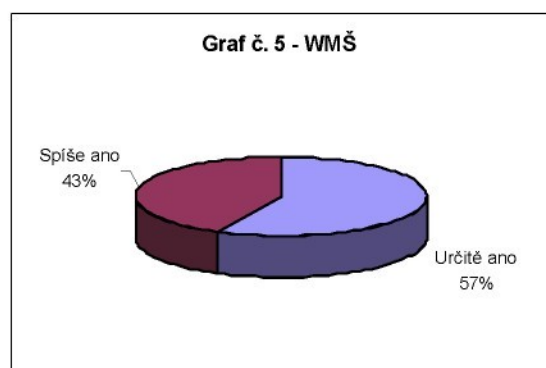
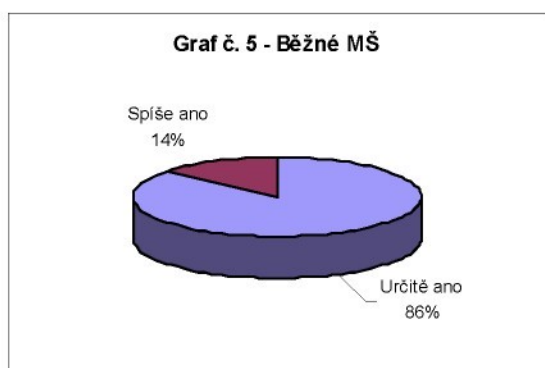
Z grafu č. 4 vyplývá, že ve WMŠ je skladba hraček zaměřena rovnoměrně pro rozvoj všech složek osobnosti. V běžných MŠ již tato rovnoměrnost není. Ve skladbě hraček převažují hračky oslovující smysly a intelekt, chybí hračky pro rozvoj citu a sociálního citění.

Předpoklad:

- 3. Lze předpokládat, že učitelky z obou typů škol (WMŠ a MŠ běžného typu) jsou spokojené s úrovní vybavenosti svých škol hračkami (ověřováno pomocí dotazníku – položkami č. 7, 9, 10, 11).

Graf č. 5

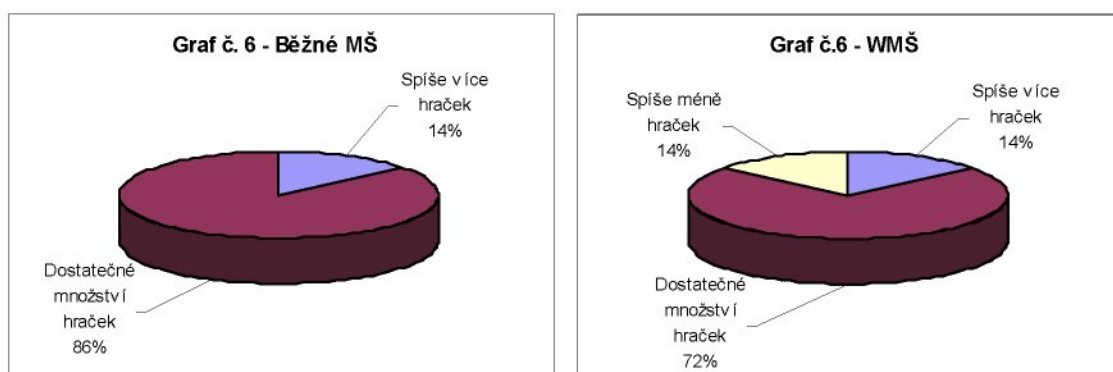
Zahrnuje a hodnotí, zda skladba hraček v MŠ běžného typu a ve WMŠ odpovídá věku dítěte. (Ověřováno pomocí dotazníku položkou č. 7.)



Z grafu číslo 5 vyplývá, že hračky v obou typech škol odpovídají věku dítěte. Z pětibodové škály byly vybrány jen dvě odpovědi – určitě ano a spíše ano. Rozdíl je tedy v tomto případě jen v míře jistoty. Z dotazníku vyplynulo, že v běžných MŠ jsou si jisti z 86%, kdežto ve waldorfských MŠ jsou si v tomto bodě jisti jen z 57%.

Graf č. 6

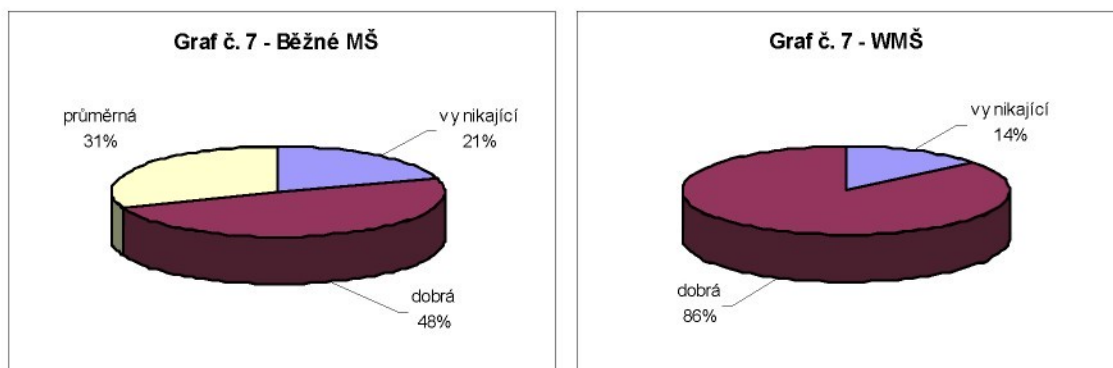
Zahrnuje a hodnotí množství hraček v MŠ běžného typu a ve WMŠ. (Ověřováno pomocí dotazníku položkou č. 9.)



Z grafu č. 6 vyplývá, že učitelky mateřských škol nemají pocit nedostatku hraček. Učitelky běžných MŠ mají ve svých školách z 86% dostatečné množství hraček, učitelky WMŠ mají dostatečné množství hraček ze 72%. Možnost spíše více hraček zvolilo 14% učitelek shodně z obou typů škol. Ve WMŠ se objevila ještě možnost spíše méně hraček, kterou si zvolilo také 14%.

Graf č. 7

Zahrnuje a hodnotí (na pětibodové škále) úroveň vybavenosti tříd jednotlivých mateřských škol. (Ověřováno pomocí dotazníku položkou č. 10.)

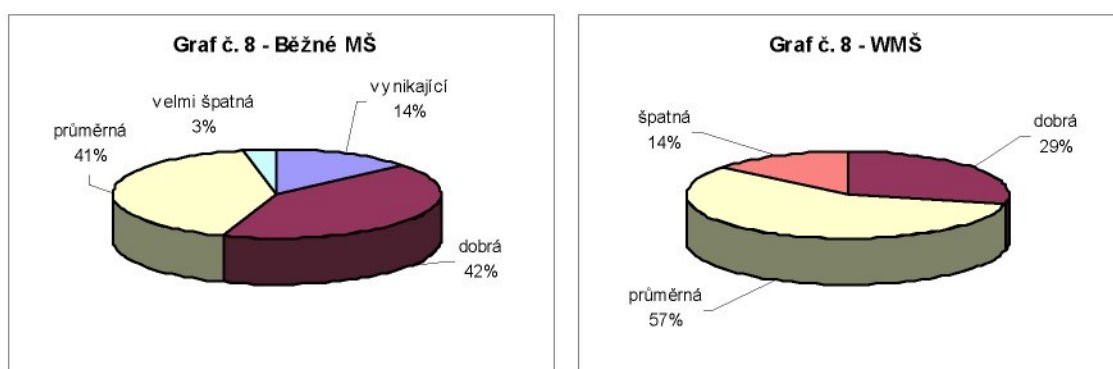


Z grafu č. 7 vyplývá, že učitelky waldorfských mateřských škol jsou s vybaveností svých tříd více spokojeny. Známkou 2 (dobrá úroveň) ji ohodnotilo 86%, jedničkou 14%.

Učitelky běžných mateřských škol jsou na jedničku (vynikající úroveň) spokojeny z 21%, na 2 (dobrá úroveň) ze 48% a 3 (průměrná úroveň) rozdalo celých 31%!

Graf č. 8

Zahrnuje a hodnotí (na pětibodové škále) úroveň vybavenosti zahrad jednotlivých mateřských škol. (Ověřováno pomocí dotazníku položkou č. 11.)



Z grafu č. 8 vyplývá, že s vybaveností zahrad jsou méně spokojeny učitelky waldorfských mateřských škol. Známkou 2 (dobrá úroveň) ji ohodnotilo 29% učitelek, známkou 3 (průměrná úroveň) celých 57%, čtyřku (špatná úroveň) rozdalo 14%.

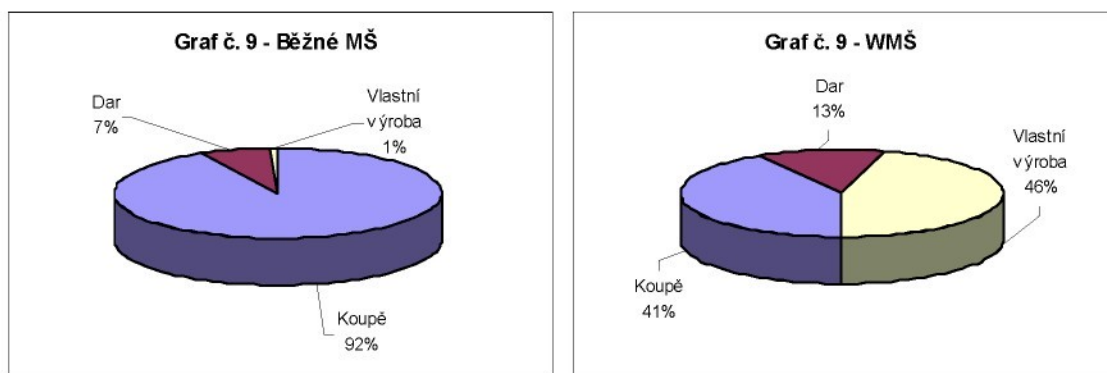
Učitelky běžných mateřských škol mají ze svých zahrad lepší dojem. 1 (vynikající úroveň) zodpovědělo 14% respondentů, dvojkou (dobrá úroveň) zahradu ohodnotilo 42%, průměrem 41% a jako velmi špatnou 3%.

Předpoklad:

- **4. Lze předpokládat, že ve WMŠ se podílí na způsobu získávání hraček vlastní výroba (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č. 3).**

Graf č. 9

Zahrnuje a hodnotí způsob získávání hraček v mateřských školách běžného typu a ve waldorfských mateřských školách. (Ověřováno pomocí dotazníku položkou č. 3.)



Z grafu č. 9 vyplývá, že MŠ běžného typu získávají hračky z 92% koupí, ze 7% darem a jen 1% vlastní výrobou.

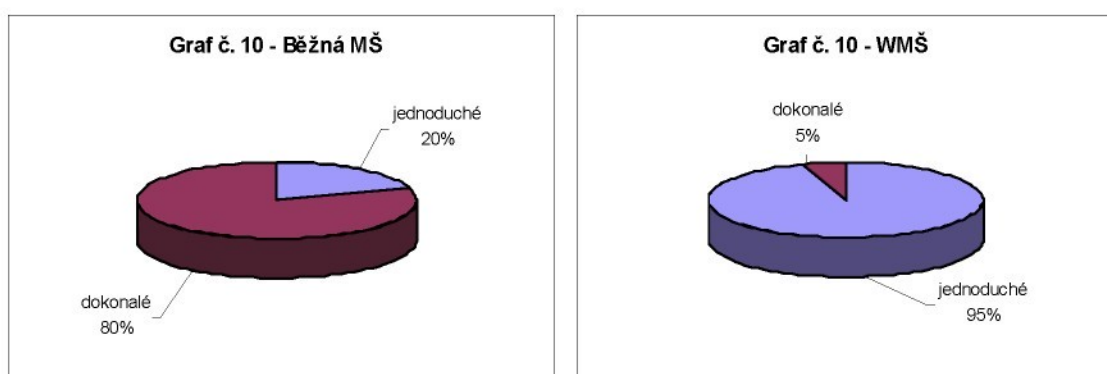
Waldorfské MŠ hračky kupují ze 41%, největší podíl – 46% však tvoří hračky vlastnoručně vyrobené! 13% hraček je mateřským školám darováno.

Předpoklad:

- 5. Lze předpokládat, že hračky v MŠ běžného typu nedostatečně rozvíjí fantazii dítěte (ověřováno pomocí pozorování – položkou č. 1, 4).

Graf č. 10

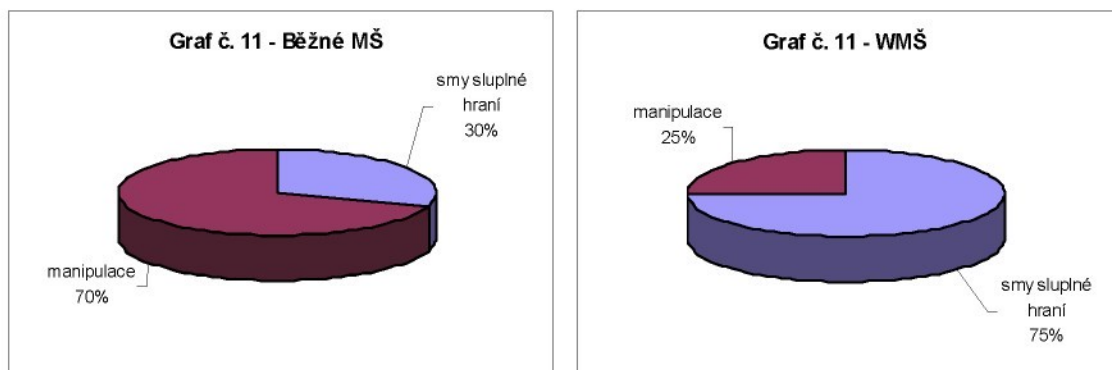
Zahrnuje a hodnotí druh nabízených hraček (jednoduché x dokonalé hračky). (Ověřováno pomocí pozorování položkou č. 1.)



Z grafu č. 10 vyplývá, že v MŠ běžného typu je 80% „dokonalých“ hraček, zatímco ve WMŠ tvoří „dokonalé“ hračky pouze 5%. Zbýlá procenta doplňují jednoduché, bezfunkční hračky.

Graf č. 11

Hodnotí proces hry z pohledu waldorfské pedagogiky. (Ověřováno pomocí pozorování položkou č. 4.)



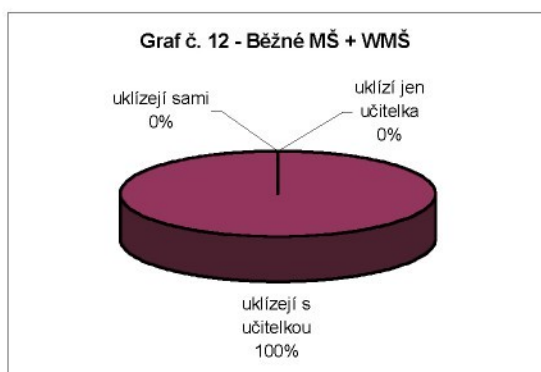
Z grafu č. 11 vyplývá, že v běžných MŠ si opravdově hraje jen 30%, ve zbylých 70% jde o chaotický pohyb či pouhou manipulaci s hračkou. Ve WMŠ si hraje 75%, ve 25% jde o chaos.

Předpoklad:

- 6. Lze předpokládat, že proces uklízení je v obou typech škol odlišný (ověřováno pomocí pozorování – položkou č. 2,3).

Graf č. 12

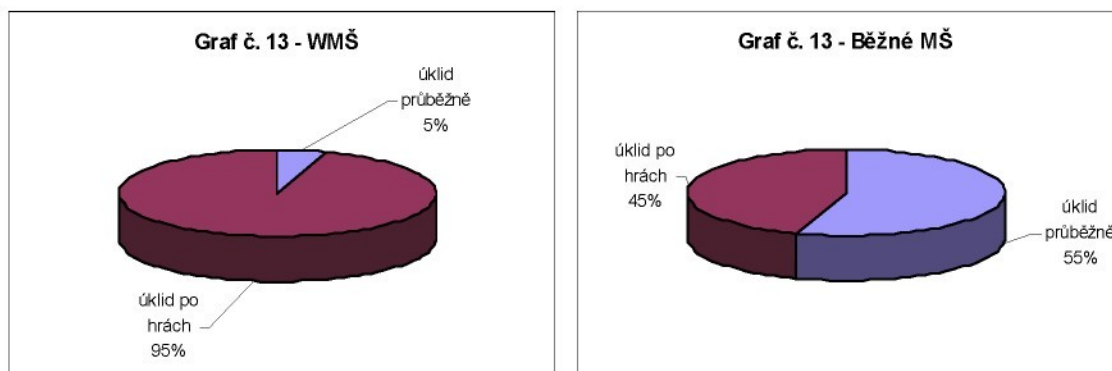
Zahrnuje a hodnotí proces úklidu hraček v obou typech škol. (Ověřováno pomocí pozorování položkou č. 2.)



Z grafu č. 12 vyplývá, že všechny děti v obou typech škol uklízejí společně s učitelkou.

Graf č. 13

Zahrnuje a hodnotí proces úklidu hraček z časového hlediska, tzn., zda jsou hračky uklizeny již při hrách nebo až po hrách. (Ověřováno pomocí pozorování položkou č. 3.)



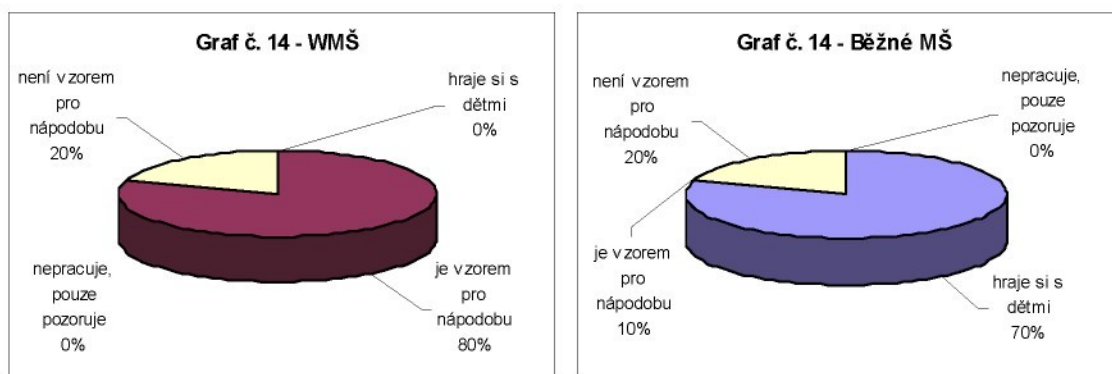
Z grafu č. 13 vyplývá, že během her je v běžných MŠ uklizeno 55% hraček, 45% hraček se uklízí až po hrách. Ve WMŠ se během her uklidí jen 5%, většina (95%) se uklízí po skončení her.

Předpoklad:

- 7. Lze předpokládat, že učitelky běžných MŠ více vstupují do dětské hry (ověřováno pomocí pozorování – položkou č. 5, 6).

Graf č. 14

Zahrnuje a hodnotí účast učitelky při dětské hře. (Ověřováno pomocí pozorování položkou č. 5.)

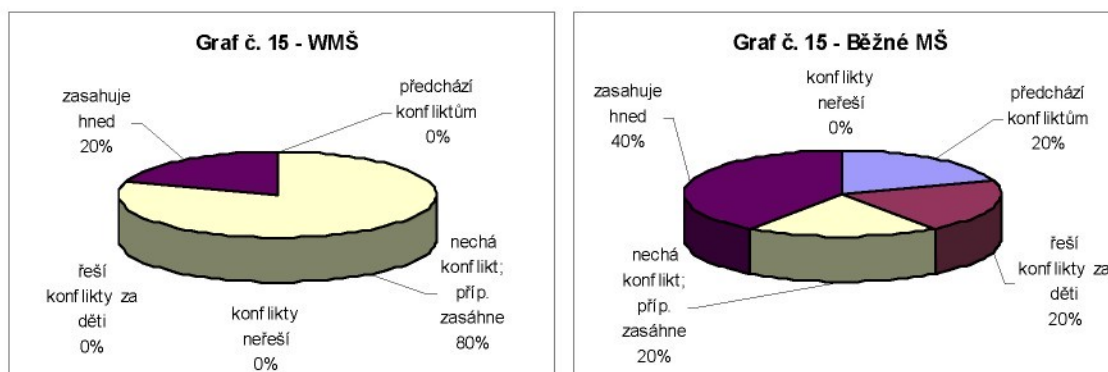


Z grafu č. 14 vyplývá, že v běžných MŠ si učitelka v 70% hraje s dětmi. V 10% učitelka pracuje tak, že může být napodobována. Z 20% dělá učitelka jinou (svou) práci,

přičemž není z pohledu WP vzorem pro nápodobu. Ve WMŠ dělá svou práci 80% učitelek, a přitom mohou být vzorem pro nápodobu. 20% učitelek pracuje způsobem, kdy nemohou být vzorem pro nápodobu.

Graf č. 15

Zahrnuje a hodnotí způsob, jakým učitelky řeší při dětské hře konflikty. (Ověřováno pomocí pozorování položkou č. 6.)



Z grafu č. 15 vyplývá, že v běžných MŠ řeší 40% učitelek konflikt ihned, jakmile propukne. Po 20% mají možnosti, kdy učitelka předchází konfliktu, kdy je řeší za děti a kdy nejprve rozpor pozoruje a teprve je-li třeba, tak zasáhne.

80% učitelek WMŠ nechává konflikt vypuknout a pozoruje, jak si s ním děti poradí. Samozřejmě, že je-li potřeba zasáhnout, tak zasahují. 20% učitelek zasahuje ihned po vypuknutí konfliktu.

3.6 Ověřování předpokladů a diskuse

- **1. Lze předpokládat, že ve WMŠ převažují alespoň z 80% hračky z přírodních materiálů (ověřováno pomocí dotazníku).**

Ověření tohoto předpokladu proběhlo v dotazníku položkami č. 5 a 6. Výsledky průzkumu jsou názorně shrnuty v grafech č. 1 a 2.

Předpoklad č. 1 byl v praktické části potvrzen.

Z výsledků v praktické části (graf č. 1) vyplývá, že 61% učitelek běžných mateřských škol a 91% učitelek waldorfských mateřských škol upřednostňuje hračky

z přírodních materiálů.

Z grafu č. 2 však vyplývá, že v 91 % běžných typech MŠ tvoří přírodní hračky polovinu všech hraček a méně. Ve WMŠ je více než 90% hraček z přírodních materiálů.

Zajímavé je, že přesto, že učitelky běžných MŠ v 61% upřednostňují hračky z přírodních materiálů (dřevěné), tak tyto hračky tvoří pouze polovinu (a méně!) všech hraček. Domnívám se, že tento rozpor vyplývá z finančních možností jednotlivých mateřských škol. Dřevěné hračky nabízené na českém trhu jsou totiž ve srovnání např. s plastovými hračkami dražší.

Ve waldorfských mateřských školách tvoří velký podíl „přírodních“ hraček sami přírodniny – šišky, dřevěné špalíčky, kaštany, různé druhy pecek (broskvové, meruňkové, švestkové), mušle, kamínky. Dále je zde možné nalézt třeba ovčí kožešinu, proutěný nábytek, hedvábné, bavlněné a vlněné textilie. Zbývající část hraček tvoří učitelkami či rodiči ručně vyráběné hračky – panenky, pletené košíčky, zvířátka (filcová, dřevěná...).

Jak bylo již dříve řečeno, každý materiál patří k určité věci a navozuje její představu. Jednotlivé přírodní materiály mají svůj specifický charakter (strukturu, teplotu, vůni, váhu i zvuk), který je určuje. Jestliže nenecháme dítěti tyto vlastnosti pocítit, dopouštíme se podvodu a lživě ho informujeme o světě.

Okolní svět dítěte je dnes téměř všude prosycen umělými hmotami. Vjemy dítěte žijícího v moderní domácnosti jsou proto velice jednostranné! Dítěti je tak zamezen přístup k silám přírody, které jsou stále více odsouvány na periferii našeho životního prostředí.

➤ **2. Lze předpokládat, že kritéria pro výběr hračky jsou ve WMŠ a MŠ běžného typu odlišná (ověřováno pomocí dotazníku – položkami č. 4, 8).**

Ověření tohoto předpokladu proběhlo v dotazníku položkou č. 4 a 8. Výsledky průzkumu jsou názorně shrnuty v grafech č. 3 a 4.

Předpoklad č. 2 byl v praktické části potvrzen.

Tabulka č. 1

Pořadí	Kritéria pro výběr hračky - běžné MŠ
1.	věk dítěte
2.	bezpečnost
3.	materiál hračky
4.	rozvoj konkrétní složky osobnosti
5.	hygiena

Pořadí	Kritéria pro výběr hračky - WMŠ
1.	materiál hračky
2.	jednoduchost hračky
3.	věk dítěte
4.	cena hračky
5.	rozvoj konkrétní složky osobnosti

Pro lepší názornost jsou v tabulce č. 1 uvedena pořadí kritérií pro výběr hračky v obou typech MŠ.

Z hlediska výzkumu jsou významná ta kritéria, která jsou při výběru hračky v jednom typu školy upřednostněna, kdežto v MŠ druhého typu nehrají významnou roli. *V MŠ běžného typu patří mezi významná hlediska bezpečnost a hygiena, ve WMŠ jednoduchost a cena hračky.*

Jednoduchost hračky

„Každý sice zná dětskou fantazii, která podnožku promění v auto, kus dřeva v panenku, zná to z vlastních vzpomínek, z vlastního pozorování... Bohužel se však vychovatelé mnohdy zapomenou zeptat, jaké to síly tu vlastně působí, jak by měli o tyto síly pečovat, jak se budou dál vyvíjet a měnit. Mnozí vychovatelé nerozpoznají vždycky původní pramen těchto tvůrčích sil, které se emancipují v průběhu svého vývoje od těla a mění se v představivost a dětskou fantazii. Ne všichni prohlédnou podivuhodnou souvislost těla a duše v bytí dítěte.“¹⁵

„Dítě musí mít možnost rozvíjet své od těla se emancipující obrazné síly fantazie; jinak se nakupí a vzdouvají, působí zpět do fyzického organismu, dítě obtěžují a trápí.“¹⁶ Může se to projevit v nevychovanosti a špatné náladě, především to však

¹⁵ HEYDEBRAND, C. *O duševní podstatě dítěte*. Praha: Baltazar, 1993, s. 55

¹⁶ HEYDEBRAND, C. *O duševní podstatě dítěte*. Praha: Baltazar, 1993, s. 57

ohrožuje zdravé předpoklady budoucího vývoje. Rudolf Steiner pojmenoval toto nakupení fantazijních sil v nitru dítěte jako „vnitřní výprask“, který bolí stejně jako vnější výprask, avšak vzhledem k budoucnosti je škodlivější. Potom uvádí příklad dokonalé panenky s mrkacíma očima, pravými vlasy atd. Takové panence už žádná dětská fantazie mnoho přidat nedokáže.

Bezpečnost hračky

Bezpečnost hračky je vnímána jak z hlediska mezinárodních atestačních norem (tahová zátěž, zdravotní nezávadnost, odolnost vůči slinám a potu atd.), tak i z pohledu bezpečnosti dětí při manipulaci s hračkou.

Učitelky běžných MŠ často upřednostňují např. plastové kostky před dřevěnými kostkami právě ze strachu z nebezpečí úrazu vzniklého manipulací s hračkou (rána do hlavy dřevěnou kostkou více bolí, mívá vážnější následky).

Občas se v praxi setkávám s přehnaným strachem o dítě. Dítě nemůže dělat v podstatě nic, aby si neublížilo. Jak může být vyrovnané v životě, jestliže mu bývalo např. zakazováno lézt po stromech a po kladině (získat rovnováhu)? V prvním sedmiletí jde o rozšíření poznání smysly. Je dobré, přenechají-li dospělí své strachy a úzkosti stranou a důvěřují-li životnímu smyslu dítěte (viz. kap. 2. 10 Zdravý vývoj 12 lidských smyslů). Je sice nutné dítě varovat před nebezpečím, ale nebudeme mu přece svazovat nohy.

Z grafu č. 4, který posuzuje zaměřenost hraček v MŠ na rozvoj jednotlivých složek osobnosti vyplývá, že v běžných MŠ je největší důraz kladen na intelekt. Na druhém místě jsou uvedeny smysly, na třetím místě jsou hračky podporující tvořivost.

Ve WMŠ jsou takové hračky, které rovnoměrně rozvíjejí celou osobnost dítěte.

Rozdíl v této kategorii je pravděpodobně způsoben odlišnými filosofiemi jednotlivých mateřských škol. V běžných MŠ lze ještě vystopovat zastaralé struktury, jež jsou zaměřeny (jak již bylo řečeno v úvodní kapitole) především na získávání poznatků. Filosofií WMŠ je rozvoj celého člověka – intelekt, cit a sociálně.

- ***3. Lze předpokládat, že učitelky z obou typů škol (WMŠ a MŠ běžného typu) jsou spokojené s úrovní vybavenosti svých škol hračkami (ověřováno pomocí dotazníku – položkami č. 7, 9, 10, 11).***

Ověření tohoto předpokladu proběhlo v dotazníku položkou č. 4 a 8. Výsledky průzkumu jsou názorně shrnuty v grafech č. 5, 6, 7 a 8.

Předpoklad č. 3 se v praktické části nepotvrdil.

Na spokojenost učitelek s úrovní vybavenosti MŠ hračkami má vliv mnoho faktorů, podstatným faktorem je také ekonomická stránka. Finance mohou výběr hraček významně omezit (kvalita hraček, množství hraček, věková přiměřenost hraček atd.).

Z výsledků v praktické části (graf č. 5) vyplývá, že hračky v obou typech škol odpovídají věku dítěte.

S výběrem hračky jsou spojena také určitá rizika. „V odhadu vývojové úrovně dítěte se zpravidla předbíháme, prostřednictvím hračky chceme vývoj posunovat kupředu, akcelarovat. Předkládáme hračky, které jsou náročnější, odpovídají vyššímu věku a vyšší vývojové úrovni, což prakticky znamená, že ztrácejí stimulační hodnotu, způsobují u dětí nezáměr a u vychovatelů zklamání. Pokud se v odhadu zmýlíme spíše směrem dolů, znamená to, že dáme dítěti hračku, které už jakoby odrostlo a musíme doufat, že ji dítě učiní funkční tím, že si ji vlastním způsobem a pro nás třeba i neadekvátně zapojí do svého kontextu.“¹⁷

Z výsledků průzkumu (graf č. 6) vyplývá, že učitelky mateřských škol jsou s množstvím hraček mají ve svých školách spokojeny. 14% učitelek WMŠ zvolilo možnost „spíše méně hraček“. Tuto volbu je však nutno chápat pozitivně (nejde zde o nedostatek hraček), poněvadž možnost „*spíše méně hraček*“ může být jakýmsi mottem waldorfské didaktiky.

Z výsledků v praktické části (graf č. 7) vyplývá, že učitelky obou typů mateřských škol jsou s úrovní svých tříd poměrně spokojeny. Průměrná známka, kterou ohodnotily učitelky WMŠ úroveň vybavenosti svých tříd je 1,86. Učitelky běžných MŠ své třídy ohodnotily průměrem 2,1.

Z výsledků grafu č. 8 vyplývá, že s vybaveností zahrad jsou méně spokojeny učitelky WMŠ. Průměrná známka je 2,85. Lepší dojem ze svých zahrad mají učitelky běžných MŠ, své zahrady ohodnotily průměrem 2,33.

¹⁷ OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Liberec: TU v Liberci, 2004, s. 25, 26.

Domnívám se, že spokojenost s vybaveností zahrad není příliš velká. Důvodem mohou být finanční potíže, kdy rozpočty jednotlivých MŠ prostě na tak velké výdaje nestačí. Pořídit nové houpačky, klouzačky a průlezky stojí nejen spoustu peněz, ale také spoustu sil a trpělivosti s příslušnými úřady (obr. č. 13 a 14).

Obr. č. 13



Obr. č. 14



„...A dále zahrada, kterou můžeme při pěkném počasí využít pro různé činnosti dětí. Když vybíráme místo pro hřiště, na kterém je také pískoviště, hledáme především slunečné místo chráněné před větrem. *Při vybavení hřiště respektujeme možnosti, které nám dává příroda, a přidáme k tomu trochu fantazie.* Sama úprava venkovní plochy může podněcovat děti ke hře víc než mnohá hračka; např. cestičky sotva metr široké a se zatačkami, které vedou k zajímavým bodům, třeba na kopeček, k lavičce nebo herně... Když nemáme na pozemku školky žádnou přirozenou vyvýšeninu, můžeme si ji uměle postavit. Takový kopeček, třeba jen metr vysoký, na který se dítě postaví, nebo běhá dolů a nahoru, dává mnoho podnětů ke hram... Můžeme také vysázet skupinu keřů vedle sebe těsně tak, že pod ně děti vklouznou jako pod střechu... Na jiné části pozemku založíme zahrádky pro každé dítě, zahrádky, kde na jaře mohou pozorovat klíčení a růst semen... Houpačky, ale také několik prkének a kozlíků a též divadélko... děti velmi rády cvičí rovnováhu; k tomu stačí kmen stromu, který leží na zemi... dále potřebují nářadí na rytí, odhazování a kopání půdy, vozíky a provaz na jejich tažení, několik prázdných ohoblovaných bedniček, švihadlo, míče atd.“¹⁸

¹⁸ GRUNELIUSOVÁ, E., M. *výchova v raném dětském věku*. Přerov: Baltazar, 1992, s. 50, 53, 54

- **4. Lze předpokládat, že ve WMŠ se podílí na způsobu získávání hraček vlastní výroba (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č. 3).**

Ověření tohoto předpokladu proběhlo v dotazníku položkou č. 3. Výsledky průzkumu jsou názorně shrnuty v grafu č. 9.

Předpoklad č. 4 byl v praktické části potvrzen.

Z výsledků v praktické části (graf č. 7) vyplývá, že MŠ běžného typu získávají převážnou část hraček koupí (92%), dále jde o dary a asi 1% tvoří vlastnoručně vyrobené hračky.

Ve WMŠ tvoří největší podíl - 46% - hračky vlastnoručně vyrobené! 13% hraček tvoří dary, zbytek jsou zakoupené hračky.

„Hračky, jejichž prostřednictvím dospělí předávali své představy a zkušenosti, vyráběli dříve svým dětem sami rodiče a nejbližší příbuzní, společenský vývoj narušil tuto intimní činnost a učinil z hračky průmyslové zboží. *(Pouze waldorfská pedagogika zachovává tento přístup a preferuje hračky, které vyrábějí blízké, citově zainteresované osoby z okolí dítěte.)*“¹⁹

„Jestliže se dnes vracíme k primitivní ruční výrobě hraček, tak nejde o anachronismus ani o prázdný sentiment. Jejich vlastnoruční výroba se může stát oslavou vztahu mezi vychovatelem a dítětem, možností předání toho nejčistšího, co v sobě chráníme a chceme předat svým dětem.“²⁰

- **5. Lze předpokládat, že hračky v MŠ běžného typu nedostatečně rozvíjí fantazii dítěte (ověřováno pomocí pozorování – položkami č. 1 a 4).**

Ověření tohoto předpokladu proběhlo pozorováním položkou č. 1 a 4. Výsledky průzkumu jsou názorně shrnuty v grafu č. 10 a 11.

Předpoklad č. 5 byl v praktické části potvrzen.

¹⁹ OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Liberec: TU v Liberci, 2004, s. 25

²⁰ HAJNOVÁ, H. Jak si hrály děti před dávnými časy. *Člověk a výchova*, 1997, roč. I., č. 5, 6, s. 12

Z grafu č. 10 vyplývá, že v MŠ běžného typu je 80% „dokonalých“ hraček, zatímco ve WMŠ tvoří „dokonalé“ hračky pouze 5%. Zbylá procenta doplňují jednoduché, bezfunkční hračky.

V období okolo 3 let přichází k dítěti nová tvořivá síla = *fantazie*. Dítě potřebuje svou fantazii uvolnit, jinak se tato síla negativně odrazí ve „fyzickém těle“ dítěte. Svou fantazii dítě uvolňuje ve volné hře se „správnými“ (bezfunkčními) hračkami. Již nikdy v životě nebudeme tak tvořiví, jako v tomto období (3 – 5 let)!

Podrobně je o fantazii a „správné“ hračce již pojednáno v kap. 2.6 Vývoj dětské hry a v kap. 2.8.2 Výběr hračky.

Z grafu č. 11 vyplývá, že v běžných MŠ si opravdově hraje jen 30%, zatímco ve WMŠ si „tvořivě“ hraje 75%. Tento rozdíl souvisí s *kvalitou hraček*. Ve WMŠ tvoří celých 95% nehotové (bezfunkční) hračky, které tak dovolují dítěti uvolnit síly fantazie.

Ve zbylých 70% v běžných MŠ a ve 25% ve WMŠ jde o chaotický pohyb či pouhou manipulaci s hračkou. Sem patří například různé stavebnicové systémy, kdy pouze jediný pohyb je správný (např. přesně zapadající kostky); je tak zamezeno rozvoji fantazie. Je zajímavé pozorovat hru dítěte s „dokonalou“ hračkou. Dítě s ní manipuluje a chaoticky pohybuje, než objeví všechny její „funkce“. Poté ho již hračka omrzí a dítě ji odloží, už je hračka více nezajímá. Dokonalá hračka se nemůže proměňovat, nepodporuje fantazii dítěte.

Významnou roli v procesu hry hraje také vychovatel. Mají-li si děti „svobodně a smysluplně“ hrát, je podstatné, aby byl vychovatel *vzorem pro nápodobu*.

V procesu hry se odráží způsob, jakým vychovatel přistupuje k utváření podmínek pro svobodnou hru dítěte (vnější podmínky, vnitřní podmínky) – blíže v kap. 2.7 Podmínky pro svobodnou hru dítěte a v kap. 2.5.2 Nápodoba a vzor.

➤ **6. Lze předpokládat, že proces uklízení je v obou typech škol odlišný (ověřováno pomocí pozorování – položkou č. 2, 3).**

Ověření tohoto předpokladu proběhlo pozorováním položkou č. 2 a 3. Výsledky průzkumu jsou názorně shrnuty v grafu č. 12 a 13.

Předpoklad č. 6 byl v praktické části potvrzen.

Z grafu č. 12 vyplývá, že děti v obou typech škol uklízejí společně s učitelkou. Tato položka (č. 2) záznamového archu se projevila jako zbytečná. Je totiž vlastně vývojově dáno, zda děti uklízejí s učitelkou (zda jsou toho schopny) či nikoliv.

Jednotlivé odpovědi lze přiřadit k určitému věkovému stadiu:

- ◆ *Děti uklízejí samostatně* – samostatného úklidu jsou schopné až *děti školního věku!*
- ◆ *Děti uklízejí společně s učitelkou* – úklid s pomocí učitelky (různá míra pomoci) je typický právě pro *děti předškolního věku (3, 4 – 6, 7 let)*.
- ◆ *Děti neuklízejí, uklízí jen učitelka* – *zhruba do 3, 4 let* nejsou děti schopny úklidu vůbec, úklid tedy spočívá na učitelce.

Z grafu č. 13 vyplývá, že během her je v běžných MŠ uklizeno 55% hraček, zatímco ve WMŠ se během her uklidí jen 5%. Zbylé hračky (v běžných MŠ 45% hraček, ve WMŠ 95%) se uklízejí až po skončení her.

Jednou z potřeb dítěte je vnitřní jistota. Tu dítěti dává mimo jiné také řád v prostoru. Každá hračka má své místo, dítě ji tam po příchodu do školky vždy musí nalézt. Za prostředí, ve kterém si děti hrají, odpovídá učitelka.

Hračky ve WMŠ se uklízejí z velké části až po hrách. Učitelka dělá během her takovou práci, aby mohla být dětmi napodobována (šije panenky, opravuje hračky, míchá těsto, zalévá květiny apod.). Po krátkém popěvku oznamujícím úklid se všichni vrhají na úklid. Během her jsou hračky uklizeny výjimečně, když už „není kam šlápnout“. Vzniká chaos, děti si nemají kde a s čím hrát. V tomto okamžiku „tajně, velmi nenápadně“ zasáhne učitelka a potřebné hračky uklidí. Děti si hrají se všemi hračkami ve třídě, nemusí se učitelky na hračky dotazovat.

V běžných MŠ existují v podstatě dva soubory hraček. Na jedny se děti neptají, o jiné si musí říci učitelce. Učitelka také dohlíží na to, aby si dítě ihned po hře vyžádanou hračku uklidilo.

K problematice řádu v prostoru se vztahuje kap. 2.7.2 Vnitřní podmínky pro hru dítěte.

- 7. Lze předpokládat, že učitelky běžných MŠ více vstupují do dětské hry (ověřováno pomocí pozorování – položkou č. 5, 6).

Ověření tohoto předpokladu proběhlo pozorováním položkou č. 5 a 6. Výsledky průzkumu jsou názorně shrnuty v grafu č. 14 a 15.

Předpoklad č. 7 byl v praktické části potvrzen.

Tabulka č. 2

Zásahy učitelky do hry	Běžné MŠ	WMŠ
Učitelka si hraje s dětmi	70%	0%
Učitelka si dělá „svou“ práci, je vzorem pro nápodobu	10%	80%
Učitelka si dělá „svou“ práci, není vzorem pro nápodobu	20%	20%
Učitelka si s dětmi nehraje, nepracuje, pouze pozoruje	0%	0%

Z grafu č. 14 (pro názornost tabulka č. 2) vyplývá, že v běžných MŠ si učitelka hraje s dětmi ze 70%, zatímco ve WMŠ si učitelka s dětmi nehraje vůbec. Z 20% dělá učitelka obou typů škol jinou (svou) práci, přičemž není z pohledu WP vzorem pro nápodobu. Ve WMŠ je vzorem pro nápodobu 80% učitelek a v běžné MŠ pouze 10%.

„Je asi zbytečné, abychom to připomínali, ale během volné hry si s dětmi vůbec nehrajeme. Děti sami mají dostatek nápadů a vzájemně si dodávají podněty. Dospělý nikdy není ve hře rovnoprávným partnerem. Vždycky při ní totiž účinkuje v roli vedoucího a tuto úlohu zaujímá dokonce i při hře společné. Už kvůli své tělesné výšce do hry nezapadá a celek pak vyzní jako vyumělkovaný pokus o zdůraznění rovnosti, jež není možná.“²¹

Tabulka č. 3

Způsob řešení dětských konfliktů	Běžné MŠ	WMŠ
Učitelka konfliktům předchází	20%	0%
Učitelka řeší konflikty za děti	20%	0%
Učitelka nechá konflikt vypuknout a pozoruje; je-li potřeba, zasáhne	20%	80%
Učitelka konflikty vůbec neřeší	0%	0%
Učitelka zasahuje hned, jak konflikt vypukne	40%	20%

²¹ CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MULLEROVÁ, A. *Volná hra*. Praha: Portál, 1994, s. 63

Z výsledků praktické části – graf č. 15 (pro názornost. tab. č. 3) vyplývá, že největší rozdíl je v nabídnuté odpovědi, kdy učitelka nechá konflikt vypuknout a pozoruje ho. Je-li to potřeba, zasáhne. V běžné MŠ dostala tato položka 20%, ve WMŠ však 80%.

Konflikty jsou normální součástí našeho života. Jsou hojné a rozmanité, a také jejich řešení bývá různě těžké. Nemá smysl nebrat konflikty na vědomí a rychle je zprovodit ze světa jako rušivý faktor.

„Mezi zásahem, který vidíme jako nutný a poskytujeme jím potřebnou pomoc, a rušivým vměšováním se do situace a aktivity dětí neexistuje pevná, přesně stanovitelná hranice... Opatrná pomoc však také znamená, že se snažíme poznat, zda je zásah vůbec nutný a zda má smysl. Když se například děti hádají, většinou vyčkáváme. Výměnu názorů respektujeme...“²²

„Učitelka i děti nalézají ve hře svůj životní prostor, své rozmluvy i živé pedagogické situace, v nichž dospělý, *když je to nutné*, může zasahovat, urovnávat, podněcovat, uklidňovat, láskyplně řídit.“²³

3.7 Shrnutí výsledků praktické části

V praktické části bylo dosaženo za užití metod dotazníku a pozorování stanoveného cíle, neboť byly zmapovány postoje učitelek WMŠ a běžných MŠ k problematice hry a hračky a byla zjištěna úroveň vybavenosti hračkami v těchto typech škol.

Průzkumem bylo zjištěno, že:

1. ve WMŠ převažují alespoň z 80% hračky z přírodních materiálů.
2. že kritéria pro výběr hračky jsou v obou typech škol odlišná. V běžných MŠ nejvíce upřednostňují věk dítěte, poté bezpečnost hračky a do třetice materiál hračky. Ve WMŠ je nejvíce upřednostňován materiál hračky, poté jednoduchost hračky a třetím kritériem je věk dítěte.
3. že hračky v obou typech mateřských škol odpovídají věku dítěte a že jich je v mateřských školách dostatek. Učitelky MŠ jsou s úrovní vybavenosti tříd docela spokojeny, vyplynula však nespokojenost s úrovní vybavenosti zahrad MŠ.

²² CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MULLEROVÁ, A. *Volná hra*. Praha: Portál, 1994, s. 62

²³ CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar 1991, s. 43



4. že ve WMS se podílí na získávání hraček vlastní výroba (ze 46%).
5. že hračky nabízené v běžných MŠ nedostatečně rozvíjí fantazii dítěte.
6. že proces úklidu hraček je v obou typech škol odlišný.
7. že učitelky běžných MŠ více zasahují do hry dítěte.

4 Závěr

Výsledky předložené práce svědčí o postojích učitelek mateřských škol k problematice hry a hračky. Ukazují také na úroveň vybavenosti jednotlivých mateřských škol hračkami. Práce klade důraz na význam kvality hraček a kvalitu herního procesu zvláště pro děti předškolního věku, neboť právě tehdy se hra nejvíce uplatňuje. Hra je pro dítě vážnou činností, v níž se uplatňují všechny stránky jeho osobnosti – fyzická, psychická i sociální.

Podstata práce spočívala ve zmapování postojů učitelek mateřských škol k tematice hry a hračky a ve zjištění úrovně vybavenosti mateřských škol se zřetelem na srovnání běžných mateřských škol a waldorfských mateřských škol.

Výsledky dokazují poměrně kvalitní vybavenost tříd MŠ, poukazují však na nedostatky ve vybavenosti zahrad. U učitelek waldorfských MŠ byly zjištěny hlubší poznatky v dané problematice, u učitelek běžných MŠ jsou na tomto poli ještě značné rezervy.

Průzkum byl prováděn v MŠ běžného typu a ve waldorfských MŠ. Celkem zahrnuje postoje 18 učitelek WMŠ a 46 učitelek běžných MŠ a pozorování v pěti třídách WMŠ a v pěti třídách MŠ běžného typu.

Podstatným přínosem práce je možnost pohlédnout na toto téma také z pohledu waldorfské pedagogiky. Dalším přínosem práce je zjištění nutnosti zvýšení vnitřního zájmu o problematiku hry a hračky.

5 Návrh opatření

Hračka je pro dítě důležitá a nepostradatelná. Nezapomínejme, že hra je nápodoba skutečného okolního světa a *předkládáme dítěti zodpovědně především vzory k napodobování*. Nečekejme, že hračka sama náš vzor zastoupí.

V prvním sedmiletí je celý svět doširoka otevřen dítěti, aby z něj mohlo *svými smysly co nejvíce přijmout*. Už nikdy nebude moci tak intenzivně vnímat. Zážitek, který dítě v této době získá se stává navždy jeho majetkem.

Svobodná hra je podkladem správného (všestranného) myšlení. Každý účelový krok vykonává dítě *nápodobou*.

Vztah k hračce nenavodíme u dítěte krásnou mašlí a obalem, ale *naším vlastním přístupem* k ní. (Kouzlo nápodoby působí i tady.) Nejen v momentě, kdy dítěti novou hračku předáváme, ale i v řadě všedních dní, kdy je třeba hračku uklidit nebo opravit. Musíme najít sílu uchopit panenku vždy s potřebnou něhou, konejšivě k ní promluvit a vracet ji neúnavně na správné místo v jejím kočárku.

U každé hračky, kterou dáváme dítěti do rukou, bychom se měli zamýšlet, jak na ně působí, co s ní prožije, kterých smyslů se dotkne, jak pomůže jeho fantazii. Tou nejlepší hračkou na světě bude vždy ta, kterou zhotoví samotní rodiče!

Duchovně vědecká nauka o člověku nás učí, že děti mají mnohem vyšší úlohu, než učit se v intelektuálním smyslu slova. *Čím více prostoru ponecháme dítěti ke hře, tím neomezeněji se může později rozvíjet jako individuální osobnost.*

**„...Dítě v úctě přijmout, v lásce vychovat,
ve svobodě propustit...”**

R. Steiner

6 Seznam použitých zdrojů

1. CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MULLEROVÁ, A. *Volná hra*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 62, 63 s. ISBN 80-7178-011-1
2. CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991. 27, 43 s. ISBN 80-900307-2-6
3. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 283 s. ISBN 80-7178-463-X
4. GRUNELIUSOVÁ, E., M. *Výchova v raném dětském věku*. 1. vyd. Přerov: Baltazar, 1992. 50, 53, 54 s. ISBN 80-900307-3-4
5. HAJNOVÁ, H. Jak si hrály děti před dávnými časy. *Člověk a výchova*, 1997, roč. VII., č. 5, 6, s. 12.
6. HEYDEBRAND, C. *O duševní podstatě dítěte*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1993. 55, 57 s. ISBN 80-85791-00-5
7. MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. 2. vyd. Praha: SPN, 1989. 10, 18, 22. s.
8. OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Liberec: TU v Liberci, 2004. 5, 6, 10, 25, 26, 28 s. ISBN 80-7083-786-1
9. STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993. 22, 24 s. ISBN 80-900307-9-3
10. TOMANOVÁ, D. Co se očekává od učitelky MŠ? *Informatorium 3-8*, 2000, roč. ,č. 7, s. 6
11. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a IVP*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 28, 35 s. ISBN 80-7178-544-X



7 Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro učitelky MŠ (viz text – str. 45)

Příloha č. 2: Pozorovací záznamový arch (viz text – str. 45)

Příloha č. 3: 1xCD Obsah bakalářské práce

8 Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník pro učitelky MŠ

Dostali jste do rukou dotazník týkající se problematiky hraček v MŠ. Dotazník je zcela anonymní. Jeho výsledky budou použity v rámci bakalářské práce zabývající hrou a hračkou v různých typech mateřských škol.

V dotazníku je uvedeno několik možných odpovědí. Zaškrtněte prosím 1 odpověď, pokud není uvedeno jinak.

1) V jaké mateřské škole pracujete?

- ☐ MŠ běžného typu
- ☐ Speciální MŠ
- ☐ Waldorfská MŠ
- ☐ Jiná - prosím uveďte

2) Zařad'te se do jedné věkové kategorie:

- ☐ 20 - 30 let
- ☐ 31 - 40 let
- ☐ 41 - 50 let
- ☐ 51 - 60 let
- ☐ 61 - 70 let

3) Jakým způsobem získáváte hračky do školky? (Do příslušných rámečků uveďte prosím procentuelní poměr.)

Koupě

Dar

Vlastní výroba (uveďte prosím jaké a z jakého materiálu)

Jinak - prosím uveďte

4) Dle kterých kritérií vybíráte hračky pro děti vaší MŠ? (Uveďte jen ty, na která skutečně hledíte a seřad'te je prosím dle důležitosti. Nejvýznamnější hledisko označte 1, druhé nejvýznamnější 2, atd.)

	Věk dítěte
	Velikost hračky
	Materiál, ze kterého je hračka vyrobena
	Tvar
	Barva
	Pevnost, trvanlivost
	Bezpečnost
	Cena
	Hygiena
	Jednoduché („nehotové“) hračky - podpora fantazie, tvořivosti...
	Rozvoj konkrétní oblasti osobnosti (intelekt, sociální citění...)
	Jiné - prosím uveďte

5) Jakým materiálům hračky dáváte přednost? Uveďte prosím proč.

6) Vyjádřete prosím procentuelně množství hraček (ve vaší MŠ) z přírodního materiálu.

Ve třídě je přibližně _____ % hraček z přírodních materiálů.

7) Je skladba hraček ve vaší MŠ odpovídající věku dětí?

- ☐ Určitě ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Nevím
- ☐ Spíše ne
- ☐ Určitě ne

8) Vyberte vhodnou odpověď (odpovědi). Skladba hraček v naší MŠ je zaměřena na rozvoj:

- ☐ Pohybu
- ☐ Smyslů
- ☐ Intelektu
- ☐ Citu
- ☐ Sociálního citění
- ☐ Fantazie a tvořivosti
- ☐ Estetického vnímání
- ☐ Všech složek osobnosti (Je-li pro vás některá ze složek osobnosti zvlášť významná, označte ji, prosím.)
- ☐ Jiné

9) Vyberte vhodnou odpověď. Ve třídě MŠ je:

- ☐ Velmi mnoho hraček
- ☐ Spíše více hraček
- ☐ Dostatečné množství hraček
- ☐ Spíše méně hraček
- ☐ Velmi málo hraček

10) Jakým číslem od 1 do 5 by jste ohodnotila úroveň vybavenosti hračkami ve vaší třídě MŠ? (1 - nejvyšší úroveň, 5 - nejnižší úroveň.)

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

11) Jakým číslem od 1 do 5 by jste ohodnotila úroveň vybavenosti zahrady vaší MŠ (hračky, průlezky, houpačky, kolotoč apod.)? (1 - nejvyšší úroveň, 5 - nejnižší úroveň.)

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Děkuji za ochotu a čas strávený nad dotazníkem.

Miluše Turociová

Příloha č. 2: Pozorování - Záznamový arch

Typ školy:

☐ Běžná MŠ

☐ WMŠ

1. Nabízené hračky jsou:

☐ Jednoduché, bezfunkční

☐ Dokonalé, funkční

2. Proces hry:

☐ Jde o smysluplné hraní

☐ Jde spíše o chaotický pohyb, případně pouhou manipulaci s hračkami

3. Způsob uklízení hraček (věk dětí):

☐ Děti uklízejí sami

☐ Děti uklízejí společně s učitelkou

☐ Děti neuklízí, uklízí jen učitelka

4. Čas uklízení hraček:

☐ Hračky se uklízejí během hraní, průběžně

☐ Hračky se uklízejí po hrách

5. Zásahy učitelky do hry:

☐ Učitelka si hraje s dětmi

☐ Učitelka si dělá „svou“ práci, je vzorem pro nápodobu

☐ Učitelka si dělá „svou“ práci, není vzorem pro nápodobu

☐ Učitelka si nehraje s dětmi, nepracuje, pouze pozoruje

6. Způsob řešení dětských konfliktů:

☐ Učitelka konfliktům předchází

☐ Učitelka řeší konflikty za děti

☐ Učitelka nechá konflikt vypuknout a pozoruje, zda a jak ho děti vyřeší; je-li potřeba, zasáhne

☐ Učitelka konflikty vůbec neřeší

☐ Učitelka zasahuje hned, jak konflikt vypukne