

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2011 - 2014

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Eva Brázdová

**Hra a její význam v rozvoji komunikační schopnosti
dítěte**

Praha 2014

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Bc. Blanka Gruberová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2010 -2013

BACHELOR THESIS

Eva Brázdová

**Game and its significance in the development of the
communication skills of children**

Praha 2014

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Mgr. Bc. Blanka Gruberová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 21.2.2014

Eva Brázdová

Poděkování

Děkuji vedoucí práce paní Mgr. Bc. Blance Gruberové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodickou pomoc při zpracování této bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se v teoretické části zabývá hrou a jejím významem v rozvoji komunikační schopnosti dětí. Přináší poznatky o komunikaci, kde se zaměřuje na její složky, popisuje fáze komunikačního procesu a uvádí možné formy komunikace. Přínosem práce jsou i poznatky o řeči, vývoji řeči se zaměřením na kritické období předškolního věku, pojednává o jazykových rovinách, objasňuje pojem narušená komunikační schopnost. Kapitola věnovaná hře přináší především poznatky o hře samotné a hře zaměřené na rozvoj komunikační schopnosti předškolních dětí. V praktické části jsou průzkumným šetřením za pomoci dotazníku zjišťovány nejčastěji používané hry v mateřských školách, které pedagogičtí pracovníci považují za účinné v rozvoji komunikační schopnosti dětí.

Klíčová slova

Hra, jazykové roviny, klasifikace her, komunikace, narušená komunikační schopnost, řeč, vývoj řeči, znaky hry.

Abstract

Bachelor work deals in theoretical part with game and its significance in the development of communication skills of children. It brings knowledge of communication, focusing on its components, describes the phases of the communication process and the possible formats of communication. The benefit of this work is knowledge of speech, language development focusing on the critical period of pre-school age, discusses the language levels, explains the concept of communication disorder. Chapter devoted to the game brings the knowledge about the game itself and its focus on the development of communication skills of preschool children. In the practical part I used a public questionnaire which helped me to find out the most frequently used games in kindergartens that teachers consider effective in the development of communication skills of children.

Key words

Classification of games, communication, communication disorder, game, game characters, language levels, speech development, speech (language).

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOMUNIKACE	11
1.1 Definice komunikace.....	11
1.2 Složky komunikace.....	12
1.3 Fáze komunikace.....	12
1.4 Formy komunikace.....	14
2 ŘEČ	16
2.1 Jazyk a řeč.....	16
2.2 Vývoj řeči.....	17
2.3 Podmínky správného vývoje řeči.....	21
2.4 Jazykové roviny.....	23
2.5 Narušená komunikační schopnost.....	24
3 HRA	27
3.1 Definice hry.....	27
3.2 Znaky hry.....	28
3.3 Klasifikace her.....	28
3.4 Hra dětí předškolního věku.....	32
4 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI POMOCÍ HRY	34
4.1 Druhy her podporujících rozvoj komunikační schopnosti.....	34
4.2 Hry na rozšíření slovní zásoby.....	36
4.3 Hry na rozvoj vyjadřovací pohotovosti.....	37
4.4 Hry na rozvoj sluchového a zrakového vnímání.....	38
4.5 Hry na porozumění symbolům a pojmům.....	40
PRAKTICKÁ ČÁST	42
1 ZAMĚŘENÍ A CÍL PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	42
2 PRŮZKUMNÝ PROBLÉM A PRŮZKUMNÉ HYPOTÉZY	43
2.1 Průzkumný problém.....	43
2.2 Stanovení hypotéz.....	44
3 CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	47
3.1 Použitá průzkumná metoda.....	47
3.2 Výběr respondentů.....	47
3.3 Sestavení dotazníku.....	48
3.4 Předprůzkumné šetření.....	49
3.5 Distribuce dotazníků.....	50
4 CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMNÉHO SOUBORU	51
5 ETIKA PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	53
6 ANALÝZA DAT	55
7 DISKUSE	81
7.1 Verifikace (falzifikace) hypotéz.....	81
7.2 Přehledy nejčastěji používaných her.....	85
7.3 Další průzkumná šetření.....	92
7.4 Shrnutí diskuse.....	93
8 DOPORUČENÍ PRO OBLAST TEORIE A PRAXE	94
ZÁVĚR	95
RESUMÉ	97

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	98
SEZNAM GRAFŮ.....	101
SEZNAM PŘÍLOH.....	103

Úvod

Domnívám se, že každý v životě si alespoň jednou přál „zmizet“, zůstat sám, s nikým nekomunikovat, ať již byl důvod jakýkoliv, pravděpodobně se to většině nepodařilo. V dnešním světě a podmínkách, které jsou pro život na naší planetě nastaveny, to dost dobře nejde. Komunikaci my lidé považujeme za jednu z nejdůležitějších schopností, s kterou disponujeme a ovládáme. Dosažená úroveň komunikace člověka odlišuje od ostatních živočišných druhů. Těto schopnosti komunikovat s ostatními se člověk učí po celý život, každá nově vzniklá situace, první setkání přinášejí nové zkušenosti. Někdy jsme zaskočeni a doslova nevíme co říci, jindy nalezneme odpověď ihned a až později, když si situaci v mysli přehráváme, zjistíme, že naše odpověď nebylo to pravé, to očekávané. Nejen slyšet, ale i poslouchat, umět se vcítit do toho druhého, porozumět tomu co nám říká, vnímat i to co nevysloví a v neposlední řadě umět i adekvátně reagovat, srozumitelně produkovat své myšlenky a domýšlet to, co se stane potom, co myšlenky vyslovím nahlas, to vše se učíme v komunikaci používat. I když dnešní doba do světa komunikace vnáší stále nové možnosti, řeč – mluvu lze považovat za nejrozšířenější formu mezilidské komunikace. Mluvit se člověk učí, jeho řeč se vyvíjí a komunikace se zdokonaluje. Jedním z důvodů k volbě tématu bakalářské práce *„Hra a její význam v rozvoji komunikační schopnosti dítěte“* byl právě fakt, že na komunikaci je kladen naší společností velký důraz, dalším důvodem byla vlastní zkušenost z mého zaměstnání, kde se lze setkat s problémy v komunikaci, tak i osobní zkušenost matky s dítětem navštěvující logopedickou ambulanci. Hru považuji za příjemnou, zábavnou a nenásilnou formu učení, kterou lze rozvíjet i komunikační schopnost. Cílovou skupinu tedy předškolní věk jsem zvolila z toho důvodu, že je to věk, který je hrou pevně svázán.

Cílem bakalářské práce je na základě prostudování odborné literatury objasnit vybrané pojmy - komunikace, řeč, hra - a shromáždit poznatky o těchto pojmech, shromáždit a utřídit hry rozvíjející komunikační schopnost předškolních dětí a na základě získaných informací od pedagogických pracovníků působících v mateřských školách zjistit, zda získané poznatky z teoretické části jsou využívány v praxi.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části, které jsou dále členěny na jednotlivé kapitoly. První část bakalářské práce je teoretická vycházející z odborné literatury a druhá část bakalářské práce je praktická, kde byla zvolena forma dotazníkového šetření pro zjištění potřebných údajů k naplnění cíle.

Teoretickou část práce tvoří čtyři kapitoly. První kapitola vymezuje termín komunikace, uvádí její složky, možné formy a jednotlivé fáze komunikace. Druhá kapitola objasňuje pojem řeč, který je s komunikací neoddělitelně spojen, pojednává o rozlišnosti mezi řečí a jazykem. Dále tato kapitola teoretické práce pojednává o ontogenetickém vývoji řeči, podmínkami jejího vývoje, jazykovými rovinami a v neposlední řadě narušenou komunikační schopností. Třetí kapitola definuje pojem hra. Jsou zde představeny hlavní znaky hry, klasifikace her a také je zde charakterizována hra dětí předškolního období. Čtvrtá kapitola teoretické práce se zabývá rozvojem komunikační schopnosti pomocí hry a jejím členěním.

Praktická část práce se zabývá výzkumným šetřením. Cílem výzkumného šetření bude zjistit nejčastěji používané hry k rozvoji komunikační schopnosti využívaných pedagogickými pracovníky v mateřských školách.

Teoretická část

1 Komunikace

Představy, které se lidem vybaví při vyslovení pojmu „komunikace“ mohou být rozdílné a přesto výstižné. Slovo komunikace může vytvořit představu např. silnice, autobusové dopravy nebo představu telekomunikací jako je např. televize, internetu, telefonu. Mnohdy se vyvolá představa slov příbuzných jako např. komunikátor (Křivohlavý, 1988). Pro pojem komunikace neexistuje jednotná definice. Pedagogika, sociologie, kybernetika a další vědy pojem komunikace používají. Stejně tak jako je mnoho různých vědních oborů, které pojem komunikace používají, existuje i mnoho různých definic tohoto pojmu. Záleží na tom, z jakého vědního pohledu na komunikaci nahlížíme (Klenková, 2006).

Vzhledem k tomu, že je pojem komunikace interdisciplinární, je nezbytné jeho vymezení a to s ohledem ke zvolenému tématu.

1.1 Definice komunikace

Schopností dorozumět se, sdělovat si informace disponuje vše živé na této planetě. Schopnost umět informaci přijmout a vydat je životně důležitá. Přijímat a vysílat informace je potřeba, kterou disponuje i ta nejjednodušší forma života. I ona se musí umět rozmnožit, najít jídlo, rozeznat nepřítele, schovat se nebo uniknout nebezpečí. Živočich na nejnižším vývojovém stupni má vyvinutý nejjednodušší způsob komunikace (Lejska, 2003).

Slovo komunikace má latinský původ. Znamená sdělovat, spojovat, přenášet i společenství nebo participace. Obecně je komunikace považována za lidskou schopnost potřebnou k vytváření a udržování mezilidských vztahů pomocí jazykových prostředků. Komunikace ovlivňuje jedince samotného, jeho rozvoj a současně při komunikaci s jinými jedinci dochází k vzájemnému ovlivňování přenášenými informacemi (Klenková, 2006).

Při komunikaci dochází k formulování svých vlastních myšlenek, k vyjádření postojů, vyjadřujeme během ní své pocity, projevuje se v ní naše nálada, sdělujeme své

sebepečetí. Informace, kterou svému okolí sděluje, vyvolává reakci a na tuto zpětnou vazbu opět reaguje (Hartl, Hartlová, 2000). I když se přímo na komunikaci podílíme, účastníme se jí, nemusíme jí vždy rozumět, právě proto, že jsme její součástí (Vybíral, 2000).

1.2 Složky komunikace

Komunikace je složitý proces, při kterém dochází k výměně informací. K úspěšné výměně informací je zapotřebí přítomnost základních složek podílejících se na komunikaci. Základní složky komunikace jsou (Klenková, 2006):

- **komunikátor** – zdroj informace, jedinec předávající informaci;
- **komunikant** – jedinec, který informaci přijímá (příjemce informace) a reaguje na přijatou informaci;
- **komuniké** – obsah sdělení, nová informace;
- **komunikační kanál** – nezbytný pro úspěšnou výměnu, srozumitelnost informace zajišťuje předem dohodnutý kód.

K výměně informací je zapotřebí komunikačního kanálu. Existuje více komunikačních kanálů, např. akustický, optický, pachový, kterými dochází k předávání informací. Zrak - optický kanál zajišťuje vnímání prostorového vztahu. Sluch - akustický kanál zajišťuje vnímání tzv. zvukového pozadí (vítr, tikot hodin apod.), dále zajišťuje vnímání obecných zvuků (zpěv ptáků, štěkot psů, jsou to zvuky vyjadřující libost, ohrožení, smutek) a v neposlední řadě zajišťuje vnímání zvukových informací - pojmů. Pomocí sluchu člověk vnímá přibližně 60 % informací. Činnost akustického kanálu je trvalá, sluch nelze „vypnout“ pomocí sluchu vnímáme informace i ve spánku, a má širší pole působnosti, slyšíme i za dveřmi. Zrakový i sluchový kanál lze považovat za dvě nejdůležitější cesty pro přijetí informací (Lejska, 2003).

1.3 Fáze komunikace

Vyjádření myšlenek, postojů, emocí všeho toho, co člověk chce sdělit ostatním lidem je proces, který má určité fáze. V důsledku úbytku informací nebo její deformace, v kterékoliv fázi komunikačního procesu, dochází k nedorozuměním nebo

ke komunikačním „šumům“. Rozlišujeme šest fází komunikačního procesu (Kohoutek, 2002):

- **ideová geneze** – v této fázi vzniká nápad, myšlenka, názor, obsažené v mysli komunikátora;
- **zakódování** – v této fázi dochází ke kódování ideové geneze, jaké bude vyjádření myšlenky, zda v pohybech, slovech, znacích, symbolech;
- **přenos** – je fáze, kdy je informace prostřednictvím zvoleného kódu přenášena od vysílajícího směrem k příjemci;
- **příjem** – je fáze okamžiku, kdy symboly dojdou k příjemci;
- **dekódování** – v této fázi dochází k dekodování přijaté informace, probíhá vlastní výklad, interpretace přijatých symbolů;
- **akce** – fáze využití informace, reakce příjemce na informaci, aktivita příjemce vyvolaná přijatou zprávou. Klenková (2006) uvádí, že fáze akce může vyvolat chování expresivní, opoziční nebo adaptivní.

Fáze přijímání a dekodování je činný proces, při kterém je informace převáděna do příjemcových mentálních struktur. Tento proces, přijímání a dekodování informací nazýváme **recepce**. Jeden příjemce informace se nechává ovlivnit jiným komunikačním signálem než druhý příjemce, který se komunikačního procesu také účastní. Každý se nechává ovlivnit jinými komunikačními signály, vnímají to, co chtějí, přehlížejí nebo ignorují ty signály, které nejsou v souladu s jejich názory, míněním, potřebou. Recepce se vyznačuje určitými rysy: např. výběrovostí, tempem (rychlostí), vynaložením energie, zkreslením (stereotypy), intencionalitou. Jednotlivé rysy recepce je možné dále rozvádět. Výběrovost informací může probíhat na základě zkušenosti, v tom případě jde o psychologický výběr, výběrovost může být i technická nebo sémantická. V některém případě selekce informací probíhá mimovolně, jindy je výběr informací ovládán vůlí, snahou soustředit se, dávat pozor, v takovém případě jde o výběrovost kontrolovanou. Výběrovost je uskutečňována na úrovni vnímání (percepce), které je činností našich smyslů a recepci předchází i provází. Za hlavní filtry, které vjemy třídí, řadíme: fyziologické filtry (rozmazané vidění v panice aj.), kulturní filtry (zvyky, předsudky), psychologické filtry (Vybíral, 2000).

1.4 Formy komunikace

Člověk je považován za tvora společenského, společenství lidí umožňuje člověku být člověkem. Společnost a její vlivy člověka přetvářejí a dotvářejí, to se odehrává na základě vzájemné výměny informací. Tato výměna informací mezi společnostmi (vnějším prostředím společenském) a člověkem jako individuem má různé roviny a formy. Rozlišujeme mezilidskou komunikaci slovní a neslovní (Sovák, 1989). Křivohlavý (1988) rozlišuje tři formy komunikace. Komunikace probíhá za pomoci slov (verbálně), bez slov (mimoslovně, nonverbálně) a činy (vlastní aktivitou, svým jednáním, chováním). Činy mohou potvrdit či vyvrátit, to co člověk říká. Jiné členění forem komunikace uvádí Nakonečný (1999), který mezilidskou komunikaci člení na: verbální komunikaci (národní jazyk, řeč v mluvené i psané formě), paralingvistické znaky nebo metakomunikace (zbarvení hlasu, hlasová intonace), nonverbální komunikaci kam řadí výraz, a chování. Obrazy a symboly považuje autor za další možnou formu komunikace.

Mezi jednotlivými formami komunikace existují rozdíly. Neverbální komunikace je komunikací emoční oproti tomu komunikace verbální slouží především k vyjádření abstraktních pojmů a obsahů myšlenek. Rozdílnost mezi nimi spočívá i v tom, že neverbální komunikace bývá nevědomá a verbální komunikace vědomá (Nakonečný, 1999). Dalším rozdílem je, že ústní podoba verbální komunikace nemůže existovat bez projevů neverbální komunikace, ovšem oproti tomu komunikace neverbální ke své existenci komunikaci verbální nepotřebuje. Neverbální projevy komunikace jsou přítomny vždy v různé míře při komunikaci verbální (Klenková, 2006).

Pomocí **komunikace neslovní** člověk vyjadřuje i navozuje vztahy vůči jiným lidem. Do neslovní komunikace řadíme různé *hlasové projevy, gesta, mimiku obličeje, pohyby a polohy těla*. Některé její formy mohou probíhat na úrovni nevědomí, utvářející se reflexně. Právě proto je neslovní komunikace odrazem pravého vnitřního postoje k druhému člověku, jevu, předmětu komunikace. Neslovní komunikace může mít i naučenou formu, které probíhá vědomě (Sovák, 1989).

Naučené formy neverbální komunikace mohou patřit ke kulturním zvyklostem toho daného národa. Divoké rozhazování horních končetin a rychle se měnící způsob komunikace je neverbální komunikace typická pro národy, jako jsou Italové nebo

Sicilané. Význam některých specifických gest rozumí členové určité kultury a příslušníkům jiných kultur zůstávají skryté, unikají jim (Nakonečný, 1999).

Člověk neverbální komunikaci používá vědomě i nevědomě. Vědomě používaná neverbální komunikace je promyšlenou, naplánovanou formou, kdy se člověk vůlí ovládá a projevy neverbální komunikace usměrňuje. Vědomou formu neverbální komunikace používají např. herci, modelky. Nekontrolovatelné jsou projevy neverbální komunikace v takových situacích, kdy dochází ke spontánním reakcím nebo i při relaxaci. Neverbální komunikace má různé funkce. Nahrazení řeči je jednou z nich. Mezi další funkce neverbální komunikace patří: podpora řeči, vyjádření emocí, vyjádření interpersonálního postoje a v neposlední řadě plní funkci sebe prezentace (Vybíral, 2000).

Specificky lidský způsob komunikace je forma **verbální komunikace**, která má podobu mluvené i psané řeči. Prostředkem verbální komunikace jsou artikulované zvuky, hlásky. Spojení artikulovaných zvuků v řetězce vznikají slova nesoucí určitý význam. Slova představují symboly objektů, pomocí symbolů lze objekty třídit podle různých kritérií, dochází k jejich rozlišení a dorozumívání se. Díky slovům dokážeme odpovídat na kladené otázky a umíme otázky pokládat, pomocí slova umíme popsat i vysvětlit abstraktní nebo konkrétní jevy. Mluvená forma verbální komunikace je považována za nejpraktičtější systém dorozumívání (Nakonečný, 1999).

Metakomunikační faktory mají doplňující význam o předávané informaci. Pomáhají účastníkům komunikace rozlišit její skutečný význam. Pohrdavý úšklebek, posměšek, ironie v hlase i posunek aj. patří mezi metakomunikační faktory. Jejich nesprávné dekodování vede k nedorozumění. Nejasnou a těžko srozumitelnou informací se stává pochvala pronesená ironickým zbarvením hlasu (Kohoutek, 2002).

Paralingvistické znaky doprovázejí verbální formu komunikace, tedy tu část verbální komunikace, která se odehrává tváří v tvář nebo verbální komunikaci zaznamenanou na audio záznam. Paralingvistické znaky se projevují v akustické stránce řeči, nelze je zaznamenat písemně. Za paralingvistické znaky považujeme: hlasitost řeči, výšku tónu řeči, tempo řeči, objem řeči, plynulost řeči, melodii, věcnost řeči, frázování řeči, správnou výslovnost a chyby v řeči např. přerývání se (Křivohlavý, 1988).

2 Řeč

„Jazyk je soustava zvukových a druhotných prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky. Jestliže řeč je výkonem individuálním, pak jazyk je jevem a procesem společenským. Ovšem také řeč je společensky podmíněna. Čerpá podněty ze společenského prostředí a v něm se také realizuje“ (Klenková, 2006, s. 27).

2.1 Jazyk a řeč

Specifickou vlastností určitého, přesně vymezeného společenství je **jazyk**. Jazyk umožňuje společenství přenášet, sdělovat, přijímat informace, dorozumívat se prostřednictvím kódu, např. grafickým kódem, zvukovým kódem. Každý jazyk podléhá přesně stanoveným zákonům gramatickým, sémantickým, fonetickým a fonologickým platným pouze pro ten daný jazyk. Znamená to, že každá přesně určená skupina lidí má svůj jazyk, kód pro dorozumívání se, podléhající stanoveným pravidlům, disponuje svým jazykovým kódem. Schopnost osvojit si jakýkoliv jazyk má každé zdravé dítě, ovšem prostředí, do kterého se dítě narodí, užívá určitý jazykový kód se všemi jeho zákonitostmi a právě tento jazykový kód ovlivňuje přijetí a přivlastnění si mateřského jazyka (Bytešníková, 2012).

Dohodnuté znaky se během života lidí rozvíjí v čase i v prostředí, kde se jazyk užívá. Pomocí jazyka je člověk schopen vyjádřit své myšlenky, umožňuje člověku myslet hypoteticky, imaginárně, abstraktně. Mezi prostředky jazyka řadíme poslech – poslouchání, čtení a psaní. Avšak nejběžnější prostředek k vyjádření jazyka je mluva – mluvení (Bruceová, 1987).

Za společenský jev společný určité skupině lidí je jazyk. Soustavou přenášející informace určitého jazyka je **řeč**, která je charakteristickou vlastností člověka (Škodová, 2003). Řeč odlišuje člověka od ostatních živočišných druhů žijících na planetě Zemi. Je trvale spojena s fylogenetickým vývojem lidstva i ontogenetickým vývojem člověka. Řeč je považována za zcela specifickou schopnost člověka. Existence zdravého člověka,

který by nemluvil, není na světě známa. Upřením této schopnosti, ať již z jakéhokoli důvodu, znamená vzít nejvladnější schopnost člověka (Lejska, 2003).

Řeč umožňuje člověku úmyslně používat složitý jazykový kód ve všech jeho podobách, vyjadřovat myšlení, emoce druhým lidem i sobě samému. Rozlišujeme vnější řeč (zevní řeč), která je záležitostí mluvidel vytvářejících prostředky pro sdělení myšlenek druhým lidem. A vnitřní řeč, která je ovlivněna funkcí mozku a jeho hemisfér. Schopnost porozumět, pochopit, zapamatovat si, vzpomenout si, zformulovat nejen myšlenky své i ostatních lidí, ale i pocity a přání, tím rozumíme vnitřní (Klenková, 2006).

„Řeč je praktickou zvukovou realizací jazyka, zahrnuje motorické činnosti jako dýchání, fonaci (tvorbu hlasu), artikulaci (tvorbu hlásek) v oblasti artikulačních orgánů neboli mluvidel“ (Neubauer, 2001, s. 7).

2.2 Vývoj řeči

Vývoj řeči lze posuzovat z hlediska fylogenetického a ontogenetického. Od začátku vývoje řeči a to jak z fylogenetického tak i z ontogenetického posuzování vývoje řeči, je řeč společensky podmíněna. O vývoji řeči člověka jako u živočišného druhu se jedná o fylogenetický vývoj. Ontogenetický vývoj řeči se zabývá vývojem řeči v průběhu života člověka jako individua (Bytešníková, 2012).

Ontogenetický vývoj

K rozvoji řeči dochází přirozeně v prvních letech života jedince, v období obligatorním (období schopnosti učení, udržení informace). V tomto období získané znalosti, vědomosti jsou trvalé, nemusejí se opakovat a jedinec si je pamatuje. Oproti tomu vědomosti získané v období fakultativním si jedinec musí několikrát zopakovat, aby je nezapomínal. Řeč vytváříme, produkujeme (složka expresivní) a řeči také rozumíme, přijímáme ji (složka receptivní). Složka receptivní předchází složce expresivní (Lejska, 2003).

Ontogenetický vývoj řeči probíhá v úsecích. Časové hranice, které jednotlivé úseky mají, nejsou pevné. U každého jedince je časové rozpětí jednotného úseku vývoje řeči jiné, je ovlivněno mnoha faktory (osobní neuropsychické výbavě daného jedince,

na jeho sociálním prostředí). Vzhledem k faktorům ovlivňujícím vývoj řeči jedince, může docházet ke zrychlení nebo ke zpomalení vývoje řeči v určitém časovém úseku. Po dokončení jednoho časového úseku začíná druhý, postupnost časových úseků znemožňuje přeskočení některého z úseků ve vývoji řeči (Balašová, 2002).

K vysvětlení variabilnosti časové hranice jednotlivého úseku ve vývoji řeči uvádí Lechta (2003), jednotlivé názvy fází vývoje řeči charakterizují nejtypičtější procesy uskutečňované v daném období vývoje řeči. Neznamena to, že k osvojení činnosti nemůže docházet před nebo i potom, ale vrcholu činnosti dosahuje v té určité fázi. Sovák (1989) k tomu uvádí, že individuální rozdíly ve vývoji řeči jsou značné. Z toho důvodu je možné uvést pouze orientační přehled jednotlivých fází vývoje řeči.

Fáze ontogenetického vývoje řeči

Lechta (2003) vývoj řeči rozděluje do pěti fází. Jednotlivé fáze člení do časového rozpětí jednoho roku, který dále dělí. Toto rozdělení je používané k orientačnímu posouzení dosažené úrovně řeči. Posuzuje řečovou produkci i porozumění řeči. **Období pragmatizace** trvá přibližně do jednoho roku života dítěte, **období sémantizace** trvá přibližně do dvou let života dítěte, **období lexemizace** trvá přibližně do tří let věku dítěte, **období gramatizace** trvá přibližně do čtyř let věku dítěte a **období intelektualizace** probíhající od čtyř let věku dítěte přetrvává do dospělosti.

Někteří autoři např. Klenková (2006), Balašová (2002) rozdělují ontogenetický vývoj řeči do dvou základních stadií, které dále dělí na dílčí stadia. Jedná se o stadia:

- **předběžná (přípravná, předřečová) stadia;**
- **vlastní vývoj řeči.**

Předběžná (přípravná, předřečová) stadia vývoje řeči

Přibližné trvání tohoto období je do jednoho roku života dítěte, v němž probíhá osvojení zručnosti a návyků, potřebných pro vznik skutečné řeči. Projevy předverbální, do kterých řadíme např. křik nebo broukání, jsou vázány spíše na zvukovou, mluvenou řeč dítěte. Některé předverbální projevy vznikají již v prenatálním období, jsou přípravou artikulačního orgánu na skutečnou řeč. Po narození rozvoj schopnosti ovládat artikulační orgány pokračuje a to činnostmi zdánlivě nesouvisejícími jako je polykání a sání. Příjem potravy a činnost zabezpečující dýchání je základní funkcí artikulačního orgánu, vývoj řečových aktivit je sekundární funkce artikulačních orgánů

a to až v případě ovládnutí základní funkce. Projevy neverbální např. zrakový kontakt matky a dítěte, nemusí být spojeny se skutečnou řečí, ať se jedná o elementy zvukové či nezvukové (Klenková, 2006).

Při dělení ontogenetického vývoje řeči na jednotlivé úseky Balašová (2002) dělí vývoj dětské řeči na předběžná stadia vývoje řeči a stadia vlastního vývoje dětské řeči. Do období předběžného řadí: období novorozeneckého křiku, období žvatlání a období rozumění. Přičemž období žvatlání dále dělí na období pudového žvatlání a období napodobování.

Období před vlastním vývojem řeči provází celá řada přípravných úseků, vzájemně se prolínajících bez přesného časového ohraničení, vznikajících ihned po narození. Do předběžného stadia vývoje řeči patří: stadium křiku, stadium křiku s citovým zbarvením, stadium žvatlání pudového, stadium žvatlání napodobovacího, stadium napodobování, modulační faktory předstupů mluvené řeči a rozumění řeči (Sovák, 1989).

Vlastní vývoj řeči

Po ukončení předběžného období nastává období vlastního vývoje řeči v pravém slova smyslu. Začátek období vlastního vývoje řeči se datuje k jednomu roku života dítěte. Rozdělují ho postupně na sebe navazující stadia. Posloupnost jednotlivých stádií zaručuje absolvování všech vývojových stádií řeči (Bytešníková, 2012).

Vlastní vývoj řeči rozděluje Balašová (2002) na období: emocionálně voličionální, asociačně reprodukční, logických pojmů, intelektualizace řeči.

Emocionálně-volní období je považováno za počátek vlastního vývoje řeči. Během tohoto období dítě, k projevům citu, přání nebo prosby, používá jednoslovné věty. Dítě jedním a tím samým slovem může vyjadřovat libost i nelibost. Tyto jednoslovné věty nemusejí být vždy jednoslabičná, ale jsou vždy spojeny s určitou věcí nebo osobou. V průběhu tohoto období někdy kolem jednoho a půl roku až dvou let dítě začíná napodobovat dospělé opakováním slov, slova si opakuje i samo pro sebe, mluvení se stává činností. Toto období označujeme jako egocentrické stadium řeči (Klenková, 2006).

Asociačně-reprodukční období je charakterizováno přenosem (transferem) slov označujících určitý jev spojený se skutečným člověkem nebo věcí na podobnou věc

nebo podobného člověka. Slovo má pojmenovací funkci pro konkrétní věci, lidi a jejich označení, dítě přenáší toto označení analogicky. Slovem „pipi“ dítě označuje slepičku, ostatní ptáci jsou slepičce podobní a tak je dítě také označuje slovem „pipi“. Dítě tedy reprodukuje jednoduché asociace (Sovák, 1989).

Období logických pojmů je významným obdobím probíhajícím přibližně ve třetím roce života dítěte. V tomto období dochází k zobecnění pojmů, které doposud byly vázány na skutečné jevy, věci nebo osoby uskutečněné za pomoci rozvoje abstraktního myšlení (Bytešníková, 2012).

Intelektualizace řeči je období ve vývoji řeči nastupující přibližně okolo čtvrtého roku věku dítěte trvajícím až do dospělosti. Zkvalitňuje se řeč po stránce gramatické, dochází k osvojování si nových slov a k hlubšímu pochopení obsahu slov již osvojených a slovní zásoba se nadále rozšiřuje (Bytešníková, 2012).

Kritická období ve vývoji řeči

Důležitým úsekem, ve kterém se vývoj řeči uskutečňuje, je považován věk do šestého roku života dítěte. Spletitý průběh vývoje řeči probíhá současně s celkovým duševním vývojem dítěte a ovlivňují ho činitelé vnitřní i vnější. Celý proces vývoje řeči má prudké tempo, nejrychleji se řeč vyvíjí v přibližně okolo třetího a čtvrtého roku věku dítěte (Bytešníková, 2012). Vývoj dětské řeči se může zastavit na jakémkoliv vývojovém stupni v případě poškození jedné ze složek řeči (receptivní, centrální, expresivní). Za kritická období ve vývoji řeči považujeme (Balašová, 2002):

- období kojenecké;
- batolivé;
- předškolní.

V **předškolním věku** dochází ke změně myšlení, myšlení se posouvá z úrovně konkretizované do úrovně abstrakce. Řeč dítěte v tomto období ještě není zcela vyspělá a upevněná, i přes to je na ni ukládán vysoký požadavek ze sociálního prostředí, které užívá vyspělé řeči. Dítě toužící po mluvním kontaktu mnohdy neokáže říci to, co by chtělo. Mozek dítěte v tomto věku je v etapě rychle stoupajícího vývoje, avšak je snáze zranitelný pro svoji nezralost. V důsledku tohoto jsou reakce dětí jiné než reakce dospělých jedinců. Konfrontace toho co dítě předškolního věku v komunikaci chce

a toho co zvládne říci, mají za následek různé fyziologické vady řeči např. opakování celých slov, zarážení se v řeči, nesprávné užívání větné vazby. Tyto obtíže jsou přechodné a s narůstající slovní zásobou, s osvojováním si komunikační schopnosti spolu s vhodným zásahem ze sociálního okolí vymizí (Sovák, 1989).

V předškolním věku dochází k prudkému rozvoji řeči. Předškolní období označujeme za období citlivé (senzitivní) ze stránky rozvoje řeči, protože dítě v tomto období projevuje zvýšený zájem o řečové formy a mimořádný cit pro osvojení a tvorbu jazykové jednotky. Na konci tohoto období, tedy před zahájením povinné školní docházky, má řeč dítěte být po stránce obsahové i formální na takové úrovni, aby mu sloužila k poznávání, komunikaci i dorozumívání (Vacínová, 2008).

Před zahájením povinné školní docházky od dítěte očekáváme zvládnutí těchto komunikačních schopností: dítě užívá všech druhů slov v mluvním projevu; rozlišuje délku, výšku a intenzitu zvuků, tónů a hlásek; za pomoci sluchu vnímá a je schopno určit hlásku na začátku, konci i uprostřed slova; správně vyslovuje všechny hlásky; zřetelně artikuluje; tempo, hlasitost i intonace jeho řeči je přirozené; v mluveném projevu uplatňuje rozvinuté věty i jednoduchá souvětí; vyjadřování je gramaticky správné; správně reprodukuje obsah příběhu (Přinosilová, 2007).

2.3 Podmínky správného vývoje řeči

Proces vývoje řeči neprobíhá samostatně. Je ovlivněn stupněm socializace dítěte, vývojem motorické činnosti, myšlením a sensorickým vnímáním (Klenková, 2006). V krátkém časovém úseku dochází k rozvoji řeči a zároveň dochází k rozvoji jiných činností potřebných pro bezchybný vývoj řeči. Mezi takové aktivity tvořící komplex řečových dovedností patří imitování slyšeného, začlenění, dekodování, porozumění, vhodné užití, upoutání pozornosti i prosazení se v průběhu komunikace (Šulová, 2005).

Průběh vzniku i rozvoje řeči je ovlivněn mnoha činiteli. Podíl na ovlivnění správného vývoje řeči mají činitelé jak vnitřní tak i vnější. Z toho je patrné, že vývoj řeči se musí posuzovat komplexně s celkovým duševním vývojem jedince a zároveň do tohoto procesu posuzování správného vývoje řeči je nutné zhodnotit i podmínky, které jsou v jeho průběhu poskytnuté vnějším okolím. Činitelé ovlivňující vývoj řeči: centrální nervová soustava, stupeň motorických schopností, stupeň intelektu, stupeň

zrakového a sluchového vnímání, vrozené dispozice řeči a jazyka, působení sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Bytešníková, 2012).

Intaktní **činnost centrální nervové soustavy**, především spolupráce nervových drah s motorickou a percepční částí mozku, zajišťuje reakci na slyšené tvorbou řeči. Tato spolupráce je stěžejní pro rozumění a vyjádření v mluveném projevu. Aktivita hlasového, artikulačního a respiračního ústrojí je prováděná na základě nervových impulsů na podkladě nepřetržitě měnící se zpětné vazby pohybových a slyšených podmětů, kterou zajišťuje centrální nervová soustava (Neubauer, 2001).

Při poruchách **motorické schopnosti** je možné pozorovat provázanost motoriky a řeči. Nepřesné a hrubé realizování pohybů svalstva se odráží i do jemných mechanismů řeči. Za hybný analyzátor řeči lze považovat motorickou zónu mozkové kůry rozdělující, utvářející a slučující podmíněné pohybové reflexy. Narušení hybnosti řečových orgánů způsobuje ve vyjadřování i celkovém vývoji řeči nedostatky (Bytešníková, 2012).

Možná příčina omezení rozvoje řeči je **snížení rozumových schopností**. Intelekt a řeč se vzájemně ovlivňují (Kutálková, 2010). Složitý proces rozvoje řeči má své vlastní zákonitosti a současně je těsně spjat s obdobně složitým procesem vývoje myšlení. Myšlení i řeč se vzájemně ovlivňují a doplňují. Bez řeči nelze dosáhnout nejvyšší úrovně myšlení, řeč pomáhá tvořit soustavy pojmů a utváří abstraktní pojmy, neboť urychluje proces poznávání. Vyšší stupeň řeči se odráží ve vyšším stupni myšlení (Vacínová, 2008).

Zraková percepce dítěti umožňuje uspořádané prohlížení vizuálních podnětů, jednotlivé detaily nejsou vnímány samostatně, ale jako celek uspořádaný z navzájem spojených detailů. Schopnost detailně rozlišit podobné vizuální podněty spolu se schopností dobře vidět do blízka je podmínkou pro schopnost učit se číst a následně i psát. Schopnost analýzy, rozložení celku na jednotlivé díly a schopnost syntézy, složení celku z jednotlivých dílů vyžaduje zralou zrakovou percepci (Přinosilová, 2007).

Sluchová percepce umožňuje člověku přijímat zvukové signály, dále je rozlišovat a provádět zpětnou akustickou vazbu vlastní řeči neboli kontrolu vlastního projevu. Její nedílnou složkou je fonemický sluch, který je třeba dále rozvíjet pro potřebu jemného rozlišení rozdílů řeči (Neubauer, 2001).

Vrozené schopnosti pro řeč spolu se skutečností, že člověk žije ve společnosti ostatních lidí, umožňuje spontánní vývoj řeči. Vrozené dispozice pro řeč umožňují člověku se řeč naučit, přijmout jí a používat (Lejska, 2003).

Sociální prostředí ovlivňuje míru i kvalitu motivů k řeči. Opožděný vývoj řeči může vzniknout v důsledku nedostatku řečových impulsů a naopak přemíra řečových impulsů může vést k přetížení a unavenosti dítěte, která následně vede ke ztrátě pozornosti. Negativní ovlivnění řeči může být způsobeno vlivem dalších vnějších činitelů působících na vývoj řeči dítěte. Mezi ně lze zařadit: zdravotní stav dítěte, různé odchýlení od normálního vývoje, výchovný styl rodičů a přístup sociálního okolí, pořadí narození dítěte v rodině, problémy vyskytující se při adaptaci dítěte, jistota vazeb, rozvod rodičů či jejich odloučení, nespolupráce rodičů s odborníky (Bytešníková, 2012).

2.4 Jazykové roviny

Při ontogenetickém vývoji řeči se vzájemně prolínají jazykové roviny, jejich vývoj je souběžný. Jedná se o jazykovou rovinu morfológico-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou (Klenková, 2006).

Morfológico-syntaktická rovina

S nástupem období vlastního vývoje řeči, tedy přibližně okolo jednoho roku věku dítěte můžeme hodnotit gramatickou rovinu řeči složenou ze dvou okruhů, morfologie a syntaxe - skladby (Klenková, 2006). Základem posouzení této jazykové roviny je to, jak dítě rozumí slovnímu nebo větnému spojení, zda porozumělo otázce a je schopno řídit se zadanou instrukcí. Všimáme si jak porozumění tak i uplatnění gramatických pravidel v mluvené řeči. Gramaticky se řeč čtyřletého dítěte velice blíží řeči dospělého člověka, ovšem její struktura je jednodušší. Z morfológico-hlediska si všimáme podstatných jmen rodu, čísla, pádu, u sloves použití času, správnosti slov, vět i slovosledu. Ve vývoji řeči je spojení dílčích prvků řeči do slabik, slov a vět považováno za hlavní kritérium (Lechta, 2003). Gramatická odchylka stavby řeči je nazývána pojmem dysgramatismus, který je do čtvrtého věku dítěte označován za fyziologický. Mluvní vzor v prostředí dítěte má značný vliv na gramatickou stavbu řeči dítěte, stejně tak je důležitý i rozvoj jazykového citu (Bytešníková, 2012).

Lexikálně-sémantická rovina

Rovina lexikálně-sémantická představuje pasivní i aktivní slovní zásobu a význam slov. Slova, kterým rozumíme, tvoří pasivní slovní zásobu, její utváření začíná přibližně v desátém měsíci života dítěte. Slova, která běžně používáme, tvoří aktivní slovní zásobu, její nástup je okolo jednoho roku věku dítěte. Aktivní slovní zásoba spolu s pasivní slovní zásobou tvoří tzv. individuální slovní zásobu, která se utváří po celý život. Její rozšiřování je nerovnoměrné a odlišné u každého dítěte. V jednom roce začíná dítě používat aktivní slovní zásobu, která prudce stoupá a ve věku šesti let je slovní zásoba dítěte až 3000 slov. Rozvoj této roviny podporujeme rozšířením slovní zásoby předkládáním podnětů z okolního světa s důrazem na výklad osvojovaných pojmů (Bytešníková, 2012).

Foneticko-fonologická rovina

Řečový projev má zvukovou stránku, obsahem této stránky se zabývá foneticko-fonologická rovina řeči. Obsahu řeči není věnována pozornost v případě nedokonalé výslovnosti některých hlásek (fonémů). Nedokonalost ve výslovnosti upoutává pozornost posluchačů a dítěti může způsobit problémy ve vztazích s okolím (Bytešníková, 2012). Správnost provedení artikulace jednotlivých hlásek spolu se správností fonemického rozlišení jednotlivých hlásek tzn. rozlišení velmi podobných slov (koza – kosa) je hodnotícím prvkem foneticko-fonologické roviny (Lechta, 2003).

Pragmatická rovina

Způsob jakým reagujeme v různých komunikačních situacích a jak se tento způsob učíme používat, to jak jsme schopni užívat neverbální komunikační signály a jak na ně reagujeme, zda je umíme „přečíst“, jakým způsobem se podílíme na interakci a průběhu komunikačního dialogu, i to jak probíhá osvojení si různých vzorů komunikačního chování, to vše sleduje pragmatická rovina. Pragmatická rovina je rovina uplatňující poznatky z ostatních jazykových rovin (Bytešníková, 2012).

2.5 Narušená komunikační schopnost

Narušenou komunikační schopnost lze formulovat, jako odchylku od uznávané jazykové normy dané skupiny. Ovšem tato formulace je vázána na určitou skupinu lidí

používajících jim příslušný jazykový kód (nářečí). Platnost této formulace nemůže být tedy všeobecná, vzhledem k její vázanosti na jazykové prostředí (Lechta, 2003). Při posuzování, zda se jedná o narušenou komunikační schopnost či nikoliv, se musíme zabývat i jazykovým prostředím, ve kterém posuzovaný žije. Je nutno zvážit i další činitele, kteří ovlivňují mluvní projev posuzované osoby např. její profese, vzdělání. Nutností je posuzovat jazykový projev osoby celkově (Klenková, 2006).

„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru“ (Lechta, 2003, s. 17). Východiskem druhé možné formulace narušené komunikační schopnosti je komunikační záměr, který lze rozšířit individuálně o aspekt jazykové normy. Posuzované jazykové roviny jsou foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, pragmatická nebo morfologicko-syntaktická. Narušenou komunikační schopnost lze posuzovat také z hlediska formy komunikace, tady posuzujeme verbální (mluvenou) i neverbální (grafickou) formu nebo také z hlediska průběhu komunikačního procesu posuzujeme expresivní nebo receptivní složku řeči. Rozlišujeme trvalou nebo přechodnou narušenou komunikační schopnost, vrozenou nebo získanou, dominující nebo symptomatickou. Narušení může být úplné např. afázie nebo částečné, jedinec si svůj nedostatek v komunikačním projevu může uvědomovat, ale také nemusí (Lechta, 2003).

Přehled vad a poruch řeči

Klasifikaci vad a poruch řeči uvádí Slowík (2007):

Centrální vady a poruchy

- **Vývojová dysfázie** – jedná se o poruchu vývoje řeči, kde je značně narušená sluchová diferenciacce, stavba vět, vnímání a chápání řeči, v řeči jsou používané agramatismy, tato porucha má ve většině případů dobrou prognózu vývoje;
- **afázie** – jedná se o poruchu již vyvinuté schopnosti porozumění a produkce řeči;
- **breptavost (tumultus sermonis)** – jedná se o poruchu tempa řeči, kdy je řeč špatně srozumitelná (artikulace nedbalá, enormně rychlá);

- **koktavost (balbuties)** – jedná se o poruchu plynulosti řeči, dříve řazena mezi neurotické poruchy, projevy jsou křeče mluvních svalstev (tonické, klonické nebo tonoklonické), patrné v dialogu.

Neurotické vady a poruchy

- **Mutismus** – oněmění na základě psychického traumatu; nezbytnost psychologické pomoci;
- **elektivní mutismus** – oněmění nastává za konkrétních podmínek např. přítomnost určité osoby, vstup do určitého prostředí apod.;
- **surdmutismus** – oněmění spojené s útlumem slyšení řeči.

Vady mluvidel

- **Huhňavost (rhinolalia)** – narušení zvuku řeči, důsledek poruch patrohltanového uzávěru nebo vlivem překážky v nose nebo nosohltanu se snižuje rezonance řeči;
- **palatolalie** – narušení zvuku řeči, zpravidla v důsledku rozštěpové změny v mluvních orgánech.

Poruchy artikulace

- **Dyslalie** – změny ve výslovnosti jsou patologické, dochází k nahrazení určitých hlásek nebo jejich vynecháním;
- **dysartrie** – jedná se o poruchu článkování řeči, kde je narušena celková artikulace.

Poruchy hlasu

- **Chraptivost (dysfonie)** – příčinou bývají ve většině případů patologické změny na hlasivkách;
- **mutace** – porucha nastává v období puberty jako důsledek fyziologických změn v rychlém vývoji hlasových orgánů.

Symptomatické vady a poruchy

- Do této skupiny spadají veškeré vady a poruchy vzniklé jako důsledek jiného poškození (mentální retardace, vady sluchu).

3 Hra

Hra vyplňuje převážnou část dne dětí, vývoj hry je souvztažný s rozvojem řeči dítěte. Pomocí hry a řeči dítě komunikuje s okolím, hra i řeč umožňuje dítěti spolupracovat s okolím, začlenit se do skupiny, spolupracovat s ní, účastnit se komunikační výměny. Komunikaci lze chápat jako hru (Palenčárová, 2006).

3.1 Definice hry

Přestože pojem „hra“ běžně užíváme, jeho vymezení není jednoznačné (Mišurcová, 1997). Psychologický slovník Hartl, Hartlová (2000) hru definuje jako základní lidskou činnost, ke které náleží práce a učení. Oproti tomu Průcha (2003) považuje hru za specifickou formu činnosti odlišnou od učení a práce. Hra přitahuje pozornost různých vědních disciplín. Každá vědní disciplína na hru pohlíží z jiného úhlu např. přírodovědci a filozofové zkoumají podobnost znaků hry u mláďat živočichů a dětí (Koťátková, 2005). Pohled sociologa může být zaměřen na to, jak si dítě pomocí hry osvojuje společenské role, psycholog bude sledovat, jak hra rozvíjí např. emoční stránku osobnosti. Poznatky z různých vědních oborů přinášejí mnoho pohledů na tento fenomén, ovšem žádný z nich nemůžeme považovat za výhradně správný (Beyer, Gammeltoft, 2006). Co je to vlastně hra? Touto otázkou se zabývá mnoho vědců rozličných vědních disciplín, kteří svými teoriemi přispívají k objasnění tohoto fenoménu. Úkolem hry může být poskytnutí relaxace, zbavení se nadbytečné energie, příprava na budoucí život nebo napodobování (Mišurcová, 1980).

„Hra je základní aktivitou dětské seberealizace (ale je tomu i v obecně lidské rovině). I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého jedince a její forma se čase a společnosti proměňuje (Koťátková, 2005, s. 14).“

3.2 Znaky hry

Hra dětí nese určité charakteristické znaky. Podle nichž lze rozpoznat, zda činnost dítěte právě probíhající je opravdová hra nebo jen odezva na podnět z okolí. Charakteristické znaky hry podle Košťátkové (2005) jsou:

- **spontánnost** lze pozorovat při aktivním chování dítěte nejlépe v jeho přirozeném prostředí. Do hry vnáší své vlastní podněty, snaží se uplatnit své cíle;
- ve hře lze zpozorovat okamžiky, kdy je dítě plně **zaujato**, tím co dělá. Nevnímá okolní svět, soustředí se na hru a nechce přistoupit na její ukončení;
- úsměv, který se objeví na tváři dítěte při hře, značí **radost a uspokojení**,
- fabulace příběhů, tvorba originálních herních pomůcek, originální slovní spojení a mnoho dalších nových, originálních prvků obohacujících skutečnost označujeme při hře za **tvůrčivost**;
- **fantazie** zastává ve hře dětí předškolního věku důležité místo, spojuje nejasné poznatky s představami a zkušenostmi;
- pokud se dítě již orientuje v určité hře a cítí se v ní spokojené, rádo se k ní vrací – **opakování**;
- **přijetí role**, dítě na sebe bere roli někoho jiného, hraji si jako na pekaře. Při hře při tom přijímá jeho úlohu, chová se a jedná jako on. Přijetí role znamená velký zlom herní činnosti dětí (hra se odvíjí od sebe k druhým).

Němec (2002) upozorňuje na to, že většina autorů zabývajících se hrou, hru považuje za činnost **zábavnou, libou, radostnou**. Mezi její další charakteristiky uvádí: **hranice** mezi skutečností a hrou kouzelným slůvkem „jako“ zmizí, současně upozorňuje na **časové hranice**, kdy hra trvá po určitou dobu, konec hry umožní dítěti ji opakovat; **pravidla**, které hře dávají jistý řád; **přebírání rolí, svobodu** a **dobrovolnost**, která je pro hru nezbytná, bez ní hra není hrou.

3.3 Klasifikace her

Vzhledem k pestrosti dětské hry není možné, aby platilo jednotné, všeobecně platné pravidlo dělení her (Mišurcová, 1997). Jak uvádí Němec (2002) různí autoři

používají různá hlediska podle, kterých hry třídí. Jako možné hledisko třídění her uvádí: věk, čas, prostředí, dovednost, apod.

Další jiná možná hlediska třídění her uvádí Přinosilová (2007):

- **převládající činnosti**, kam lze zařadit hry slovní, dramatické, pohybové, tematické, intelektové, manipulační, konstruktivní, aj.;
- **úrovně kognitivního vývoje**, kam řadíme hry symbolické, s pravidly, procvičující hry k osvojování různých dovedností;
- **sociálního významu**, kam řadíme hry divácké, izolované, spolupracující, asociativní, paralelní.

Psychologické třídění her

Psychologické třídění her, uznává stupeň ontogenetického vývoje dítěte. Druh hry, v jednotlivém ontogenetickém vývoji se liší svým obsahem i formou (Kuric, 1986). Vývoj hry je postupný přičemž jednotlivé etapy na sebe navazují, jejich ohraničení není konstantní, prostupují se (Přinosilová, 2007). Třídění her s ohledem na dosažený stupeň ontogenetického vývoje dítěte uvádí Kuric (1986):

- **hry funkční** - jedná se o hry jednoduché; užití dílčích senzomotorických funkcí – různé pohyby končetin a hlavy, vyluzování zvuků, natahování za předměty; typické pro kojenecké období, prudký pokles těchto her nastává v raném dětství;
- **manipulační hry** – senzomotorické hry, koncem kojeneckého období plynule začíná převládat hra manipulační nad hrou funkční, trvá přibližně do první poloviny raného věku dítěte; dítě manipuluje s věcmi ze svého okolí; jedná se o stavění kostek, zacházení s pastelkou – čmárání apod.; manipulační hra předchází hru napodobovací a úkolovou a je přípravou na hru konstruktivní;
- **napodobovací hry** – nástup napodobovací hry je okolo druhého roku věku dítěte; dítě napodobuje své okolí (lidi i zvířata) jeho chování a jednání; snaží se o kontakt s dospělými osobami, napodobovací hry výrazně podporují rozvoj řeči (napodobuje zvuky zvířat, věcí); ve druhém roce dítě napodobuje dílčí aktivity (štěkání psa, snaží se samo pít z hrnečku), ve třetím roce nenapodobuje jen dílčí aktivity, ale napodobuje již aktivitu v celé její souvislosti přitom, může být zapojeno více aktérů, pak již lze hovořit o úkolových hrách;

- **receptivní hry** – podnětem pro hru je vnější činitel např. knížky, jednotlivé obrázky, poslech pohádky, poslech hudby, verše, říkanky, sledování televize, divadlo; je zde méně zapojen pohyb; receptivní hry obvykle nastupují s druhým rokem života dítěte, jejich pokles zaznamenáme ve čtvrtém roce života dítěte;
- **úlohové (fiktivní) hry** – navazují na hry napodobovací; plynulý nástup těchto her je v období třetího roku věku dítěte, ovšem dominují v období čtvrtého a pátého roku věku dítěte; dítě v těchto hrách zapojuje fantazii a bere na sebe úlohu dospělého pomocí fikce; zpravidla se těchto her účastní více dětí, společně si hrají na něco, někoho (na maminku, na lékaře, na obchod); při těchto hrách dochází k obohacení různých oblastí, upevňuje se sociální citění;
- **konstruktivní hry** – základem těchto her jsou hry manipulační; již ve druhém roce věku dítěte lze hovořit o konstruktivní hře, které trvá až do školního věku; stupeň vývoje dítěte značně ovlivňuje jejich formu, patří sem hry na písku, se stavebnicí, modelování apod.; dochází k rozvoji poznávacích procesů.

Pedagogické třídění her

Toto třídění vychází z faktu, že hrou lze rozvíjet, osvojovat si nebo procvičovat určitou dovednost, schopnost, psychický stav nebo charakterovou vlastnost. Hra je pro pedagogiku metoda, způsob či prostředek jakým lze naplnit své edukační cíle. Pedagogické dělení her do kategorií není jednoduché vzhledem k tomu, že žádná hra nerozvíjí jen jednu dovednost (Němec, 2002).

Ať poskytneme dítěti jakoukoliv hru, nikdy nebude rozvíjet jen jednu schopnost. Vždy při plnění zadaného požadavku se bude rozvíjet několik schopností najednou. Chceme-li podpořit rozvoj určité schopnosti, záleží na způsobu, jakým hru dítěti nabídneme. Při skládání puzzle, kdy se primárně jedná o rozvoj zrakové schopnosti – rozlišení tvarů, současně rozvíjíme i jemnou motoriku a intelekt, rozvíjíme slovní zásobu v případě, že obrázek při skládání popisujeme, zrakovou paměť a postřeh můžeme podpořit schováním složeného obrázku a dotazáním se na jeho výjev, pobízením ke složení co největšího kusu skládky podpoříme i pozornost, soustředění a vytrvalost (Kutálková, 2010).

Z pedagogického hlediska lze hry rozdělit do dvou hlavních skupin, na hry tvořivé (volné neboli spontánní) a hry s pravidly. Obě skupiny se dále člení do několika podskupin. Hry rozdělené do dvou skupin uvádí Mišurcová (1980):

- **tvořivé hry, volné čili spontánní** – u těchto her si téma i průběh hry volí dítě samo. Mezi hry tvořivé zahrnujeme *předmětové hry* - v těchto hrách se dítě seznamuje s vlastnostmi předmětů, které ho obklopují. Při manipulaci s předměty dochází k rozvoji jeho smyslů. Dále *úlohové hry (námětové)* - aktivita dospělých osob se stává námětem pro hru dětí, dítě prostřednictvím hry napodobuje dospělé osoby ve svém okolí. Do této skupiny patří také *hry dramatizační (snové)* - v těchto hrách dítě promlouvá k fiktivní postavě, kterou si utváří, stejně tak si utváří rozličné děje i prožitky. A také *hry konstruktivní* - jsou založeny na záměrné manipulaci s věcmi rozličného materiálu, připomínající realitu svou funkcí nebo vzhledem;
- **hry s pravidly** – průběh her je podmíněn vztahem k ostatním účastníkům hry. Do her s pravidly zahrnujeme *pohybové hry* - kam lze zařadit hry s během (honičky), hry s chůzí, skokem, závody, hry se zpěvem, hry s míčem aj., existuje mnoho různých pohybových her prostých nebo spojených s hudbou nebo říkadly a *intelektuální (didaktické) hry* - cíleně rozvíjí určitou rozumovou schopnost, mezi didaktické hry řadíme např. různé stolní hry, skládky.

Podobné členění her do dvou skupin na hru volnou a hru s pravidly a jejich následné další členění do podskupin uvádí Kořátková (2005):

- **volná hra** dítěti dává prostor vyjádřit se, rozhodnout se, zvolit si s čím popřípadě s kým si bude hrát a kde si bude hrát. Pokud ke hře dítě vyzve kamaráda, dochází k rozvoji komunikačních schopností i při ní, domlouvají si pravidla, společně hledají námět hry, argumentují, zvažují možné návrhy a učí se vzájemně si naslouchat;
- **hry s pravidly**, do této podskupiny řadí hry řízené a didaktické. Tyto hry mají společné to, že hru ovládá určitá osoba. Volba námětu, zaměření, pravidla, to jak bude hra probíhat a jiné podmínky a možnosti hry určuje třetí osoba. *Řízená hra* je aktivita zadaná přímo nebo volná aktivita dětí se zásahem někoho, kdo do hry zasahuje např. určením pravidel, zadáním rolí, omezením místa. Mohou to být hry pohybové, hudebně pohybové. *Didaktická hra* má vysoký podíl

pedagogického cíle, rozvoje různé dovednosti. Didaktická hra cíleně utváří základ dovedností, osvojuje, upevňuje a zdokonaluje již nabyté znalosti. Pedagog je ten, kdo hru volí, stimuluje, vede i reflektuje.

Mezi senzomotorické a *didaktické hry* rozvíjející jak smysly, tak i intelekt řadí Mišurcová (1980):

- **funkční hry** – hra na pískovišti, kdy dítě přesypává písek nebo přelévá vodu, hloubí tunel, vytváří na pískovišti rybníky, patří sem i hra, kdy se dítě houpe na houpacím koni apod.;
- **námětová hry** – při této činnosti si dítě hraje na různá zvířata např. psa, koně, kočku nebo na dospělé osoby a jejich povolání např. na prodavačku;
- **napodobivá hry** – při této činnosti dítě napodobuje úkony: mytí nádobí, nasazování různých předmětů apod.;
- **fantastická hry** - patří sem činnosti, jako je např.: povídání si s neexistující osobou, hry, kdy prut představuje ručnici apod.;
- **konstruktivní hry** – patří sem činnosti a hry se stavebnicemi, stříhání, foukání bublin z bublifuku, zatloukání hřebíčků, spojování věcí apod.;
- **hlavolamové a skládací hry** – sestavování obrázků;
- **kombinační hry** – patří sem deskové hry, jako jsou šachy a dáma, řešení rébusů, luštění křížovek, hraní šarád.

3.4 Hra dětí předškolního věku

Hra v předškolním období zaujímá přední místo v činnosti dětí, stává se tak dominantní aktivitou vyplňující převážnou část dne. Pomocí hry dítě poznává okolní svět, seznamuje se s činností potřebnou k jeho dalšímu rozvoji. Hra má rozmanitou podobu, dítě emocionálně uspokojuje a zároveň je přínosem pro jeho úspěšný rozvoj osobnosti (Vacínová, 2008).

Forma hry v předškolním věku není monotónní, naopak je rozmanitá, plná fantazie, vycházející z potřeb dítěte a jeho vnitřní motivace. Předškolní dítě nepotřebuje nutně ke hře výzvu z vnějšího prostředí. V kolektivu ostatních dětí se hra individuální mění na hru **kolektivní**, při níž se dítě učí spolupracovat s druhými dětmi. Převažují hry **receptivní**, kam lze zařadit poslech pohádek, návštěvu divadla, návštěvu cirkusového

představení, prohlížení obrázkových knížek, dále hry **tematické (úlohové)**, do této skupiny her patří hry na něco nebo někoho např. „na doktora,“ „na pedagoga,“ také hry **konstruktivní**, kde pro tento druh her děti využívají např. různé stavebnice a do obliby se dostávají hry **s pravidly**. Do této skupiny her patří hry pohybové a didaktické (Rybárová, 1986).

Děťmi okolo šesti let jsou hry s pravidly často vyhledávány. Pravidla hry jim umožňují přijmout řád, kterým se tyto hry řídí. Dodržování pravidel hry děti vyžadují a jejich nedodržení má být potrestáno. Do her s pravidly řadí **řízené a didaktické** hry Kořátková (2005).

Podle Mišurcové (1980) v předškolním věku existuje nepřeberné množství her, jejichž vyšší organizační nároky jsou dány potřebou sociálního kontaktu. Častější výskyt nových podnětů a situací, které je charakterizováno materiální a vztahovou stránkou rozšiřuje obsah hry. Připomíná proto jen nejdůležitější druhy: hry námětové, hry didaktické, hry konstruktivní, hry pohybové a **senzorické**, kam řadí hry se zvuky.

Kořátková (2005) upozorňuje na potřebu dítěte měnit skutečnost, oddat se své fantazii a představě, přičemž se často u dospělých setkávají s nepochopením, usměrňováním a cítí se být tímto usměrňováním omezeni. Potlačení této potřeby může být potlačeno i rozvoj tvořivého myšlení. Tuto hru označuje za **fiktivní nebo dramatickou hru**, kdy se u dítěte zapojuje fantazijní představa, imaginární postavy a jejich charakteristiky. Vymyšlené prostředí v dramatické hře dává možnost prožít neočekávané zvraty ve hře, samo dítě je režisérem příběhu, kde tvoří napětí.

Rozmanitost her umožňuje široké pole působnosti výchovných účinků na celkový rozvoj osobnosti, pestrost her poskytuje přirozený rozvoj odlišných duševních stavů, vlastností a procesů. Pomocí různých typů her lze u dítěte formovat různé aspekty jeho osobnosti. Hrou rozvíjíme oblast vnímání, motoriky a senzomotorické koordinace, paměť, myšlení, komunikační schopnosti, muzikální a rytmické schopnosti, orientaci ve světě a životním prostředí, tvořivost, pozornost, vlastnosti volní (vytrvalost, sebeovládání, rozhodnost i iniciativu), sociální dovednosti (schopnost řešit konflikty, spolupracovat, utvářet mezilidské vztahy, zvládat různé životní role) a v neposlední řadě se pomocí hry rozvíjí emoční složka osobnosti (Přinosilová, 2007).

4 Rozvoj komunikační schopnosti pomocí hry

Schopnost naslouchat, mluvit, číst a psát považujeme za základní komunikační schopnosti. Tyto komunikační schopnosti dělíme na dovednost receptivní a produktivní. Naslouchání a čtení patří do oblasti receptivní. Pomocí vnímání zvuků a vizuálních podnětů přijímáme myšlenky a informace od okolí. Mluvení a psaní patří do produktivní oblasti. Tato oblast umožní vyjádřit myšlenkové obsahy a sdílet je s okolím prostřednictvím slov v mluvené podobě za pomoci zvukového kanálu nebo v grafické podobě použitím vizuálního kanálu (Palenčárová, Šebesta, 2006).

Kvalita smyslového vnímání určuje kvalitu komunikační schopnosti, nedokonalé smyslové vnímání deformuje vstupní informaci. Přijatá informace, která není přesná, může způsobit např. vadu výslovnosti. Hry podporující smyslové vnímání, nejen sluchové a zrakové, ale i hry podporující vnímání pomocí čichu, chuti i hmatu přispívají k rozvoji komunikační schopnosti dětí. Podporují nejen funkci naslouchání, vidění, ale i soustředění a pozornosti (Kutálková, 2010). Pozornost umožňuje dětem snáze porozumět řeči, zároveň je prospěšná ve všech oblastech učení (Lynch, Kidd, 2010).

4.1 Druhy her podporujících rozvoj komunikační schopnosti

Rozvoj komunikační schopnosti podporují hry slovní, společenské a tematické (Přinosilová, 2007). Podpora rozvoje sluchového a zrakového vnímání u dětí předškolního věku má zřetelný význam v rozvoji komunikační schopnosti. Je třeba se také cíleně zaměřit na rozvoj hrubé i jemné motoriky, na motoriku mluvních orgánů a grafomotoriku, rozvíjení těchto schopností také přispívá k rozvoji komunikační schopnosti předškolních dětí. Nedostatky v těchto oblastech mohou upozornit na nedostatky v rozvoji komunikační schopnosti. K odpovídající úrovni komunikační schopnosti předškolních dětí přispívá i cvičení dechové a fonační. Podle těchto oblastí lze rozdělit hry podporující rozvoj komunikační schopnosti zaměřené na (Bytešníková, 2012):

- **rozvoj sluchového vnímání a fonemické diferenciacie** - lze rozvíjet při činnosti jako je procházka za zvukem, hraním hry „Čí zvoneček zazvonil?“, „Slovní kopaň“, „Jedeme do pohádky“, „Tleskej a vyber zatoulané slovíčko“;
- **rozvoj zrakového vnímání** - lze podpořit např. skládáním obrázků z jednotlivých dílů, skládáním puzzle, hrou „Magnetická zvířátka“, nebo hraním her na způsob „Kimovy hry“;
- **dechové hry a fonační cvičení** - děti se učí správně používat nádechový a výdechový proud, k tomuto jsou využívány hry a aktivity jako je např. hra „Dokonči větu“, „Magický nápoj“, „Voňavé pexeso“;
- **rozvoj motoriky mluvních orgánů** - jsou využívány činnosti a hry např. „Na klauna“, „Na balónek“, „Na kapříka“, „Na traktor“;
- **rozvoj hrubé motoriky** - podporují hry a činnosti např. zábavná honička „Kuba řekl“, „opičí dráha“, „Komu pošlu míč?“, „Šátek a míč“;
- **rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky** - slouží činnosti, kde se vyrábí z papíru, pracuje s nůžkami, s psacími potřebami, práce s rozličným materiálem apod. Mohou tak vzniknout rozličné výrobky např. „Ježek s jablíčky a hruškami“, „Divoká káča“, „Pilné včelky“.

Lynch a Kidd (2010) považuje hru za významný prostředek rozvoje řeči. Hru chápe jako činnost poskytující nekonečnou příležitost pro rozvoj komunikační schopnosti. Pro rozvoj jazyka uvádí:

- **průzkumná hra** - hry a hračky umožňují dítěti poznávat okolní svět, rozdíly i podobnosti věcí, jevů. Pomocí her s hračkou či předmětem běžné potřeby se spustí koloběh událostí – získání pozornosti, vydávání zvuků, všimnou si rozdílů v barvě, tvaru, tvrdosti nebo zvuku, díky kterým dítě nabývá zkušenosti potřebné k porozumění řeči a později i rozšíření slovní zásoby. Zároveň jsou tyto nabyté zkušenosti potřebné k rozšíření slovní zásoby. Prozkoumávání předmětů umožní dítěti spojit zvuk s určitou aktivitou nebo určitou věcí na základě vlastní zkušenosti;
- **pohybová hra** – při pohybu dítě získává zkušenost s koordinací pohybu a s prostorem. Pohybová hra pomáhá dítěti pochopit význam předložek (před, za, v, nad apod.) a také rozvíjí schopnost porozumět významu označující činnost (sedět, běhat, lézt apod.);

- **každodenní činnost** – k rozvoji jazyka a imaginární hry jsou běžné činnosti důležité. Seznámením se s činnostmi běžně vykonávanými nyní, právě teď, dochází k osvojení jazyka za pomoci vlastního prožitku;
- **symbolická hra** – grafický záznam, mluva, obrázky to vše jsou symboly. Porozumění řeči předchází porozumění symbolům, dítě musí myslet v symbolech, aby porozumělo řeči. Pomocí symbolické hry rozšiřujeme slovní zásobu. Patří sem hry: „Přiřazování předmětů“ - v této hře má dítě za úkol hledat dva stejné předměty, symboly, „Přiřazování předmětů k obrázkům“ - úkolem dítěte je k ukázanému obrázku přiřadit předmět apod.;
- **kooperativní hra** – při kooperativní hře děti spolupracují, vzájemně se učí jazyk, předávají si sociální dovednosti. Kooperativní hra podporuje jejich představivost. Spolupráce při hře představuje základní část jejich komunikace;
- **hraní rolí a imaginární hra** – hra na „něco“ nebo na „někoho“ dítěti umožňuje experimentovat s jazykem a komunikací;
- **volná hra** – umožní dětem využít volný čas pro hru podle jejich libosti.

4.2 Hry na rozšíření slovní zásoby

Slovní zásobu člověk rozšiřuje celý život. Její rozsah není u všech lidí stejný, je ovlivněn různými činiteli. Rozsah slovní zásoby ovlivňuje stupeň socializace dítěte a jeho úspěch při komunikaci s ostatními. V předškolním období podporujeme rozšiřování slovní zásoby systematickým objasňováním významu slov a uvědomění si vzájemných vztahů mezi pojmy. Cílem je systematická aktivizace slovní zásoby a intelektualizace řeči. **Reprodukcí příběhů, vyprávění a čtení pohádek** dochází k rozvoji slovní zásoby (Bytešníková, 2012).

Mluvíme-li o slovní zásobě, mluvíme o její pasivní i aktivní části. Slova, kterým dítě rozumí, tvoří pasivní slovní zásobu. Slova používaná dítětem, tvoří jeho aktivní slovní zásobu. K rozšíření slovní zásoby lze podle Kutálkové (2010) využít:

- **rozhovor** mezi dětmi nebo mezi dítětem a dospělým, **komentář** k jakékoliv situaci, při přednesu a následném učení se **básničky**, čtením **knížky** aj.;
- **hry se slovy** – hledání protikladů, přirovnávání, stupňování. U těchto her využíváme obrázky i předměty denní potřeby;

- **hry prodlužující řadu slov** – na zvolené téma hledáme odpovídající slova např.: „Co kvete?“ „Kvete tulipán.“ „Kvete tulipán, růže.“ „Kvete tulipán, růže, sedmikráska“;
- **hry s rýmem** – např. hledání rýmů na zadané slovo;
- **hry hledání nadřazeného (podřízeného) pojmu** – děti hledají odpovídající výrazy např. zvířata – kočka, pes, tele ...;
- **„Co kdo dělá?“** - na zadanou otázku hledáme slovesa, např.: „Co dělá maminka?“ „Maminka peče, vaří, uklízí...“, nebo **„Jaké to je“** – na zadanou otázku hledáme přídavné jména např. „Jaký je pomeranč?“ „Pomeranč je oranžový, kulatý, sladký ...“;
- **hry na využívání a hledání synonym** – dívka - holka, děvče;
- **hry (situace) na rozlišení slov citově zbarvených (dům- vilka) a neutrálních (chatka-chatrč).**

4.3 Hry na rozvoj vyjadřovací pohotovosti

Mezi komunikační schopnosti patří i schopnost pohotově se vyjádřit, umět komunikovat v rozdílných situacích (umět požádat o pomoc udělit pokyn vrstevníkům apod.), umět zvolit vhodný styl komunikace s dospělou osobou i s dítětem. Vyjadřovací pohotovost podporujeme rozvojem komunikativní funkce, vytvářením zpětné vazby na komunikaci (odpověď na sdělení) a podporou účasti konverzace a interakce (Bytešníková, 2012). Gramatika, stavba vět a aktivní slovní zásoba ovlivňuje vyjadřovací pohotovost. Dítě, které se nedokáže prosadit, není schopné obhájit své názory před ostatními nebo neumí požádat o sdělení potřebných informací, se dostává do sociální kolize. Při neobratném vyjadřování mohou vznikat výukové problémy a nedorozumění (Kutálková, 2010).

Bytešníková (2012) upozorňuje na potřebu zařazení aktivit na podporu vyjadřovací pohotovosti do programu dne. Vhodné je užívat **rozhovory, diskuse, skupinové i individuální konverzace**. Při těchto aktivitách aspirujeme na umění vést rozhovor a jeho udržení, snaha je děti naučit naslouchat a umět počkat, až druhý domluví (učí se střídání v rozhovoru), snahou je, aby se dítě naučilo sledovat jak obsah

rozhovoru, tak neverbální projevy hovořícího. K tomu lze využít zejména **hry tematicky zaměřené** – „Na obchod,“ „Na poštu,“ „Na lékaře“ apod.

Charvátová-Kopicová (2007) uvádí konkrétní činnosti a hry na rozvoj vyjadřovací pohotovosti:

- „**Co vidíš na obrázku?**“ – při této hře děti nejprve popisují obrázek, lze jim pomoci kladením vhodných otázek. Po zvládnutí tohoto prvního kroku, domýšlí, co by se mohlo stát;
- další možnou aktivitou je hra „**Vymysli větu**“ – po předložení obrázků, dítě vymýšlí větu;
- dále jsou to „**Hádanky**“ - soutěž dvou dětí. Úkolem dětí je popsat spoluhráči obrázek, přitom obrázek vidí jen jedno dítě, druhé má za úkol uhodnout co je na obrázku ztvárněno. Další možné hry s obrázky a popisem jsou: Na listonoše a Na obchod.

Další hry a aktivity podporující vyjadřovací pohotovost včetně „hádanek“ uvádí Kutálková (2010):

- „**Větný rozbor na ruby**“ – při této hře se procvičuje verbální paměť, hospodaření s dechem a dítě pracuje se slohem; Ptáme se „co“ nebo „kdo, co dělá?“ „Co dělá máma?“ „Máma uklízí“;
- **vyprávění** – podle obrázku, vymýšlíme si vhodné věty, které řadíme za sebou;
- **deník (prázdninový)** - kresba podporuje paměť zaznamenané události a rozvíjí schopnost vyprávět příběh;
- **hry na řešení situace** – v těchto hrách se kromě vyjadřovací pohotovosti rozvíjí a zapojuje představivost, fantazie. Zároveň při hře dochází k přípravě na možné budoucí situace, které dítě mohou potkat. Je vhodné upozornit na nedostatky nebo výhody nabízených řešení od dětí a společně vybrat vhodné řešení. Lze využít různé rekvizity.

4.4 Hry na rozvoj sluchového a zrakového vnímání

Hry zaměřené na sluchové a zrakové vnímání přispívají k pozdějšímu osvojení si schopnosti číst a psát. Při aktivitách rozvíjejících zrakovou percepci a její oblasti (zrakové diferenciaci, zrakové analýzy a syntézy a zrakové paměti) je důležité

postupovat od nejjednoduššího k nejsložitějším. Stejně postupujeme i při rozvíjení sluchové percepce. V předškolním období se zaměřujeme zejména na rozvoj auditivní percepce, kam řadíme: fonemickou diferenciaci, fonemickou analýzu, fonemické uvědomování. Pozornost je také třeba věnovat oblasti vnímání a reprodukci rytmu, sluchové paměti, sluchové analýzy a syntézy (Bytešníková, 2012).

V souvislosti s rozvojem **sluchového vnímání** Bytešníková (2012) uvádí činnosti rozvíjející schopnosti rozlišit předměty podle zvuku, činnosti podporující rozlišení písní podle jejich melodie, schopnost rozlišit hlasy zvířat, kvalitu a výšku tónu, činnosti doprovázené rytmickou básničkou, říkadlem a písní. Doporučuje užít pomůcky např. obrázky, předměty nebo pohyb v podobě vytleskávání, vyťukávání apod. Uvádí některé náměty pro rozvoj sluchového vnímání:

- **určení o jaký předmět nebo zvuk se jedná** – procházky za zvukem, „Čí zvonek zazvonil?“;
- **hry spojené s pohybem** – „Kdo umí napodobit,“ „Tleskej a vyber zatoulané slovíčko,“ „Najdi obrázky mající stejnou první slabiku“;
- **hry s tematickými obrázky** – „Které obrázky mají stejnou první slabiku?“ „Kdo najde první, co mají obrázky společného,“ „Jedeme do pohádky“;
- **slovní hry** – „Slovní kopaná,“ „Jedeme do pohádky,“ „Na návštěvě v zoologické zahradě jsme viděli“;
- **hry s říkanky** – „Ptáček, volá na děti,“ „Pošťák veze balíčky,“ „Pomůžes Markovi s úkoly?“

Kutálková (2010) uvádí tyto hry a aktivity na podporu rozvoje sluchu:

- **říkadla, básničky a zpěv** – poslech, částečný poslech s doplněním;
- **rozlišení zvuků** – lze hrát v přírodě i doma. Zaměření na poslech a lokalizaci zvuků, četnost zvuku. Uhodnutí, o který zvuk se jedná.;
- **hledání předmětu** – schovaný předmět nebo hračka vydávající zvuk, při této hře je dítě naváděné slovním pokynem nebo jiným zvukem. Sílicí naváděcí zvuk signalizuje správný směr hledání.;
- **hry s kontrastem** – hledání krátkého a dlouhého tónu, nahlas a potichu, pomalu a rychle, vysoko a hluboko;
- **hry s pohybem** – s tlesknutím, s poskokem, s dupnutím apod.;
- **slovní hry** – „Slovní kopaná“;

- **„Kolikrát tlesknu, tolikrát poskočíš“** – poskok je možné zaměnit za jiný jednoduchý pohyb;
- **hry s dohodnutým signálem (slovem)** – při vyprávění příběhu nebo pohádky vypravěč schválně chybuje, např. zamění barvy; reakce na předem domluvené slovo ve vyprávění; hra „Na slepou bábu,“ „všechno lítá co peří má“;
- **„Krabičky“** – základem jsou stejné předměty, do kterých je možné ukrýt sypký materiál vydávající zvuk při třepání. Dítě hledá dvě stejně znějící krabičky.

Kutálková (2010) uvádí tyto hry na podporu rozvoje **zrakové percepce**:

- **hry typu puzzle** – kostky tvořící obrázky, rozstříhané obrázky;
- **hry zaměřené na třídění předmětů dle určené vlastnosti** – tvar, velikost, materiál apod.;
- **hry na hledání rozdílů** – tvaru, velikosti, barvy;
- **hledání předmětů** - podle popisu v místnosti či na stole s menšími předměty.;
- **domalovánky**;
- **hledání tvarů překrývajících se v labyrintu čar nebo obrázku.**

4.5 Hry na porozumění symbolům a pojmům

Úskalím dnešní doby je, že dochází k rozšiřování pasivní slovní zásoby bez vysvětlení pojmů. Obsah významu je pro dítě nejasný. Slovní zásoba se sice rozšiřuje, ale pouze jeho kvantita nikoliv kvalita (Kutálková, 2010).

K zpřesnění významu pojmu, rozlišení symbolů a pochopení vzájemného vztahu mezi jednotlivými pojmy lze využívat návštěvu divadla, výstavy, knihy, encyklopedie, media. Hry na rozvoj porozumění symbolů podle Bytešnickové (2012):

- **každodenní činnosti** – např. při vycházce, úklidu;
- **námětové hry** - na různá povolání;
- **hry na hledání a využívání slova stejného významu nestejně znějícího (synonyma)** – např.: dveře – vrata, vstup, vchod;
- **hry na hledání slov různého významu stejné formy (homonyma)** – např.: koruna – platidlo, na stromě;
- **hry na hledání protikladů (anonyma)** – např.: malý – velký, silný – tenký;

- **hry na hledání podřízených a nadřazených pojmů** – např.: pečivo – chléb, rohlík, buchta.

Praktická část

1 Zaměření a cíl průzkumného šetření

Je obecně známé, že hra provází člověka po celý život, v některých etapách vývoje jedince více a v některých méně. Mišurcová (1980) zlatým věkem hry označuje právě předškolní věk. Proto je bakalářská práce zaměřena na rozvoj komunikace dětí předškolního věku. Zaměření a cíl průzkumného šetření bakalářské práce je zjistit **nejčastěji používané hry** zaměřené na rozvoj komunikační schopnosti předškolních dětí v mateřských školách. Jedním z důvodů, proč je zvoleno již zmíněné zaměření a cíl průzkumného šetření je fakt, že existuje nepřehledné množství her. Jejich členění není jednotné a ani jednoduché. Odborná literatura člení hry podle nejrůznějších hledisek do mnoha skupin a podskupin, uvádí konkrétní hry, co však nezmiňuje je **názor pedagogických pracovníků** na rozvoj komunikační schopnosti pomocí hry.

Pro potřeby bakalářské práce autorka chápe hru jako činnost, aktivitu dětí vykazující charakteristické znaky hry. Pojem komunikační schopnost je pojmem zastřešujícím pro schopnosti umožňující receptivní i produktivní používání řeči, jako prostředku komunikace umožňující jedinci bezproblémové začlenění do společnosti. Autorka práce se zaměřila na rozvoj komunikační schopnosti předškolních dětí z oblasti receptivní, konkrétně na sluchové vnímání a porozumění pojmům a symbolům řeči.

2 Průzkumný problém a průzkumné hypotézy

Pro naplnění výše uvedených cílů nejprve autorka vymezila průzkumný problém a formulovala hypotézy.

2.1 Průzkumný problém

Na základě výše stanoveného průzkumného cíle byly stanoveny tyto průzkumné problémy:

- Jaké druhy her poskytovaných v mateřské školce se podílejí na rozvoji komunikační schopnosti dětí předškolního věku?
- Jak hra poskytovaná v mateřské školce rozvíjí komunikační schopnosti dětí předškolního věku?

Jak je již zmíněno v teoretické části, existuje mnoho hledisek třídění her a zákonitě tak i existuje nepřeberné množství druhů her. Autoři zabývající se hrou a jejím členěním jednotlivé druhy her různě pojmenovávají. Na základě publikací Košťátková (2005), Mišurcová (1980) a Lynch a Kidd (2010) byly pro potřeby této bakalářské práce autorkou vymezeny tyto druhy her:

- **pohybová hra** – při těchto hrách si děti osvojují a zdokonalují jednotlivé lokomoční dovednosti. Patří sem hry s chůzí, během, lezením, hry s pomůckou např. míčem. Tyto hry mohou být doprovázeny písni nebo říkankou např. „kolo, kolo mlýnský“, „zajíček ve své jamce“, „šel zahradník do zahrady s motykou“.
- **námětové hry** – při těchto hrách děti napodobují již celou činnost, hrají si na zvířata, na povolání apod.;
- **konstruktivní hry** – při těchto hrách dochází k sestrojování nebo tvoření výrobků. K tomu účelu slouží rozličné druhy materiálů a stavebnic. Děti v konstruktivních hrách vystřihují, sestavují, modelují, skládají, spojují i foukají např. bubliny;
- **volná hra** – tato hra poskytuje dítěti prostor hrát si tak, jak ono samo chce, s kým popřípadě s čím chce a kde chce;

- **každodenní činnost** – je činností, která se opakuje téměř pravidelně, ve školce takovou činností může být vycházka, ranní setkání v šatně apod.;
- **symbolická hra** – např. obrázek, písmeno, znak, dopravní značka jsou symboly, které něco označují, něco znamenají. Přiřazením předmětu k obrázku, hledáním stejných obrázků nebo předmětů se učí dítě porozumět symbolům a také rozšiřovat slovní zásobu;
- **napodobivá hra** – touto hrou dítě napodobuje jednotlivé úkony, které pozoruje ve svém okolí např. mytí nádobí, utírání prachu;
- **fiktivní hra** – v této hře děti mají možnost uplatnit svoji fantazii. Díky fantazii a představivosti si dokážou hrát s vymyšlenou postavou, věcem dávají jinou funkci, např. vařečka se mění v pádlo apod.;
- **slovní hra** – hra používající řečové zvuky např. „tichá pošta“, „slovní kopaná“.

2.2 Stanovení hypotéz

Na základě prostudované odborné literatury a zpracování teoretické části byly stanoveny tyto hypotézy.

Hypotéza A:

„Podle názorů pedagogických pracovníků mateřské školy je pohybová hra využívána k rozvoji komunikační schopnosti více než hra volná.“

Pohybová hra nabízí mnoho možností jak si především osvojit a zdokonalit motoriku těla a zároveň při ní dochází k rozvoji i jiných schopností mezi které patří i komunikační schopnost. Je-li pohybová hra spojena s rytmickou říkankou nebo písničkou dochází k rozvoji smyslu pro rytmus, opakováním říkadla např. „kolo, kolo mlýnský...“, dochází k upevnění používaných pojmů, k rozvoji pozornosti, děti reagují na zadaný pokyn – signál, tím dochází k rozvoji sluchového vnímání, dochází k souladu zpěvu a pohybu. Před zahájením pohybové hry pedagogická pracovnice vysvětlí pravidla, podle kterých se hra řídí, např. musí tlesknout na každou slabiku. Nejde jen o seznámení s nimi, ale i o jejich pochopení, ke kterému děti mohou dospět v průběhu hry. Děti se rádi pohybují, chodí, skáčou, běhají, lezou. Lze předpokládat,

že pedagogická pracovnice využije této přirozenosti k záměrnému rozvoji komunikační schopnosti, protože se hry účastní přímo nebo ji částečně řídí na rozdíl od hry volné, kdy je v roli pozorovatele a záleží zcela na dítěti, jak volnou hru využije.

Hypotéza B:

„Pedagogičtí pracovníci v mateřských školách vycházky (každodenní činnost) využívají k upevnění významu pojmů a symbolů více než hry námětové.“

Každodenní činnosti, v tomto případě konkrétně vycházky, poskytují pedagogickým pracovníkům možnost upevnit u dětí pojmy již nabyté a rozšířit je o nové. Protože mají možnost volit trasu vycházky i její cíl tak, aby korespondovala s tématem dne, popřípadě týdne, mohou využít vzniklé situace např. v dopravě, k rozvoji komunikační schopnosti všech dětí, které se účastní vycházky. Cíl a trasa je volena záměrně, např. je-li zvolené téma týdne „Jaro“, pedagog může zvolit trasu procházky tak, aby vedla kolem zahrádek, kde lze předpokládat výskyt jarních květin, děti mohou být aktivně zapojeny hledáním různých druhů jarních kytiček, se kterými byly seznámeny již ve třídě mateřské školy, mohou sledovat změny v přírodě, jarní výzdobu oken. Lze se domnívat, že námětová hra je využívána převážně ve hře volné, a i když pedagogičtí pracovníci dětem nabídnou možnost hrát si na „něco“ nebo „někoho“, možností jak upevnit nebo rozšířit pojmy a symboly klesá tím, že všechny děti se námětové hře nevěnují.

Hypotéza C:

„Pedagogičtí pracovníci v mateřských školách využívají k rozvoji auditivní percepce více řečové zvuky než zvuky neřečové.“

Řeč pedagogičtí pracovníci užívají běžně při každém styku s dětmi, mluví na ně, vysvětlují pravidla, dávají jim pokyny po celou dobu své přítomnosti. Výše uvedená hypotéza zahrnuje pojem řečové a neřečové zvuky. Protože se průzkumné šetření zabývá druhem her, řečové zvuky zde zastupují skupinu her slovních např. „slovní kopaná“, „tichá pošta“, „poznej dvě stejná slova“, kde je využíváno k rozvoji auditivní percepce pouze slovo. Takovéto hry se mohou hrát při každé příležitosti, v autobuse, venku i uvnitř bez použití pomůcek, a právě

proto lze předpokládat, že řečové zvuky (slovní hry) jsou využívány k rozvoji auditivní percepce více, než zvuky neřečové.

3 Charakteristika průzkumného šetření

Průzkumné šetření bylo realizováno metodou kvantitativní za pomoci využití písemného dotazníku.

3.1 Použitá průzkumná metoda

Dotazník umožňuje zjistit informace vztahující se k respondentovi a současně umožní zjistit i názory nebo postoje respondenta k řešenému problému. Respondent odpovídá na položené otázky písemně. Nabízené otázky mají být neutrální, nabízené odpovědi nemají odpuzovat nebo naopak vzbuzovat v respondentovi dojem „správné“ odpovědi. Otázka také má být položena jasně a srozumitelně, při tom se osoba tvořící dotazník má vyvarovat otázky jednoznačně záporné nebo kladné. Otázky použité v dotazníku mohou být kladeny podle několika kritérií. Kritérium míry volnosti - uzavřené, polouzavřené, otevřené. Je třeba rozlišit, zda se jedná o otázky parametrické nebo neparametrické, neboť jejich zpracování je jiné a i jejich forma je rozdílná. Neparametrické otázky třídí odpovědi, oproti tomu parametrické otázky umožní odpovědět od nejvíce po nejméně (od jednoho pólu k druhému pólu). Dalším možným kritériem pro třídění otázek je to, zda se jedná o samostatnou otázku nebo otázku škálovací (zavřenou do souboru), jedním z možných kritérií třídění otázek je kritérium přímého a nepřímého formulování a v neposlední řadě lze otázky třídit podle kritéria poslání, sem spadají mimo otázek zaměřených na daný průzkum i otázky pomocné (Pelikán, 2011).

3.2 Výběr respondentů

Pro účely průzkumného šetření byl záměrně zvolen soubor respondentů z řad pedagogických pracovníků mateřských škol okresu Nymburk. Okres Nymburk byl autorkou práce zvolen pro jeho bližší dostupnost a také pro to, že v tomto okrese je možnost distribuovat dotazníky jak do městských mateřských škol, tak do mateřských škol v obcích.

3.3 Sestavení dotazníku

Za účelem dosažení cíle průzkumného šetření a ověření hypotéz byl autorkou vytvořen dotazník. Úvodní část dotazníku obsahuje informace o zaměření průzkumného šetření a informací jak a k čemu budou získaná data sloužit. Vytvořený dotazník byl rozdělen na dvě části.

V první části dotazníku byly zjišťovány údaje týkající se délky praxe a nejvyššího dosaženého vzdělání. Tato část obsahovala jednu otázku uzavřenou neparametrickou, zjišťující délku praxe, a jednu otázku polouzavřenou neparametrickou, zjišťující nejvyšší dosažené vzdělání. Před stanovenými otázkami v první části dotazníku byla uvedena instrukce k jejich vyplnění.

V druhé části dotazníku byly zjišťovány názory pedagogických pracovníků mateřských škol na vybrané druhy her, jejich efektivitu v rozvoji komunikační schopnosti a jejich průměrné časové využití v mateřské škole. Zároveň druhá část dotazníku obsahovala i otázky, zjišťující konkrétní hry určitého druhu využívané k rozvoji komunikační schopnosti. V této části bylo celkem 21 otázek, z toho bylo 6 otázek otevřených, kde respondenti byli požádáni o doplnění konkrétní hry určitého druhu rozvíjející komunikační schopnost předškolních dětí. Jednalo se o otázky č. 5, č. 8, č. 10, č. 16, č. 19 a č. 21. Dále zde byly 4 otázky uzavřené neparametrické, z toho jedna otázka a to otázka č. 1 sloužila zároveň jako otázka lživého skóre (vyplnění dotazníku podle vzorce a-b-c), v případě nalezení takového dotazníku, byl by vyřazen z důvodu možného zkreslení výsledků průzkumného šetření. V otázkách č. 6, č. 11 a č. 17 respondenti volili z dvou druhů her. V dotazníku byly dále obsaženy 4 otázky uzavřené parametrické, u otázky č. 2 a č. 3 respondenti hodnotili uvedené možnosti číslicemi 1 až 6 a 1 až 8 (hodnocení jako ve škole), u otázky č. 12 a č. 14 respondenti volili mezi odpověďmi slovního vyjádření a) ano, b) spíše ano, c) spíše ne, d) ne. Zbývajících 7 otázek dotazníku bylo polouzavřených parametrických, tyto otázky kromě nabízených odpovědí umožnily respondentům zvolit vlastní odpověď. Konkrétně se jednalo o tyto otázky: č. 4, č. 7, č. 9, č. 13, č. 15, č. 18 a č. 20, kde respondenti měli nabízené odpovědi a) 30 minut, b) 30 minut až 1 hodinu, c) 1 hodinu až 2 hodiny, d) jiné časové rozpětí (napíšte prosím). Každá otázka v druhé části dotazníku obsahovala instrukci potřebnou k vyplnění.

V závěru dotazníku respondenti měli možnost vyjádřit vlastní poznatky, které by podle jejich názoru mohli přispět k cíli práce a zároveň se mohli vyjádřit k dotazníku samotnému. Zda položené otázky a použité pojmy byly srozumitelné a jasné nebo naopak.

3.4 Předprůzkumné šetření

Po sestavení dotazníku (příloha A) se autorka práce rozhodla realizovat předprůzkumné šetření s cílem ověřit, zda použitá formulace otázek je pro respondenty jasná a srozumitelná. Dále se chtěla ujistit o srozumitelnosti používaných pojmů a výrazů např. zda uvedené druhy her jsou pro pedagogický personál známé, zda nabízené možnosti odpovědí jsou dostačující. Zároveň předprůzkumné šetření mělo za úkol zjistit další možné důležité poznatky vztahující se k cíli práce.

Předprůzkumné šetření bylo realizováno na menším souboru vykazující shodné znaky se souborem, na němž bylo provedeno vlastní průzkumné šetření. Respondenti z předprůzkumného šetření nebyly zahrnuti do vzorku průzkumného šetření se záměrem předejít možnému zkreslení výsledných dat možným vzájemným kontaktem respondentů z obou souborů.

Předprůzkumné šetření bylo provedeno konkrétně ve třech mateřských školách z Prahy, Hrochova Týnce a Hradce Králové. V každé školce byla oslovena jedna pracovnice pedagogického sboru, která byla požádána o vyplnění dotazníku. Distribuce těchto dotazníků byla provedena osobně autorkou práce, která respondenty informovala o účelu a způsobu vyplnění dotazníku. Výběr těchto dotazníků měl proběhnout týden po jejich distribuci, ale proběhl ihned po jejich vyplnění na žádost respondentů. Návratnost byla 100%, zúčastnili se celkem 3 respondenti.

Na základě získaných dat z předprůzkumného šetření byly v dotazníku provedeny úpravy. Konkrétně se jednalo o úpravu otázky č. 3, kde byla upravena odpověď: a) pohybová hra a odpověď: f) symbolická hra. K těmto odpovědím byla přidána jejich specifikace. Pozměněná odpověď byla: a) pohybová hra (prostá i spojená s říkadly nebo zpěvem) a f) symbolická hra (hra využívající symbolů např. obrázků). Upravený dotazník, který byl použit pro průzkumné šetření je součástí práce, viz příloha B.

3.5 Distribuce dotazníků

Po provedení úpravy dotazníku byly dotazníky autorkou práce osobně rozdány ředitelkám mateřských škol nebo vedoucím pedagogickým pracovnícím mateřských škol, které je dále předaly svým pedagogickým pracovníkům. Osobní předání dotazníků umožnilo předat přesný počet dotazníků podle toho, kolik pedagogických pracovníků mateřská škola zaměstnává. Současně autorka práce mohla při předání zvolit variantu dotazníku určenou pro muže nebo variantu určenou pro ženy. Varianty dotazníků byly připraveny obě. Dotazník byl předán současně s nezalepenou obálkou, do které měl být po vyplnění vložen a předán vybrané pedagogické pracovníci. Součástí dotazníku byl i samostatný list, který zůstával respondentům. List obsahoval kontaktní adresu na autorku práce pro případ poskytnutí dalších informací souvisejících s dotazníkovým šetřením, např. výsledky získané prostřednictvím dotazníku. Při předání byly poskytnuty základní informace o průzkumném šetření a způsobu vyplnění s upozorněním, že tyto informace jsou uvedeny na každém jednotlivém dotazníku. Zároveň byl sjednán datum výběru vyplněných dotazníků. Dotazníky byly předány do sedmi mateřských škol, z toho byly 4 školy městské a 3 školy vesnické. V jedné mateřské škole ve městě dotazníky ředitelka mateřské školy odmítla převzít, v ostatních sedmi mateřských školách dotazníky od autorky převzali s ochotou a vstřícností. Konečný počet rozdaných dotazníků bylo 43 ks.

4 Charakteristika průzkumného souboru

Z celkového počtu (43 ks) rozdaných dotazníků se průzkumného šetření zúčastnilo 42 respondentů, tj. 98 %. I když součástí dotazníkového šetření nebylo zjistit pohlaví respondentů, zvolený způsob distribuce dotazníků umožnil získat informaci o pohlaví respondentů. V distribuci nebyl rozdán ani jeden dotazník formulovaný pro muže. Z toho vyplývá, že všichni zúčastnění respondenti byly ženského pohlaví, tj. 100% z celkového počtu respondentů byly ženy.

V první části (záhlaví dotazníku) byly zjišťovány údaje o **délce pedagogické praxe** v mateřské škole a **nejvyšším dosaženým vzděláním**. Zjištěné údaje mohou sloužit k širšímu (budoucímu) využití dotazníku.

Délka praxe – tato položka rozčlenila respondenty do čtyř skupin.

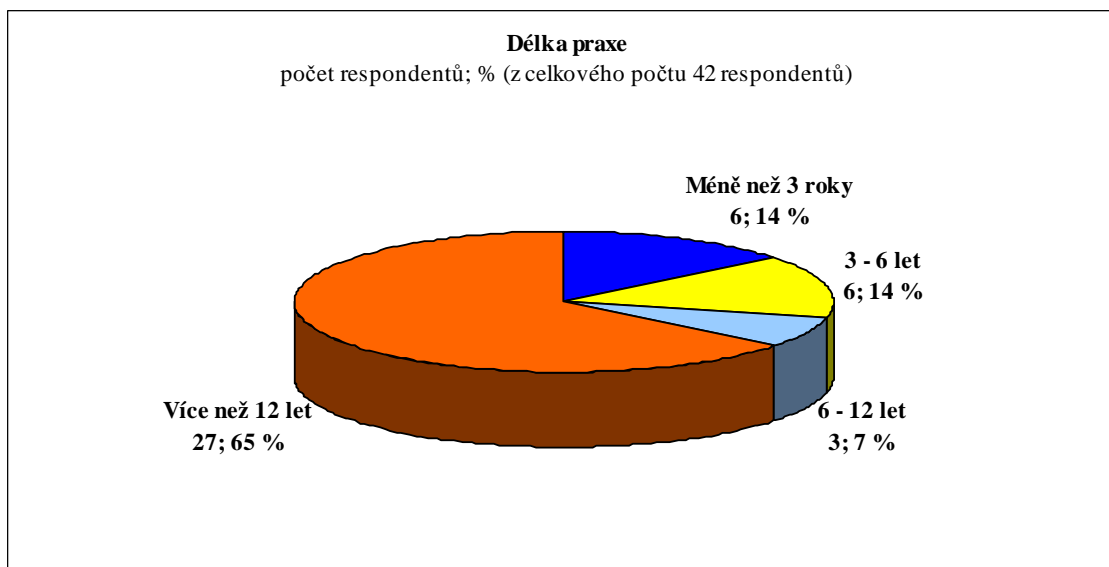
skupina 0 – 3 roky praxe

skupina 3 – 6 let praxe

skupina 6- 12 let praxe

skupina více než 12 let praxe

Graf č. 1: Délka praxe respondentů



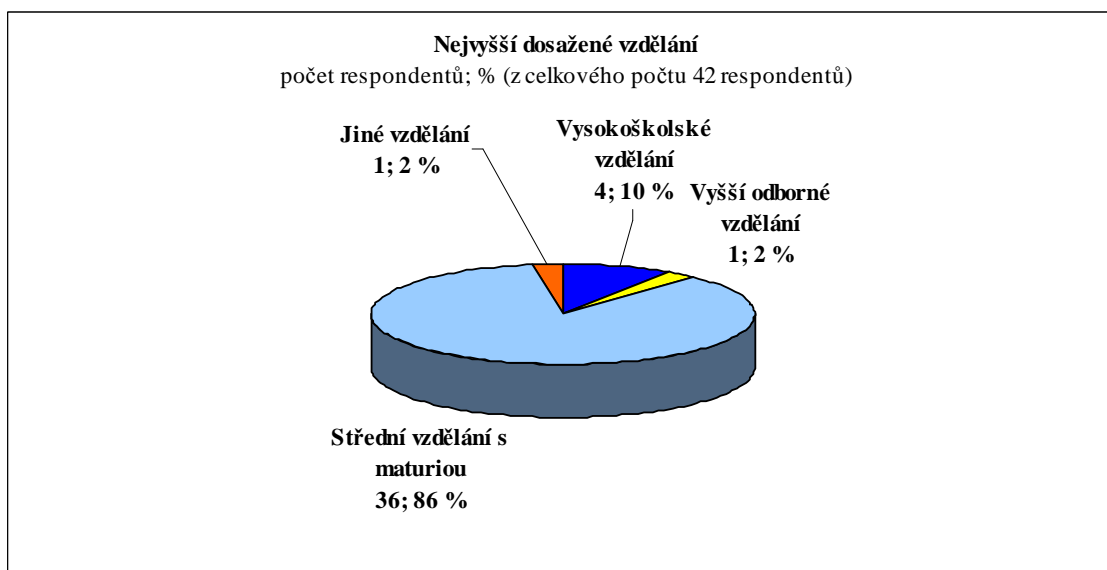
Délka praxe byla znázorněna v grafu č. 1: 6 respondentů, tj. 14 % z dotázaných respondentů uvedlo kratší délku praxe než 3 roky, stejný počet

z dotázaných respondentů uvedlo délku praxe v rozmezí 3 až 6 let. Pouze 3 respondenti tj. 7 % uvedlo délku praxe 6 až 12 let. 27 respondentů, tj. 65 % z dotázaných respondentů uvedlo praxi delší než 12 let.

Nejvyšší dosažené vzdělání – zde byli respondenti rozděleni do čtyř skupin podle nejvyššího dosaženého vzdělání. Tři skupiny byly pevně dané, čtvrtá skupina byla vytvořena pro případ, že by některý z respondentů nespadal do nabízených možností. V tomto případě měl respondent možnost formou volné odpovědi napsat své nejvyšší dosažené vzdělání. Skupiny nejvyššího dosaženého vzdělání byly následující

vysokoškolské vzdělání
 vyšší odborné vzdělání
 střední vzdělání s maturitou
 jiné vzdělání (napište jaké)

Graf č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů



Graf č. 2 znázorňuje nejvyšší dosažené vzdělání dotázaných respondentů. Vysokoškolské vzdělání uvedli 4 respondenti, tj. 10 % z celkového počtu dotázaných respondentů. Vyšší odborné vzdělání uvedl 1 respondent, tj. 2 % z celkového počtu dotázaných respondentů. 36 respondentů, tj. 86 % z dotázaných respondentů uvedlo, že má nejvyšší dosažené vzdělání střední s maturitou. Odpověď „jiné vzdělání“ zvolil 1 respondent tj. 2 % z celkového počtu dotázaných respondentů.

5 Etika průzkumného šetření

Autorka práce v průběhu průzkumného šetření postupovala se snahou, aby byla zajištěna etika průzkumného šetření. Průběh průzkumného šetření byl anonymní. Zaručení anonymity spočívalo především v tom, že respondenti průzkumného šetření neuváděli své jméno ani příjmení do dotazníku. Dotazník neobsahoval položku týkající se věku respondentů. Při zpracování dat a poskytnutých informací nebyly autorkou práce zveřejněny konkrétní pracoviště, která se průzkumného šetření účastnila.

Průzkumné šetření bylo provedeno za pomoci dotazníku, který si autorka práce sama sestavila. Dotazníkové šetření bylo určeno pro pedagogy zaměstnané v mateřských školách. Autorka práce dotazníky sama osobně předala do rukou ředitelk nebo vedoucích mateřských škol podle počtu a pohlaví pedagogických pracovníků. Většinou tohoto předání byli přítomni i ostatní pedagogičtí pracovníci. Při předání dotazníku byly poskytnuty informace o jeho účelu, způsobu vyplnění a byl sjednán datum předání vyplněných dotazníků zpět autorce práce. Spolu s dotazníkem byly předány i obálky, do kterých měl být již vyplněný dotazník uložen. Obálky byly předány spolu s dotazníkem proto, aby byla zajištěna anonymita respondentů. Všichni přítomní byli poučeni o tom, že vyplnění dotazníku je dobrovolné a záleží na jejich rozhodnutí, zda se dotazníkového šetření zúčastní nebo neúčastní. Dále byli pedagogičtí pracovníci ubezpečeni o tom, že dotazník je zcela anonymní.

Pro případ, že by měl některý z respondentů zájem o bližší informace o průběhu či výsledku dotazníkového šetření, byl ke každému rozdanému dotazníku na samostatném listě papíru přidán kontakt na autorku práce v podobě emailové adresy. Tento kontakt měl posloužit i v případě, že by některý z respondentů neporozuměl instrukcím uvedeným v dotazníkovém šetření. Uvedený list papíru zůstal v rukou respondentů, tzv. nevracel se spolu s dotazníkem.

Získané údaje, informace a data byla využita se záměrem splnění cíle práce: ověření stanovaných hypotéz, sestavení přehledů nejčastěji používaných her na rozvoj komunikační schopnosti dětí v mateřských školách. Získané výsledky z poskytnutých dat, informací a údajů, které dotazníkovým šetřením byly získány, ale nesloužili k naplnění cíle, byly v práci interpretovány. Veškeré takto získané údaje, data

a informace byly zpracovávány pravdivě, získané výsledky nebyly falšovány a jejich interpretace nebyla změněna.

6 Analýza dat

Na základě shromážděných dat bylo provedeno jejich zpracování za pomoci matematických a statistických metod. Metoda byla zvolena tzv. univariační, kde vyhodnocení bylo provedeno podle jednotlivých otázek. Výsledné hodnoty byly vyjádřeny v procentech a aritmetických průměrech se zaokrouhlením na dvě desetinná místa. Pro přehlednost byla získaná data znázorněna v grafech.

Dotazník k průzkumnému šetření obsahoval celkem 21 otázek. Otázky č. 3, č. 6, č. 7, č. 9, č. 11, č. 12, č. 13, č. 14, č. 15, č. 17, č. 18, a č. 20 byly zaměřeny na otestování stanovených hypotéz. Ke zjištění nejběžněji používaných her byly stanoveny otázky č. 5, č. 8, č. 10, č. 16, č. 19 a č. 21.

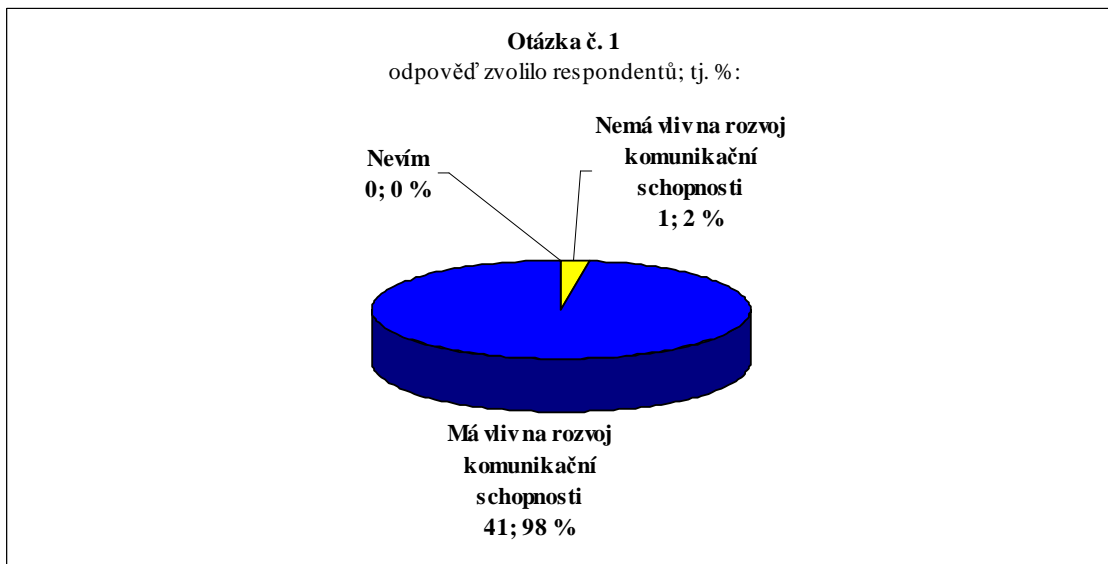
Názor pedagogických pracovníků mateřských škol na hru jako významného prostředku k rozvoji komunikační schopnosti, zjišťovala **otázka č. 1** „*Hra v mateřské škole:*“ Respondenti měli na výběr z možností:

- a) nemá vliv na rozvoj komunikační schopnosti
- b) má vliv na rozvoj komunikační schopnosti
- c) nevím, zda hra má vliv na rozvoj komunikační schopnosti

Odpovědi na tuto otázku byly záměrně sestaveny výše uvedeným způsobem proto, aby bylo odhaleno případné lživé skóre (dotazník vyplněný podle vzoru a), b), c), a), b) atd.). Takto vyplněný dotazník by byl z průzkumného šetření vyřazen.

Jednalo se o otázku uzavřenou neparametrickou. Výsledné hodnoty byly vyjádřeny v procentech.

Graf č. 3: Názor pedagogických pracovníků na hru, jako prostředek ovlivňující rozvoj komunikační schopnosti předškolních dětí k otázce č. 1



Na otázku č. 1 odpovědělo celkem 42 respondentů tj. 100 % zúčastněných, odpověď a) *nemá vliv na rozvoj komunikační schopnosti*, zvolil 1 respondent, tj. 2 %, odpověď b) *má vliv na rozvoj komunikační schopnosti* zvolilo 41 respondentů, tj. 98 % odpověď c) *nevím* nezvolil žádný z respondentů.

Otázka č. 2. *Na kterou oblast rozvoje komunikační schopnosti podle Vašeho názoru je třeba se zaměřit? Prosím, jednotlivé oblasti ohodnoťte číslicemi 1 – nejdůležitější až 6 – nejméně důležité.*

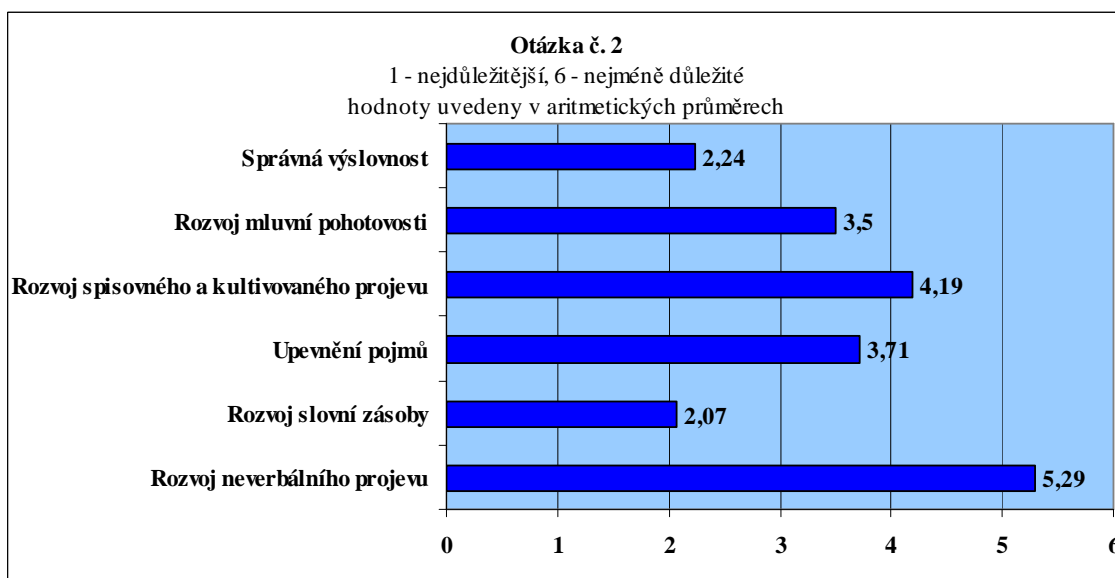
- správná výslovnost (artikulace)
- rozvoj mluvní pohotovosti
- rozvoj spisovného a kultivovaného projevu
- upevnění pojmů
- rozvoj slovní zásoby
- rozvoj neverbálního projevu

Tato otázka zjišťovala oblast komunikační schopnosti, na kterou je třeba se podle pedagogických pracovníků zaměřit a rozvíjet ji. Respondenti výše uvedené

oblasti komunikační schopnosti hodnotili podle důležitosti číslicemi 1 – nejdůležitější až 6 – nejméně důležité.

Jednalo se o otázku uzavřenou parametrickou, jejíž výsledné hodnoty byly vyjádřeny aritmetickým průměrem se zaokrouhlením na dvě desetinná místa.

Graf č. 4: Nejdůležitější oblast komunikační schopnosti, na kterou je podle názorů pedagogických pracovníků třeba se zaměřit k otázce č. 2



Na tuto otázku odpovědělo všech 42 respondentů. Jak z výše uvedeného grafu vyplývá, považují respondenti za nejdůležitější oblast komunikační schopnosti *oblast rozvoje slovní zásoby*, která byla ohodnocena průměrným stupněm 2,07. Druhé místo má *oblast správné artikulace*, kterou ohodnotili respondenti známkou 2,24. Za třetí nejdůležitější oblast rozvoje komunikační schopnosti byla označena *oblast rozvoje mluvní pohotovosti*, která byla ohodnocena známkou 3,5. Dále byla ohodnocena *oblast upevnění pojmů* známkou 3,75; *oblast rozvoje spisovného a kultivovaného projevu* známkou 4,19, přičemž nejhorší hodnocení, jak vyplynulo z měření názorů pedagogických pracovníků mateřských škol v okrese Nymburk, získala *oblast rozvoje neverbálního projevu* výslednou průměrnou známkou 5,29.

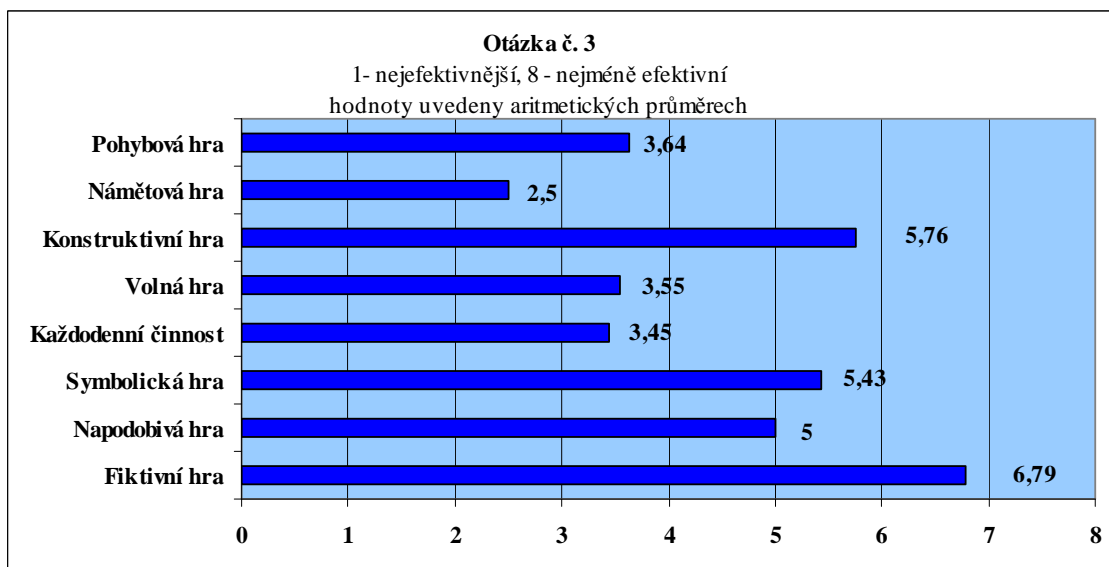
Otázka č 3. Jaký druh her nebo činností podle Vašeho názoru (Vaší zkušenosti) nejefektivněji rozvíjí komunikační schopnost předškolních dětí? Prosím, jednotlivé hry ohodnoťte číslicemi 1- nejefektivnější až 8 - nejméně efektivní.

- a) pohybová hra (prostá i spojená s říkadly nebo zpěvem)
- b) námětová hra
- c) konstruktivní hry
- d) volná hra
- e) každodenní činnost
- f) symbolická hra (hra využívající symbolů např. obrázek)
- g) napodobivá hra
- h) fiktivní hra

Tato položka měřila názor pedagogických pracovníků na účinnost vybraných druhů her v procesu rozvoje komunikační schopnosti.

Tato otázka byla uzavřená parametrická. Respondenti jednotlivé odpovědi hodnotili číslem od 1 do 8, přičemž číslicí 1 byla ohodnocena nejefektivnější hra a číslem 8 byla ohodnocena nejméně efektivní hra. Výsledné hodnoty byly vyjádřeny aritmetickým průměrem se zaokrouhlením na dvě desetinná místa.

Graf č. 5: Druhy her podle efektivnosti rozvoje komunikační schopnosti k otázce č. 3



Na tuto otázku odpovědělo 42 respondentů, tj. 100% průzkumného souboru. Z výše uvedeného grafického záznamu je zřejmé, že pedagogičtí pracovníci z uvedených možností považují *námětovou hru* za nejefektivnější hru rozvíjející komunikační schopnost předškolních dětí a udělili jí průměrnou známku 2,5. Jako druhá nejefektivnější hra na rozvoj komunikační schopnosti byla pedagogickými pracovníky zvolena *každodenní činnost*, která byla ohodnocena známkou 3,45. *Hra volná* dosáhla hodnocení 3,55; *hra pohybová* hodnocena známkou 3,64; *hra napodobivá* hodnocena známkou 5; *symbolická hra* známkou 5,43; *hra konstruktivní* známkou 5,76 a jako nejméně efektivní hru byla respondenty označena *hra fiktivní* s průměrnou známkou 6,79.

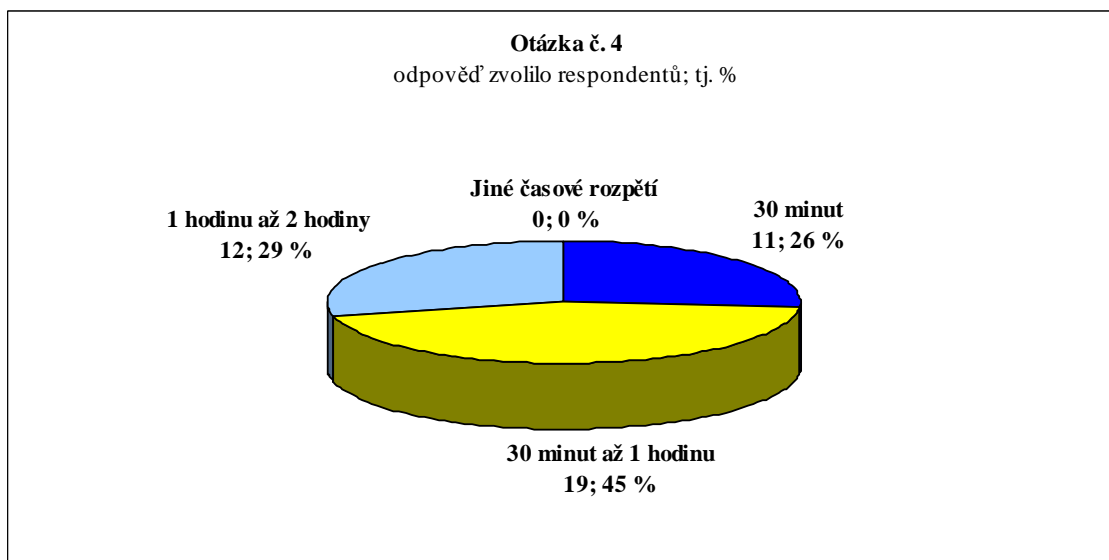
Otázka č. 4. Kolik času denně (v průměru) Vámi zvolenou nejefektivnější hrou děti stráví v mateřské škole? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) 30 min
- b) 30 min až 1 hodinu
- c) 1 hodinu až 2 hodiny
- d) Jiné časové rozpětí (*napište prosím*).....

Úkolem této otázky bylo zjistit, kolik času v průměru v mateřské škole tráví děti hrou, kterou respondenti vybrali za nejefektivnější.

Jednalo se o otázku polouzavřenou parametrickou, kde výsledné hodnoty byly vyjádřeny aritmetickým průměrem zaokrouhleným na dvě desetinná místa.

Graf č. 6: Časové rozpětí účinnosti hry na rozvoj komunikační schopnosti k otázce č. 4



Na tuto otázku odpovědělo 42 respondentů tj. 100 % zúčastněných respondentů. Odpověď a) 30 min uvedlo 11 respondentů, tj. 26 %, odpověď b) 30 min až 1 hodinu uvedlo 19 respondentů, tj. 45 %, odpověď c) 1 až 2 hodiny uvedlo 12 respondentů, tj. 29 % a odpověď d) jiné časové rozpětí nezvolil žádný respondent tedy 0 %.

Hypotéza A:

„Podle názorů pedagogických pracovníků mateřské školy je pohybová hra využívána k rozvoji komunikační schopnosti více než hra volná.“

Testování hypotézy A bylo provedeno otázkami č. 3, č. 6, č. 7 a č. 9.

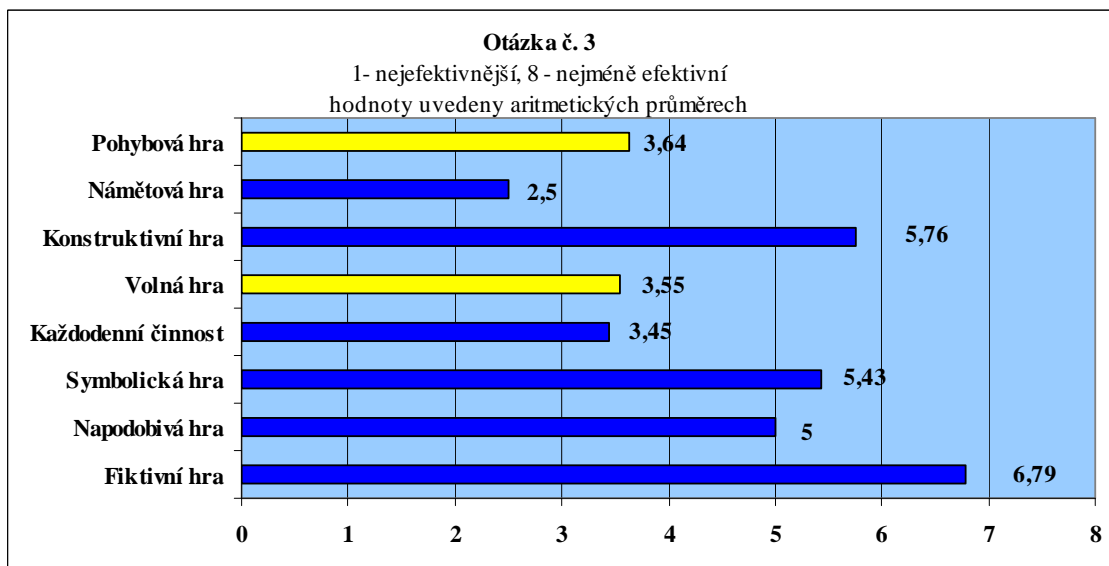
Otázka č. 3. Jaký druh her nebo činností podle Vašeho názoru (Vaší zkušenosti) nejefektivněji rozvíjí komunikační schopnost předškolních dětí? Prosím, jednotlivé hry ohodnoťte číslicemi 1- nejefektivnější až 8 - nejméně efektivní.

- a) pohybová hra (prostá i spojená s říkadly nebo zpěvem)
- b) námětová hra
- c) konstruktivní hry
- d) volná hra
- e) každodenní činnost
- f) symbolická hra (hra využívající symbolů např. obrázek)
- g) napodobivá hra
- h) fiktivní

Tato otázka zjišťovala názor pedagogických pracovníků na efektivitu vybraných her rozvíjejících komunikační schopnost předškolních dětí, které jsou používány v mateřské škole. Odpovědi pod body a) pohybová hra a d) volná hra se přímo vztahují k výše uvedené hypotéze A.

Jednalo se o uzavřenou parametrickou otázku, kde stupněm 1 byla hodnocena neefektivnější hra a stupněm 8 hra nejméně efektivní. Výsledné hodnoty byly vyjádřeny aritmetickým průměrem se zaokrouhlením na dvě desetinná místa.

Graf č. 7: Efektivnost her na rozvoj komunikační schopnosti se zaměřením na hru pohybovou a hru volnou k otázce č. 3



Grafické znázornění výsledků otázky č. 3 ukazuje, že *pohybová hra* je hodnocena známkou 3,64 a *volná hra* známkou 3,55. Na základě tohoto lze říci, že pedagogové v mateřských školách hodnotí příspěvek *pohybové* a *volné hry* k rozvoji komunikační schopnosti dětí téměř shodně.

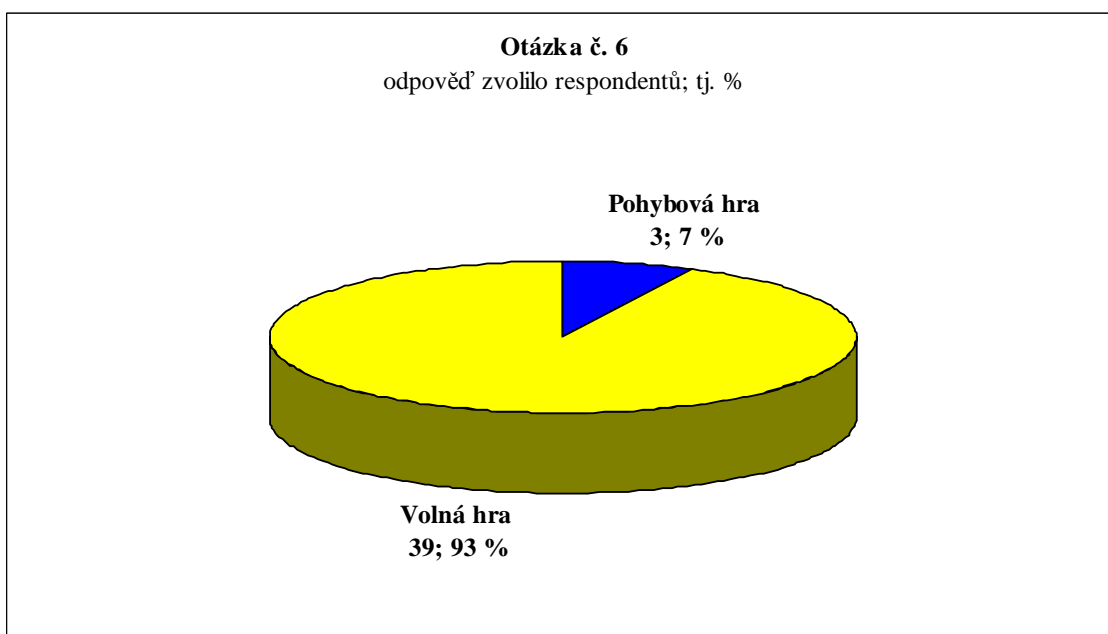
Otázka č. 6. K rozvoji komunikační schopnosti dětí podle Vašeho názoru přispívá více hra: Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) Pohybová hra
- b) Volná hra

Otázka č. 6 zjišťovala, která hra z nabízených možností podle pedagogických pracovníků rozvíjí komunikační schopnost více, zda hra pohybová nebo hra volná.

Jednalo se o otázku uzavřenou neparametrickou, kde respondenti volili z dvou nabízených možností. Výsledné hodnoty byly vyjádřeny v procentech.

Graf č. 8: Názory respondentů na pohybové a volné hry k otázce č. 6



Z grafu č. 8 je patrné, že odpověď a) *pohybovou hru* zvolili 3 respondenti, tj. 7 % z dotázaných, odpověď b) *volnou hru* zvolilo 39 respondentů, tj. 93% z celkového počtu dotázaných.

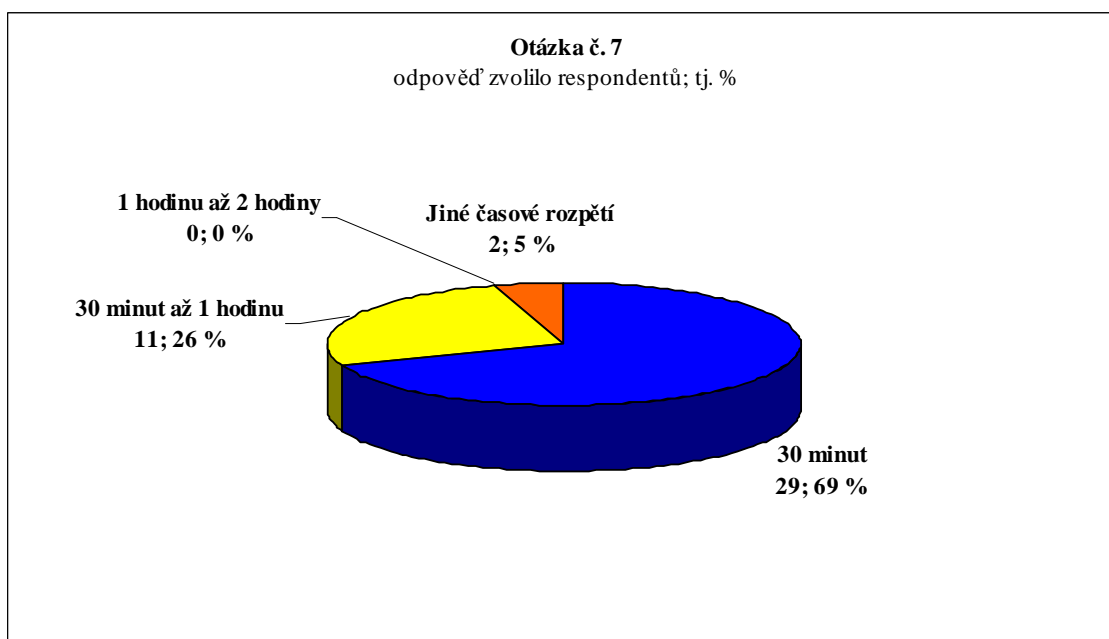
Otázka č. 7. Kolik času denně v (průměru) stráví děti ve Vaší třídě pohybovou hrou? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) 30 minut
- b) 30 minut až 1 hodinu
- c) 1 hodinu až 2 hodiny
- d) Jiné časové rozpětí (*napište prosím*).....

Tato otázka se zabývala časovým úsekem, který je v mateřské škole věnován pohybové hře.

Otázka byla polouzavřená parametrická, respondenti volili mezi výše uvedenými časovými úseky a zároveň měli možnost napsat jiné časové rozpětí, které pohybové hře podle jejich názoru odpovídalo. Výsledné hodnoty byly vyjádřeny v procentech.

Graf č. 9: Časové údaje k využívání pohybových her v mateřské škole otázce č. 7



Z celkového počtu respondentů průzkumného šetření, tj. 42 respondentů, 29 respondentů, tj. 69 % zvolilo odpověď a) 30 min, odpověď b) 30 min až 1 hodinu zvolilo 11 respondentů, tj. 26 %, odpověď c) 1 hodina až 2 hodiny nevolil žádný respondent, tj. 0 % a odpověď d) jiné časové rozpětí zvolili dva respondenti, tj. 5 %, přičemž jeden respondent uvedl časové rozpětí 10 min a druhý respondent nevedl žádné časové rozpětí, ale napsal: *ranní hry, pobyt venku*.

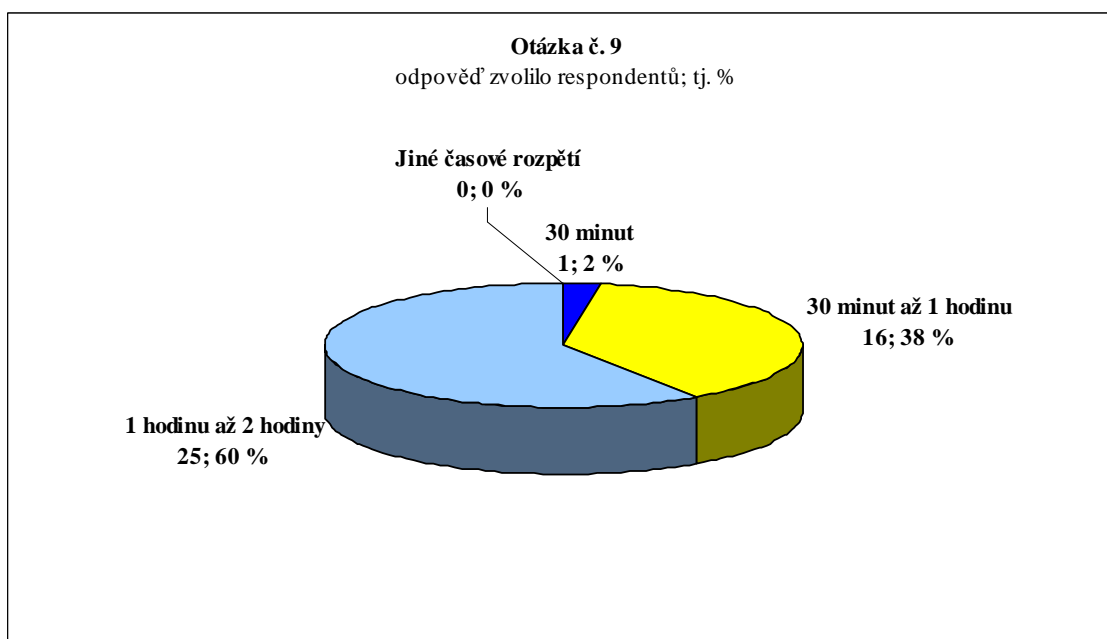
Otázka č. 9. Kolik času denně v (průměru) stráví děti ve Vaší třídě volnou hrou? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) 30 minut
- b) 30 minut až 1 hodinu
- c) 1 hodinu až 2 hodiny
- d) jiné časové rozpětí (*napište prosím*).....

Tato otázka se zabývala časovým úsekem, který je v mateřské škole věnován volné hře.

Otázka byla polouzavřená parametrická, respondenti měli možnost volby mezi výše uvedenými časovými úseky a zároveň měli možnost napsat jiné časové rozpětí, které volné hře podle jejich názoru odpovídalo. Výsledné hodnoty byly vyjádřeny v procentech.

Graf č. 10: Časové údaje k využívání volných her mateřské školy k otázce č. 9



Graf č. 8 znázorňuje časové rozpětí, které je podle názorů a zkušeností pedagogických pracovníků věnované volné hře v mateřské škole. Na tuto otázku odpovědělo 100 %, tedy všech 42 respondentů. Z toho 1 respondent, tj. 2 % zvolil odpověď a) 30 min, odpověď b) 30 min až 1 hodinu zvolilo 16 respondentů, tj. 38 %, odpověď c) 1 hodinu až 2 hodiny zvolilo 25 respondentů, tj. 60 % a odpověď d) jiné časové rozpětí neuvedl žádný respondent, tedy 0 %.

Hypotéza B:

„Pedagogičtí pracovníci v mateřských školách vycházky (každodenní činnost) využívají k upevnění významu pojmů a symbolů více než hry námětové.“

Testování hypotézy B bylo provedeno otázkami č. 3, č. 11, č. 12, č. 13, č. 14 a č. 15.

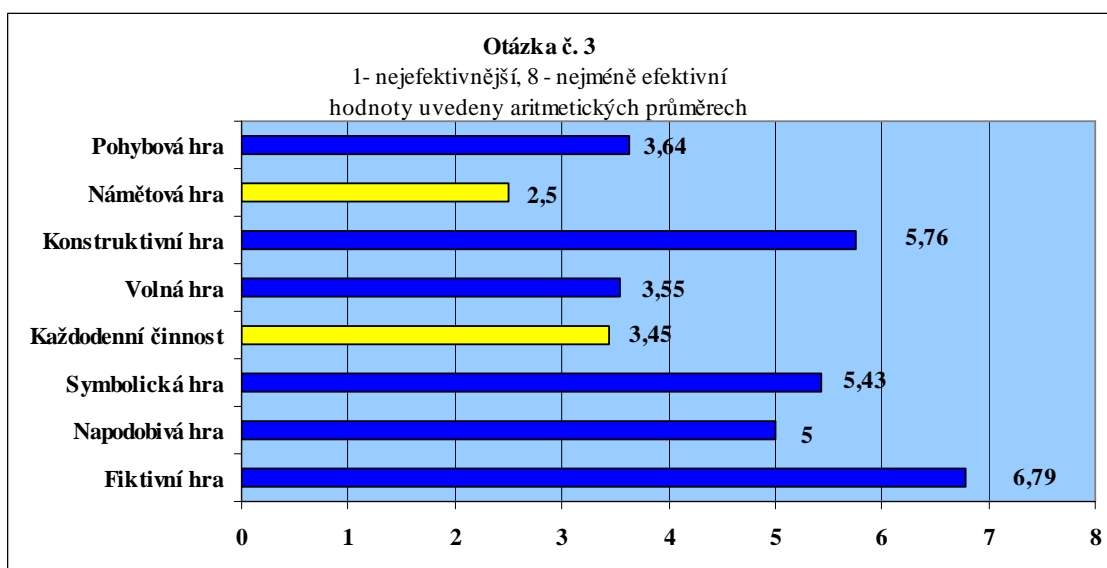
Otázka č 3. *Jaký druh her nebo činností podle Vašeho názoru (Vaší zkušenosti) nejefektivněji rozvíjí komunikační schopnost předškolních dětí? Prosím, jednotlivé hry ohodnoťte číslicemi 1- nejefektivnější až 8 - nejméně efektivní.*

- a) pohybová hra (prostá i spojená s říkadly nebo zpěvem)
- b) námětová hra
- c) konstruktivní hry
- d) volná hra
- e) každodenní činnost
- f) symbolická hra (hra využívající symbolů např. obrázek)
- g) napodobivá hra
- h) fiktivní hra

Otázka č. 3 zjišťovala názor pedagogických pracovníků na vybrané druhy her, které jsou používané v mateřské škole, jejich účinnost rozvoje komunikační schopnosti předškolních dětí. Odpovědi pod body b) námětová hra a e) každodenní činnost se přímo vztahovaly k výše uvedené hypotéze B.

Tato otázka byla uzavřená parametrická, kde stupněm 1 byla hodnocena nejefektivnější hra a stupněm 8 hra nejméně efektivní. Výsledné hodnoty byly vyjádřeny aritmetickým průměrem se zaokrouhlením na dvě desetinná místa.

Graf č. 11: Názory respondentů na efektivnost her k rozvoji komunikační schopnosti se zaměřením na každodenní činnost a námětovou hru k otázce č. 3



V této otázce byla efektivita rozvoje komunikační schopnosti prostřednictvím *námětové hry* ohodnocena průměrnou známkou 2,5 a účinnost rozvoje komunikační schopnosti prostřednictvím *každodenní činnosti* byla ohodnocena známkou 3,45.

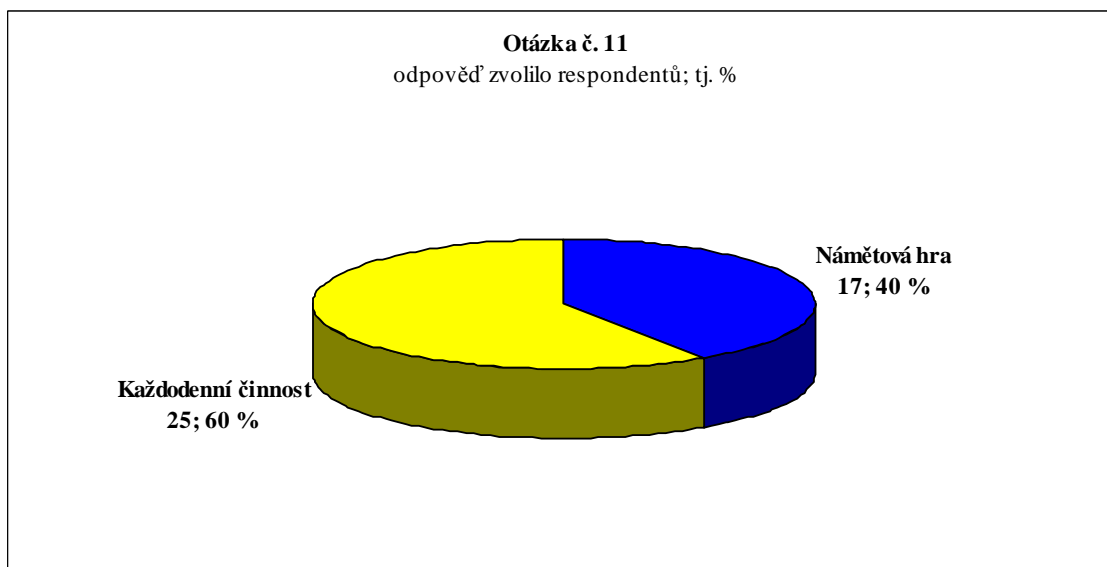
Otázka č. 11. K upevnění významu pojmů a symbolů podle Vašeho názoru přispívá více hra: Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) námětová
- b) každodenní činnost

Tato otázka měla za úkol zjistit, kterou z nabízených her pedagogové pracující v mateřské škole využívají k upevnění významu pojmů a symbolů více, zda hru námětovou nebo každodenní činností.

Respondenti měli zvolit jednu z nabízených možností. Výsledky této otázky byly vyjádřeny v procentech. Otázka byla uzavřená neparametrická.

Graf č. 12: Názory respondentů na každodenní činnost a námětové hry k otázce č. 11



Na tuto otázku odpovědělo 42 respondentů, tj. 100 % průzkumného souboru, přičemž 17 respondentů, tj. 40 % zvolilo odpověď a) *námětová hra* a 25 respondentů, tj. 60 % zvolilo odpověď b) *každodenní činnost*.

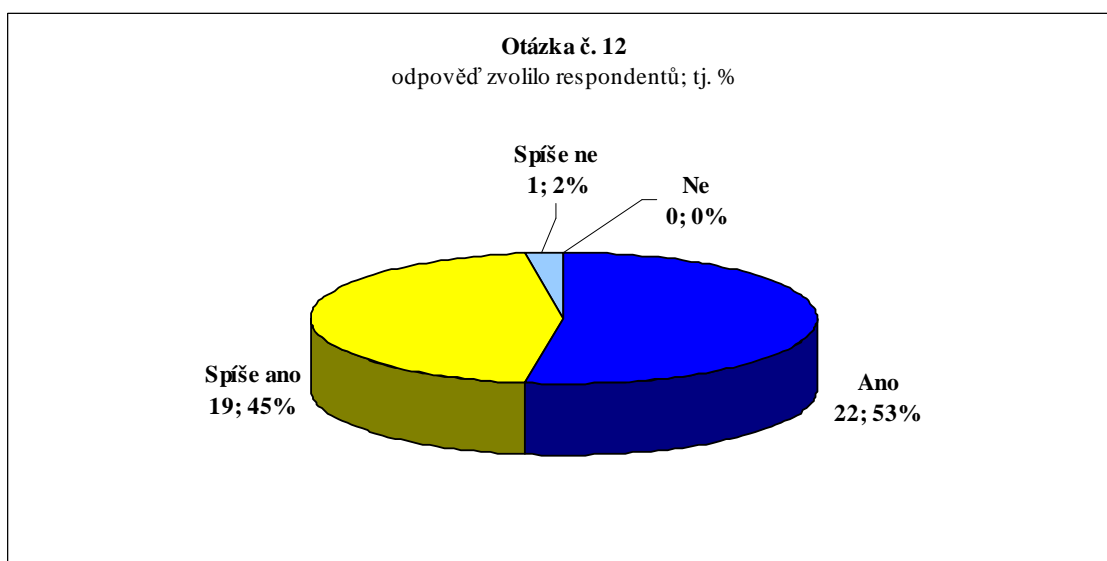
Otázka č. 12. *Povídáte si s dětmi na vycházce o tématu dne (týdne)? Prosím, označte jednu z nabízených možností.*

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

Tato otázka měřila četnost využití vycházky jako jedné z formy každodenní činnosti k upevnění významu pojmů a symbolů, se kterými se děti navštěvující mateřskou školu seznámily v průběhu dne či týdne.

Otázka je uzavřená parametrická. Respondenti měli možnost zvolit mezi čtyřmi nabízenými odpověďmi. Výsledné hodnoty byly vyjádřeny v procentech.

Graf č. 13: Četnost využití vycházky k upevnění významu pojmů a symbolů k otázce č. 12



Tuto otázku zodpovědělo 42 respondentů, tj. 100 % dotázaných. 22 respondentů, tj. 53 % zvolilo odpověď a) *ano*, 19 respondentů, tj. 45 % zvolilo odpověď b) *spíše ano*, odpověď c) *spíše ne* zvolil 1 respondent, tj. 2% a odpověď d) *ne* nezvolil žádný respondent, tj. 0 %.

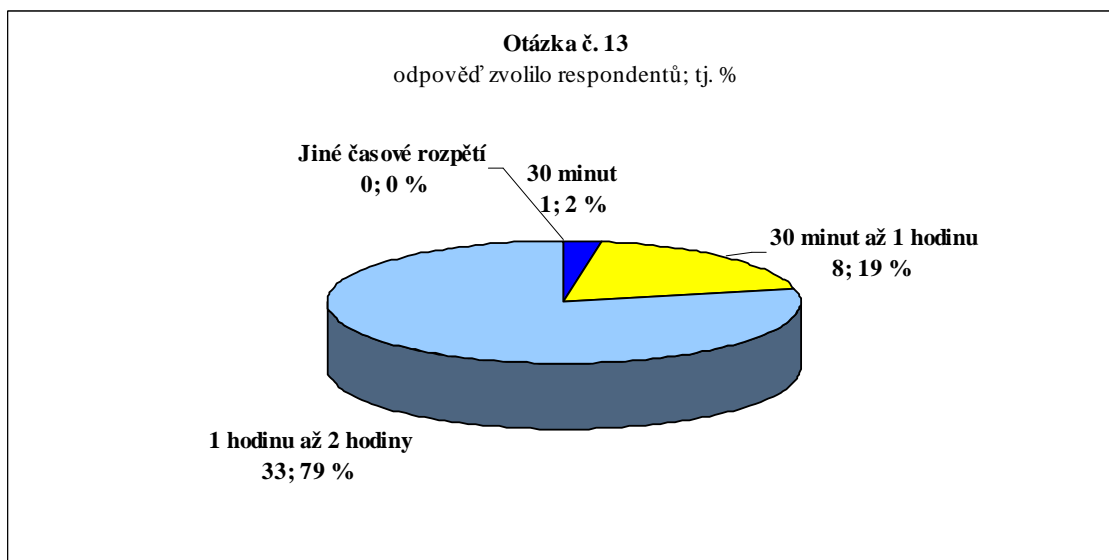
Otázka č. 13. *Kolik času denně v (průměru) věnujete vycházce s dětmi? Prosím, označte jednu z nabízených možností.*

- a) 30 minut
- b) 30 minut až 1 hodinu
- c) 1 hodinu až 2 hodiny
- d) Jiné časové rozpětí (*napište prosím*).....

Otázka č. 13 zjišťovala průměrný čas strávený na vycházce dětmi v doprovodu pedagogických pracovníků v jednom dni.

Jednalo se o otázku polouzavřenou parametrickou, kde měli respondenti možnost vlastního vyjádření průměrného času stráveného na vycházce nebo mohli zvolit jednu z nabídnutých možností. Výsledky této otázky byly vyjádřeny v procentech.

Graf č. 14: Časové údaje o době strávené na vycházkách k otázce č. 13



Z dotázaných 42 respondentů, tj. 100 %, se vycházce jako každodenní činnosti, podle údajů získaných z průzkumného šetření věnuje 1 respondent tj. 2% průměrně 30 min, 8 respondentů, tj. 19% se vycházce věnuje 30 min až 1 hodinu, 33 respondentů, tj. 79% věnuje vycházce 1 hodinu až 2 hodiny. Žádný respondent tj. 0% ne zvolil odpověď d) jiné časové rozpětí.

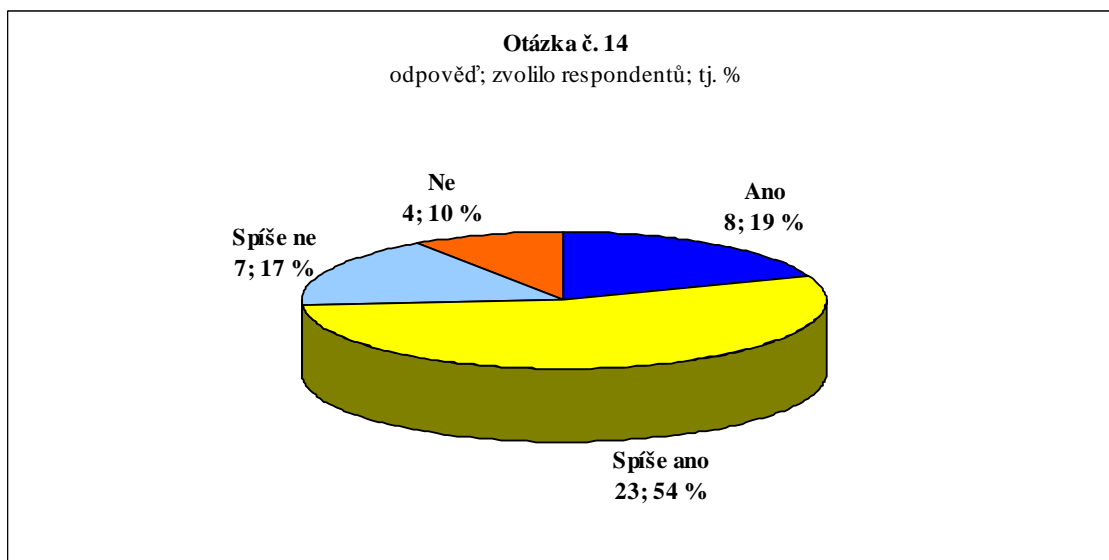
Otázka č. 14. Zasažete do výběru námětové hry tak, aby její námět korespondoval s tématem dne (týdne)? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

Úkolem otázky č. 14 bylo zjistit, zda pedagogičtí pracovníci téma námětové hry dětí upravují podle tématu dne či týdne.

Jednalo se o otázku uzavřenou parametrickou, kde zúčastnění pedagogičtí pracovníci volili z nabízených odpovědí. Výsledné hodnoty této otázky byly vyjádřeny v procentech.

Graf č. 15: Četnost zásahu do výběru tématu námětové hry k otázce č. 14



Na tuto otázku odpovědělo 42 respondentů, tj. 100 % účastníků průzkumného šetření. 8 respondentů, tj. 19 % odpovědělo, že do tématu námětové hry zasahují se záměrem zvolit téma námětové hry korespondující s tématem dne či týdne, zvolilo tedy odpověď a) *ano*. 23 respondentů, tj. 54 % zvolilo odpověď b) *spíše ano*, odpověď c) *spíše ne* zvolilo 7 respondentů, tj. 17 %. 4 respondenti, tj. 10 % zvolili odpověď d) *ne*.

15. Kolik času denně v (průměru) stráví děti ve Vaší třídě námětovou hrou?

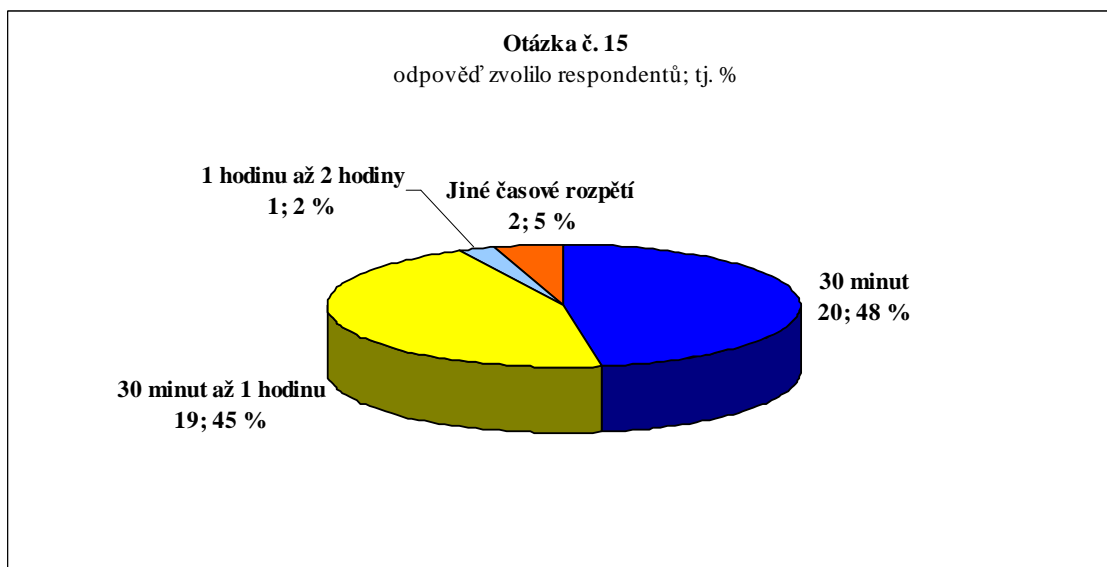
Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) 30 minut
- b) 30 minut až 1 hodinu
- c) 1 hodinu až 2 hodiny
- d) Jiné časové rozpětí (*napište prosím*).....

Otázka č. 15 zjišťovala průměrný čas, který je věnován námětové hře v mateřské škole.

Otázka byla polouzavřená parametrická, kde bylo voleno z nabízených odpovědí časového rozpětí, pokud nabídka jednotlivých časových údajů některému z respondentů nevyhovovala, měl možnost zaznamenat jiný časový údaj podle svého vlastního uvážení. Výsledné časové údaje byly vyjádřeny v procentech.

Graf č. 16: Časové údaje k využívání námětových her k otázce č. 15



Tato otázka byla zodpovězena všemi 42 respondenty, tj. 100 %. Z grafického záznamu je patrné, že 20 dotázaných pedagogických pracovníků, tj. 48 % zvolilo odpověď a) 30 minut, odpověď b) 30 minut až 1 hodinu zvolilo 19 dotázaných, tj. 45 %, odpověď c) 1 hodinu až 2 hodiny zvolil jen 1 z tázaných, tj. 2 % a odpověď d) jiné časové rozpětí zvolili 2 pedagogičtí pracovníci, tj. 5 %. Vepsaná odpověď těchto dvou pedagogických pracovníků byla shodná a to 15 minut.

Hypotéza C:

„Pedagogičtí pracovníci v mateřských školách využívají k rozvoji auditivní percepce více řečové zvuky než zvuky neřečové.“

K otestování hypotézy C byly stanoveny otázky č. 17, č. 18 a č. 20.

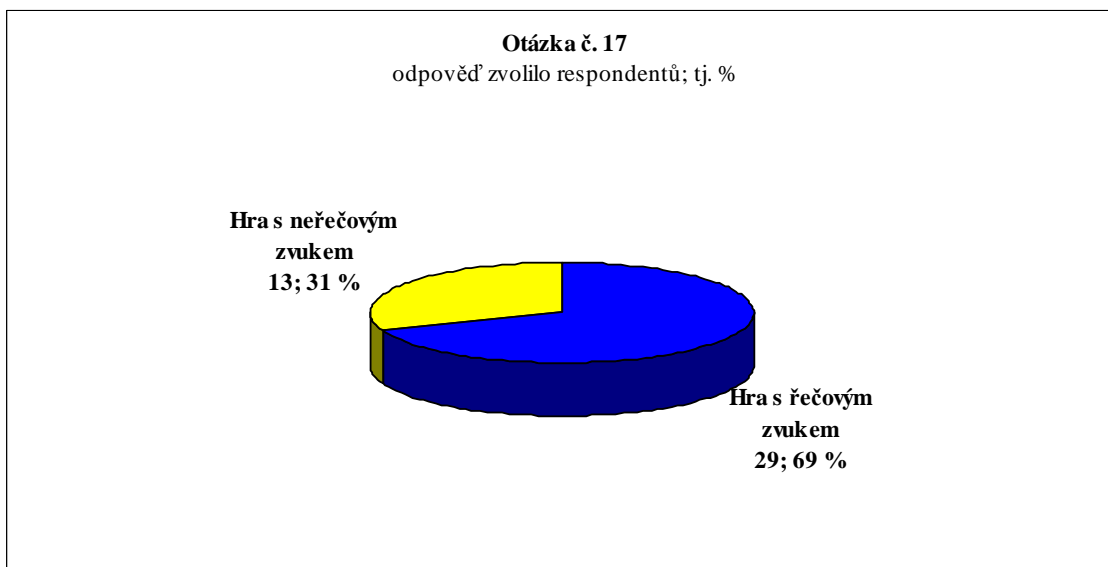
Otázka č. 17. K rozvoji sluchového vnímání dětí podle Vašeho názoru přispívá hra: Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) s řečovým zvukem
- b) s neřečovým zvukem

Tato položka měří názor pedagogických pracovníků MŠ na přínos řečových nebo neřečových zvuků na rozvoj auditivní percepce předškolních dětí.

Jednalo se o otázku uzavřenou neparametrickou, kde měli respondenti zvolit jednu z dvou nabízených odpovědí. Získaná data byla vyjádřena v procentech.

Graf č. 17: Názory respondentů na řečové a neřečové zvuky k otázce č. 17



Na otázku č. 17 odpovědělo 42 respondentů, tj. 100 %. Z tohoto počtu zvolilo odpověď a) *řečové zvuky* 29 respondentů, tj. 71 % a odpověď b) *neřečové zvuky* zvolilo 13 respondentů, tj. 29 %.

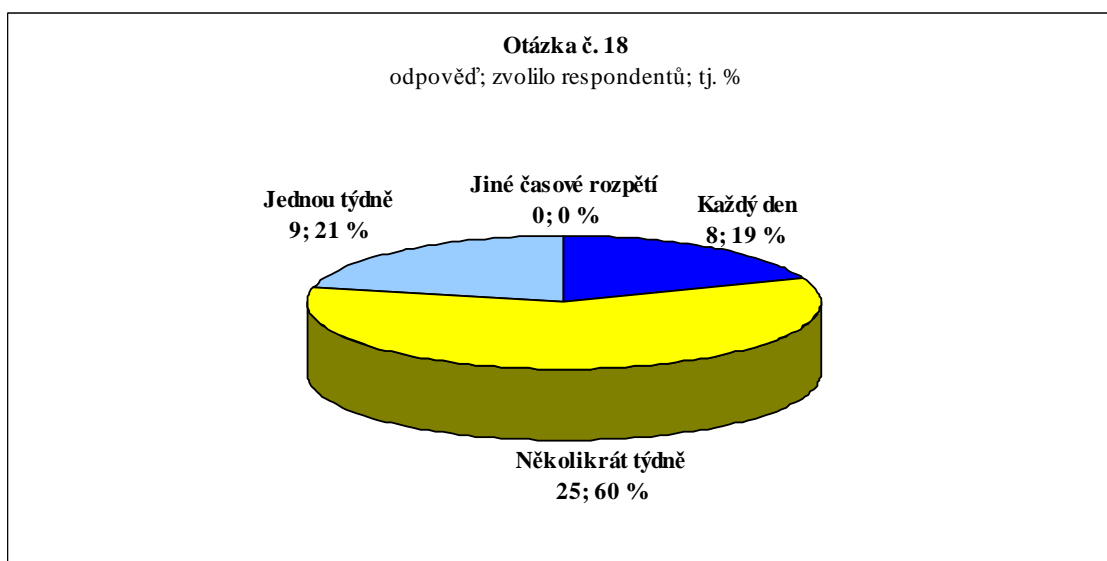
Otázka č. 18. *Jak často Vy osobně záměrně využíváte k rozvoji sluchového vnímání slovní hry? Prosím, označte jednu z nabízených možností.*

- a) každý den
- b) několikrát týdně
- c) jednou týdně
- d) jiné časové rozpětí (*napište prosím, jaké*).....

Tato otázka zjišťovala, jak často pedagogičtí pracovníci využívají řečové zvuky (hry slovní) k rozvoji auditivní percepce.

Jednalo se o otázku polouzavřenou parametrickou. Otázka umožnila respondentům uvést jiný časový údaj o využívání řečových zvuků k rozvoji auditivní percepce, než nabízely předložené možnosti. Výsledné hodnoty byly vyjádřeny v procentech.

Graf č. 18: Četnost využití řečových zvuků k rozvoji auditivní percepce k otázce č. 18



Odpoověď na otázku č. 18 poskytlo odpověď 42 respondentů, tj. 100 % průzkumného souboru. Odpověď a) *každý den* zvolilo 8 respondentů, tj. 19 %, odpověď b) *několikrát týdně* zvolilo 25 respondentů, tj. 60 %, odpověď c) *jednou týdně* zvolilo 9 respondentů, tj. 21 %. Odpověď d) *jiné časové rozpětí*, nevyužil žádný respondent, tj. 0 %.

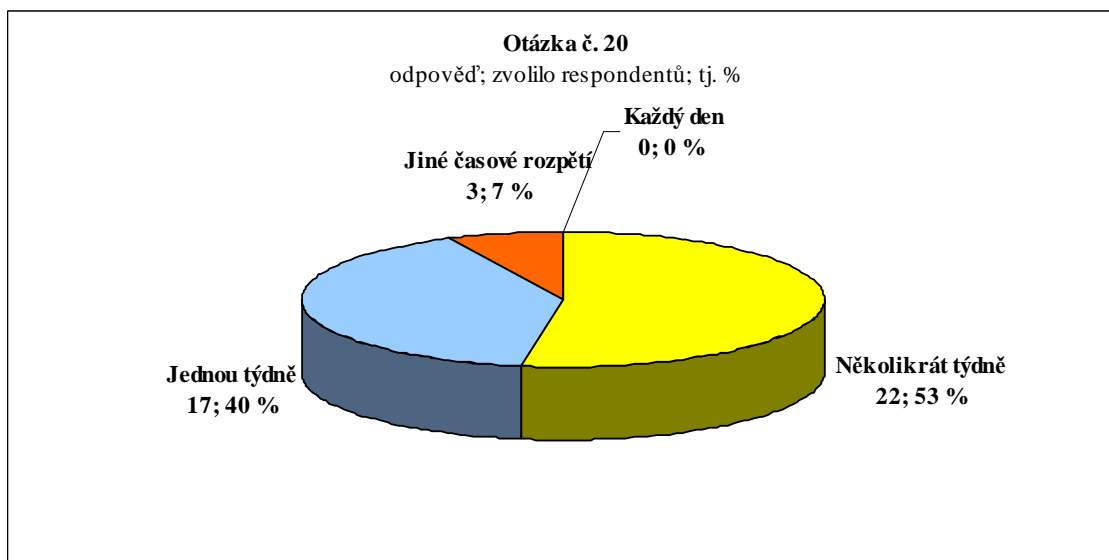
Otázka č. 20. Jak často k rozvoji sluchového vnímání Vy osobně využíváte neřečové zvuky? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) každý den
- b) několikrát týdně
- c) jednou týdně
- d) jiné časové rozpětí (*napište prosím, jaké*).....

Tato otázka zjišťovala, jak často pedagogičtí pracovníci v mateřských školách využívají neřečové zvuky k rozvoji auditivní percepce.

Otázka byla polouzavřená parametrická, kde respondenti volili ze čtyř možných odpovědí, z nichž jedna odpověď umožnila respondentům uvést vlastní časový údaj o využití neřečových zvuků k rozvoji auditivní percepce. Výsledné hodnoty byly vyjádřeny v procentech.

Graf č. 19: Četnost využití neřečových zvuků k rozvoji auditivní percepce k otázce č. 20



Na tuto otázku odpovědělo všech 42 respondentů. Žádný z respondentů, tj. 0 % nezvolil odpověď a) *každý den*, odpověď b) *několikrát týdně* zvolilo 22 respondentů, tj. 53 %, odpověď c) *jednou týdně* zvolilo 17 respondentů, tj. 40 % a odpověď d) *jiné časové rozpětí* zvolili 3 respondenti, tj. 7 %. Respondenti, kteří zvolili odpověď d) jiné časové rozpětí uvedli: *méně často* tzn. méně než jednou týdně; *nárazově, dle tématu dne; ne cíleně každý den*.

Třídění konkrétních druhů her

K utřídění her zaměřených na rozvoj komunikační schopnosti byly stanoveny otázky č. 5, č. 8, č. 10, č. 16, č. 19 a č. 21.

Otázka č. 5. *Uveďte prosím konkrétní příklad Vámi vybrané nejefektivnější hry na rozvoj komunikační schopnosti využívané v mateřské škole. V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.*

Tato otázka měla za úkol zjistit konkrétní hru (nikoliv druh hry), rozvíjející komunikační schopnost považovanou pedagogickými pracovníky za nejučinnější.

Otázka byla otevřená, kde respondenti měli možnost uvést konkrétní příklad jimi používané hry na rozvoj komunikační schopnosti. U otázky nebyl stanoven minimální ani maximální možný počet her.

Na tuto otázku odpovědělo celkem 38 respondentů tj. 90% z dotázaných. Průzkumným šetřením bylo získáno 70 příkladů využívaných her, z nich se některé opakovaly. Hry byly seřazeny podle nejvyššího počtu opakování (opakování uvedeno vždy před názvem hry):

- 7x se opakovala hra: *vyprávění s obrázkem*;
- 5x se opakovaly hry: *dokonči příběh* (hra s možným názvem: „*Co by se stalo, kdyby ...*“), „*Na rodinu*“, „*Na domácnost*“;
- 4x se opakovaly hry: *hádanky*, *ranní kruh* (povídání si o tom co děti prožily, co se jim nelíbilo a líbilo v různých situacích, komentář k pohádce apod., pomůckou pro tuto hru může být např. „*kamínek povídálek*“, kdo kamínek má, povídá, ostatní naslouchají);
- 3x se opakovaly hry: *napodobivé*, „*Slovní kopaná*“, *dramatizace pohádky*;
- 2x se opakovaly hry: *improvizace s loutkami*, *popis obrázku*, „*Pexeso*“, „*Na dopravu*“, *hry na rozvoj slovní zásoby* (např. „*Šla babička do městečka*“, „*Jel Tomáš smutně ze školy*“), *prohlížení knih*, „*Na básníka/spisovatele*“, „*Řekni to jinak*.“ „*Co je to?*“, „*Poslouchej, co řekl kamarád, pokračuj ve vyprávění*“;
- 1x byly uvedeny hry: „*Na prodavače*“, „*Na divadlo*“, „*Na obchod*“, „*Na lékaře*“, „*Na školu*“, „*Na stavbaře*“, „*Na kadeřnictví*“, „*Loggico piccolo*“, „*Sochy*“, tematická hra („*Co je zima?*“), *hry se slovy*, *hra s auty*, uvedená odpověď: „*Každá chvílka, podnět a pocit, otázka a kontakt s dětmi nebo dospělými*.“

Otázka č. 8. Uved'te prosím příklady (max. tři) pohybových her, které Vy osobně využíváte k rozvoji komunikační schopnosti dětí? V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

Otázka č. 8 zjišťovala příklady pohybových her využívaných pedagogickými pracovníky v mateřských školách k rozvoji komunikační schopnosti.

Jednalo se o otázku otevřenou, kde respondenti měli uvést max. 3 konkrétní pohybové hry. Mohli uvést i stručnou charakteristiku hry.

Na tuto otázku odpovědělo 33 respondentů tj. 79 % z celkového počtu 42 dotázaných. Celkem bylo získáno 74 konkrétních příkladů pohybových her.

Vzhledem k tomu, že otázka byla otevřená a některé uvedené hry se opakovaly, uvedený přehled her, byl sestaven tak, aby hry s nejvyšším počtem opakování byly uvedeny nejdříve.

- 7x byla uvedena hra: „*Na kočku a myš*“ (děti jsou v kruhu, drží se za ruce, jedno dítě uprostřed kruhu představuje myš, druhé dítě představuje kočku, kočka je mimo kruh. Kočka láká myš k sobě: „*Myšičko, myš, pojď ke mně blíž!*“ a myš odpovídá: „*Nepůjdu kocourku, však ty mě sníš!*“. Na poslední slovo děti tvořící kruh zvednou ruce a myš vyběhne z kruhu ven, cílem je oběhnou celý kruh tvořený z dětí, po jeho oběhnutí se může vrátit do kruhu. Kočka má za úkol myš chytit);
- 5x byla uvedena hra: „*Na hlídače*,“ „*Na ježka*“;
- 4x byla uvedena hra: „*Na peška*,“ „*Na vlka a ovečky*“;
- 3x byla uvedena hra: „*Jede, jede vláček*,“ „*Na mráz*,“ „*Sochy*,“ „*Na kominíka*,“ „*Co/kdo chybí nebo co je jiné?*“;
- 2x byla uvedena hra: „*Na barvy*“ (barevné obruče jsou položeny na zemi, děti běhají okolo a na smluvený signál skáčou do obruče určité barvy), „*Vrabci a kočky*,“ „*Pan čáp ztratil čepičku*,“ „*Spící král*,“ „*Na lišku a zajíčky*,“ „*Na kocoura*,“ „*Kuba řekl*“;
- 1x byla uvedena hra: „*Námořníci*,“ „*Indiáni*,“ „*Na houbaře*,“ „*Na hastrmana*,“ plnění úkolů ve skupinkách, pantomima, „*Na bábovku*,“ „*Voda, oheň, blesk*,“ „*Kolo, kolo mlýnský*,“ „*Had leze z díry*,“ „*Na trpaslíka a obra*,“ veškeré dialogové a pohybové hry zejména hry s padákem, „*Na medvěda*,“ „*Na bublinu*,“ „*Pan učitel řekl*,“ „*Tělová*,“ „*Mlsná koza*,“ „*Honzo vstávej*,“ „*Mám šáteček, mám, komu já ho dám?*,“ „*Na zajíčka*.“

Otázka č. 10. Na základě vlastního pozorování, uveďte prosím příklady (max. tři) volné hry nejčastěji využívané dětmi v mateřské škole. V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

Úkolem otázky č. 10 bylo zjistit nejčastěji využívané formy volné hry předškolních dětí v mateřské škole.

Otázka byla otevřená, kde respondenti měli možnost uvést na základě vlastního pozorování max. tři příklady volné hry. Získané hry byly utříděny do skupin, v závorce

za uvedenou skupinou je vždy jejich celkový počet, počet opakování jednotlivých her je uveden před konkrétním názvem hry.

Odpověď na tuto otázku poskytlo 36 respondentů, tj. 86 % ze 42 dotázaných. Celkový počet příkladů her uvedených respondenty byl 101. Z tohoto počtu se některé příklady opakovaly. Získané hry byly seřazeny následovně:

- hry *námětové* (49x) – 11x „*Na rodinu*“, 7x „*Na divadlo*“, 6x „*Na obchod*“, „*na dopravu*“, 4x „*Na domácnost*“, 3x „*Na princeznu*“, „*Na lékaře*“, „*Na školu*“, 1x „*Na kuchaře*“, „*Na návštěvu*“, „*Na hrdiny z televizních seriálů*“, „*Na baletky*“, „*Na statek (zvířátka)*“, „*Na kadeřnictví*“;
- hry *konstruktivní* (29x) – 10 x hra se stavebníci, 6x stavba silnic pro auta, 4x hra s legem, 3x stavba hradů z velkých molitanových kostek, „*Puzzle*“, 2x sestavování půlených obrázků, 1x s kostkami;
- hry *pohybové* (8x) - 3x „*Sochy*“, „*schovávaná*“, 1x „*Na peška*“, „*Židličky*“;
- hry *napodobivé* (4x) – 4x v kuchyňce;
- 3x byly uvedeny tyto hry a činnosti: *prohlížení knih, kreslení*;
- 1x byly uvedeny následující hry: *hra s dinosaury, s vojáky, s panenkami, hry a činnosti v herních koutcích, „Pexeso*.“

Otázka č. 16. *Na základě pozorování i vlastní zkušenosti, uveďte prosím příklady (max. tři) námětových her, které využíváte k rozvoji komunikační schopnosti dětí? V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.*

Nejběžněji používané námětové hry využívané dětmi v mateřských školách, byly zjišťovány pomocí otázky č. 16.

Jednalo se o otevřenou otázku, kde respondenti formou volné odpovědi uváděli konkrétní příklady námětové hry. V této otázce byl stanoven maximální možný počet odpovědí na tři příklady. Získané příklady námětových her byly řazeny podle zvoleného tématu s nejčastějším opakováním až po hru, která byla uvedena bez opakování. Počet opakování je vždy uveden před názvem námětové hry.

Na tuto otázku poskytlo odpověď 34 z dotázaných, tj. 81 % z celkového počtu 42 respondentů. Prostřednictvím uvedených odpovědí bylo získáno celkem 88 příkladů námětových her, některá uvedená témata námětových her se opakovala. Hry byly seřazeny podle jejich nejvyššího opakování:

- 16x „Na obchod“;
- 14x „Na lékaře“;
- 11x „Na rodinu,“ „Na domácnost“;
- 6x „Na dopravu“;
- 5x „Na divadlo,“ „Na statek“;
- 4x „Na školu“;
- 3x „Na kadeřnictví,“ „Na stavbaře,“ „Na knihovnu“;
- 2x „Na návštěvu,“ „Na poštu“;
- 1x „Na malíře,“ „Na hasiče,“ „Na Eskymáky.“

Otázka č. 19. Uved'te prosím příklady (max. tři) slovních her, které Vy osobně využíváte k rozvoji komunikační schopnosti dětí? V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

Otázka č. 19 měla za úkol zjistit konkrétní příklady slovních her nejběžněji využívaných v mateřské škole k rozvoji auditivní percepce.

Vzhledem k tomu, že otázka č. 19 byla otevřená, měli respondenti možnost uvést podle vlastní zkušenosti nebo pozorování příklady slovních her využívaných v mateřské škole. Uvedené příklady byly omezeny maximálním možným počtem tří konkrétních her. Získané příklady byly řazeny podle počtu opakování od nejvíce opakováných po nejméně opakované slovní hry. Počet opakování byl uveden před konkrétním příkladem slovní hry.

Na tuto otázku odpovědělo celkem 35 respondentů, tj. 83 % ze 42 dotázaných. Celkem bylo uvedeno 70 příkladů slovních her, některé se opakovaly. Využívané slovní hry byly řazeny následovně:

- 10x byla uvedena hra: *hádanky*;
- 8x byla uvedena hra: hledání první hlásky ve slově (např. „*Hádej, hádej, řekni v krátku, co má slovo na začátku,*“ „*Námořník balí kufr*“);
- 6x byla uvedena hra: „*Slovní kopaná*“;
- 5x byla uvedena hra: „*Tichá pošta*“;
- 3x byla uvedena hra: „*rytmická vytleskávání*“, „*Co by se stalo, kdyby,*“ „*Řekni to jinak*“ (popis věci bez užití jejího názvu), „*Na básníka,*“ „*Po lese, po hřišti*“

jsme chodili, hádej, co jsme viděli“ (každý přidá slovo, obměna hry pod názvem „Nákup“);

- 2x byla uvedena hra: *uhodni předmět* (pomocí otázek dospějeme k určitému předmětu, odpovědi na otázku jsou ano – ne, možná obměna je hra „myslím si, jsem“), „*Kouzelný sáček*“ (různé předměty jsou schované v sáčku, dítě se na jeden podívá tak, aby ho ostatní děti neviděly, dítě se snaží se předmět popsat tak, aby ho ostatní děti uhodly), hry rozdělující slovo na slabiky, „komunikativní kruh“, říkanky;
- 1x byla uvedena hra: „*Na autobus,*“ „*Na rodinu,*“ „*Na domácnost,*“ „*Šla babička do městečka,*“ „*Papoušek s obměnami,*“ „*Loggico piccolo,*“ „*Na co to je?, Jaký je?*“ (sladký, malý, ...), *kreslené pohádky,* „*Co je to za pohádku?,*“ rýmovačky, „*Pepíčku pípni,*“ „*Sluchové pexeso,*“ „*Pexeso,*“ hra s obrázky, „*Robot*“ (k-o-s , děti řeknou, co slyšely).

Otázka č. 21. Uved'te prosím příklady (max. tři) her využívající neřečové zvuky, které Vy osobně využíváte k rozvoji komunikační schopnosti dětí? V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

Tato otázka zjišťovala nejběžněji používané hry rozvíjející auditivní percepci prostřednictvím neřečových zvuků.

Jednalo se o otázku otevřenou, kde respondenti měli možnost uvést konkrétní hry, které využívají k rozvoji auditivní percepcce. Maximální možný počet uvedených příkladů her byl omezen na tři příklady. Získané hry byly řazeny podle nejvyššího počtu opakování, kde počet opakování byl uveden před konkrétním názvem hry.

Na tuto otázku odpovědělo 38 dotázaných, tj. 90 % z celkového počtu respondentů, který byl 42. Celkem bylo prostřednictvím průzkumného šetření získáno 74 příkladů her. Některé příklady her se opakovaly, proto byly řazeny od nejvíce opakovaných po nejméně opakované.

- 15x byla uvedena hra: *na zvířátka* (poznávání zvuků zvířat např. „*Zvířátko ozvi se,*“ „*Najdi si zvířecího kamaráda*“);
- 9x byla uvedena hra: „*Ptáčku jak zpíváš,*“ posloucháme zvuky kolem nás (poslech zvuků z CD);

- 6x byla uvedena činnost: poznáváme hudební i nehmdební zvuky (např. „*Na co hraji,*“ „*Co to bylo?*“, „*Na ozvěnu*“, kde dupáním nebo tleskáním a jinými zvuky opakuje jedno dítě za druhým stejný rytmus, pro tuto hru byl uvedený i jiný název byl „*Lavina,*“ „*Štafeta*“);
- 5x byla uvedena hra: „na dopravu“ (předvádění zvuků dopravních prostředků);
- 4x byla uvedena hra: „*Kouzelný bubínek*“ (dítě se vždy změní na to, co zazní na konci písničky např. na hada a vydává zvuk syčení);
- 3x byla uvedena hra: „*Chodím, hledám zvukový signál,*“ „*Na Pepíčka,*“ „*Na zvoneček*“;
- 2x byla uvedena hra: sluchové hry, poznávání nižších a vyšších tónů klavíru, pantomima, „*Kimovy hry,*“ „*Zvukové pexeso*“;
- 1x byla uvedena činnost: *jdeme za zvukem se zavázanýma očima, pěvecké činnosti,* „*Kočičko zamňoukej,*“ „*Kdo zaťukal,*“ „*Indiáni,*“ „*Na řemesla,*“ hry s rytmickými nástroji.

7 Diskuse

Průzkumné šetření bylo zaměřeno na rozvoj komunikační schopnosti předškolních dětí prostřednictvím hry využívané v mateřské škole. Prostřednictvím dotazníkového šetření byly zjišťovány názory pedagogických pracovníků na efektivnost vybraných druhů her na rozvoj komunikační schopnosti, jak dlouho (kolik času), určitým druhem hry děti v mateřské škole stráví. Obsahem dotazníkového šetření byla i oblast zaměřena na zmapování nejčastěji používaných her rozvíjející komunikační schopnost. V této oblasti pedagogičtí pracovníci písemnou formou uváděli konkrétní hry na rozvoj komunikační schopnosti, které podle jejich názoru, osobních zkušeností nebo na základě pozorování přispívají k rozvoji komunikační schopnosti předškolních dětí nejvíce, zvláště pak, jaké hry jsou používány k rozvoji porozumění a upevnění významu pojmů a symbolů a jaké druhy her jsou pedagogickými pracovníky upřednostňovány k rozvoji auditivní percepce.

7.1 Verifikace (falzifikace) hypotéz

Hypotéza A:

„Podle názorů pedagogických pracovníků mateřské školy je pohybová hra využívána k rozvoji komunikační schopnosti více než hra volná.“

Pro otestování hypotézy A byly v dotazníkovém šetření položeny respondentům otázky: otázka č. 3 zjišťující názor pedagogů mateřských škol na efektivnost rozvoje komunikační schopnosti u vybraných druhů her, celkem měli na výběr z osmi druhů her, kterým byly přiřazeny čísla od 1 (nejefektivnější hra) do 8 (nejméně efektivní hra). V této otázce pedagogičtí pracovníci pohybovou hru ohodnotili průměrným stupněm 3,64 a hru volnou průměrným stupněm 3,55. Podle tohoto získaného výsledku ohodnocení obou druhů her se lze domnívat, že pedagogové pracující v mateřských školách hru volnou i hru pohybovou považují za téměř stejně efektivní pro rozvoj komunikační schopnosti předškolních dětí. Dále měli odpovědět na otázku č. 6, kde byl již výběr druhů her zúžen pouze na hru pohybovou a hru volnou, znamenalo to, že se pedagogičtí pracovníci museli rozhodnout, která z těchto dvou her k rozvoji komunikační schopnosti přispívá více, a která méně. Pohybovou hru zvolili pouze

3 pedagogičtí pracovníci tj. 7 % z dotázaných, oproti tomu se 39 pedagogických pracovníků tj. 93 % domnívá, že volná hra komunikační schopnost předškolních dětí rozvíjí více než hra pohybová. Tyto získané výsledky hypotézu nepotvrzují. K dalšímu ověření hypotézy byly analyzovány otázky č. 7 a č. 9, které zjišťovaly, kolik času v mateřských školách je pohybové a volné hře věnováno. U obou otázek byly stejné možnosti volby a to: *30 minut, 30 minut až 1 hodinu, 1 hodinu až 2 hodiny, jiné časové rozpětí*. Otázka č. 7 byla zaměřena na hru pohybovou, kde časové rozpětí *30 min* zvolilo 29 pedagogických pracovníků, tj. 69 %, časové rozpětí *30min až 1 hodina* zvolilo 11 pedagogických pracovníků, tj. 26 %, časové rozpětí *1 hodina až 2 hodiny* nezvolil žádný pedagogický pracovník a *jiné časové rozpětí* zvolili 2 pedagogičtí pracovníci, tj. 5 % (uvedený čas byl: 10 min). Otázka č. 9 byla zaměřena na zjištění časového rozpětí u hry volné, kde časové rozpětí *30 min* zvolil pouze 1 pedagogický pracovník, tj. 2 %, časové rozpětí *30 min až 1 hodiny* zvolilo 16 pedagogických pracovníků, tj. 38 % a časové rozpětí *1 hodiny až 2 hodiny* zvolilo 25 pedagogických pracovníků, tj. 60 %. *Jiné časové rozpětí* u volné hry nebylo zvoleno nikým.

Jak vyplývá z výše uvedených výsledků, pedagogičtí pracovníci mateřských škol k rozvoji komunikační schopnosti využívají více hru volnou než hru pohybovou. Při stanovení této hypotézy byl chybný předpoklad, že pedagogičtí pracovníci v čase věnovaném volné hře dětí nevědí „co dělat“, nedovedou se stylizovat do role pozorovatele a nepřikládají jí význam v rozvoji komunikační schopnosti. Podle výsledků je názor pedagogických pracovníků opačný, což potvrzuje i časové rozpětí, které volné hře je v mateřských školách věnován. **Hypotéza A byla falzifikována.**

Hypotéza B:

„Pedagogičtí pracovníci v mateřských školách vycházky (každodenní činnost) využívají k upevnění významu pojmů a symbolů více než hry námětové.“

K otestování hypotézy B bylo pracováno s údaji získanými z odpovědí z celého průzkumného souboru 42 respondentů na otázky: č. 3, kde pedagogičtí pracovníci hodnotili efektivitu vybraných druhů her číslem od 1 (nejefektivnější hra) až 8 (nejméně efektivní hra). Hru námětovou pedagogičtí pracovníci ohodnotili průměrným stupněm 2,5 a každodenní činnost ohodnotili průměrným stupněm 3,45. V otázce č. 11 pedagogičtí pracovníci podle svého názoru volili pouze mezi hrou námětovou

a každodenní činností, 25 pedagogických pracovníků, tj. 60 % si myslelo, že každodenní činnost upevňuje významy a pojmy více než hra námětová, kterou zvolilo 17 pedagogických pracovníků, tj. 40 %. Vycházku jako možnost k upevnění významu pojmů a symbolů, se kterými byly děti seznámeny během dne či týdne, využívá 22 pedagogických pracovníků, tj. 53 %, dalších 19 pedagogických pracovníků, tj. 45 % zvolilo odpověď *spíše ano*, jen 1 pedagogický pracovník, tj. 2% zvolil odpověď *spíše ne*. Nikdo nezvolil odpověď *ne*. Výsledky získané z odpovědí na otázku č. 12 potvrzují hypotézu B. Potvrzuje ji i časové rozpětí, které bylo vycházce jako jedné z formy každodenní činnosti, věnováno v mateřské škole během jednoho dne. V otázce č. 13 pouze 1 pedagogický pracovník, tj. 2 % uvedl, že v průměru se vycházce v mateřské škole věnováno *30 minut*, dalších 8 pedagogických pracovníků, tj. 19 % uvedlo, že se vycházce bylo věnováno *30 min až 1 hodinu* a 33 pedagogických pracovníků, tj. 79 % uvedlo, že vycházce bylo věnováno *1 hodinu až 2 hodiny*. Oproti tomu jen 8 pedagogických pracovníků, tj. 19 % do výběru tématu námětové hry zasahuje tak, aby odpovídalo tématu dne nebo týdne, zvolili tedy odpověď *ano*. 23 pedagogických pracovníků, tj. 54 % uvedlo, že *spíše* zasahovali do výběru tématu námětové hry tak, aby korespondovalo s tématem dne, odpověď *spíše ne* zvolilo 7 pedagogických pracovníků, tj. 17 %. Do volby tématu námětové hry nezasahují 4 pedagogičtí pracovníci, tj. 10 %, zvolili odpověď *ne*. Výsledné hodnoty byly získané z odpovědí na otázku č. 14. Časové rozpětí věnované námětové hře v mateřské škole bylo získané z odpovědí na otázku č. 15. Nejvíce pedagogických pracovníků 20, tj. 48 % uvedlo, že námětové hře je v mateřské škole věnováno v průměru *30 minut* během dne a jen o jednoho méně 19 pedagogických pracovníků, tj. 45 % uvedlo, že námětové hře bylo věnováno přes den *více než 30 minut*, ale *méně než 1 hodinu*, jen 1 pedagogický pracovník, tj. 2 % uvedl, že námětové hře v mateřské škole se děti věnovaly *více než 1 hodinu*, ale *méně než 2 hodiny* denně, 2 pedagogičtí pracovníci, tj. 5 % uvedlo *jiné časové rozpětí* než nabízené. Oba uvedli, že námětové hře bylo věnováno 15 minut času ze dne.

Z výsledných údajů prezentovaných výše vyplývá, že pedagogičtí pracovníci k upevňování významů pojmů a symbolů využívají každodenní činnost více, než hru námětovou. Podle získaných údajů pedagogové věnovali každodenní činnosti více času než hře námětové a stejně tak i v průběhu vycházky, jako jedné z formy každodenní

činnosti, dochází k upevnění významů pojmů a symbolů více, než u hry námětové, protože jak vyplynulo z průzkumného šetření, pedagogové na vycházce mají možnost se všemi dětmi více hovořit o tématu dne nebo týdne, oproti tomu do volby tématu námětové hry zasahují méně.

Na základě údajů vztahující se k hypotéze B, které byly prezentovány výše, vyplývá, že **hypotéza B byla verifikována.**

Hypotéza C:

„Pedagogičtí pracovníci v mateřských školách využívají k rozvoji auditivní percepce více řečové zvuky než zvuky neřečové.“

Pro ověření hypotézy C bylo pracováno s odpověďmi na otázky č. 17, kde pedagogičtí pracovníci odpovídali na otázku, zda k rozvoji komunikační schopnosti přispívá více hra s využitím řečového nebo neřečového zvuku, zároveň u otázky č. 18 měli uvést, kolik času věnují slovním hrám zaměřených na rozvoj auditivní percepce a u otázky č. 20 měli uvést, kolik času věnují hrám využívajících neřečové zvuky. 29 pedagogických pracovníků, tj. 71 % si myslelo, že k rozvoji auditivní percepce přispívá více hra s využitím řečových zvuků, 12 pedagogických pracovníků, tj. 29 % se domnívalo, že k rozvoji auditivní percepce víc přispívá hra se zvuky neřečovými. *Každý den* využívalo 8 pedagogických pracovníků, tj. 19% řečové zvuky ve formě slovní hry, oproti tomu neřečové zvuky pedagogičtí pracovníci *každý den* nevyužívali. *Několikrát týdně* využívalo řečové zvuky 25 pedagogických pracovníků, tj. 60 %, oproti tomu *několikrát týdně* využívalo hry s použitím neřečových zvuků 22 pedagogických pracovníků, tj. 53 %. *Jednou týdně* využívalo řečových zvuků 9 pedagogických pracovníků, tj. 21% oproti tomu *jednou týdně*, využívalo 17 pedagogických pracovníků, tj. 40 % neřečové zvuky k rozvoji auditivní percepce. *Jiné časové rozpětí* využití řečových zvuků nezvolil žádný z pedagogických pracovníků, oproti tomu 3 pedagogičtí pracovníci uvedli, že neřečové zvuky využívali *v jiném časovém rozpětí*. Tito tři pedagogičtí pracovníci jako své odpovědi uvedli, že neřečové zvuky využívají k rozvoji auditivní percepce „méně často“, „nárazově“ nebo „ne cíleně každý den“.

Z těchto získaných výsledků vyplývá, že hry s využitím řečových zvuků jsou v mateřské škole pedagogickými pracovníky využívány k rozvoji auditivní percepce více, než hry využívající zvuky neřečové. **Hypotéza C byla verifikována.**

Na základě výsledků, které byly získány z analýzy jednotlivých otázek průzkumného dotazníkového šetření, byla **jedna hypotéza falzifikována** a **dvě verifikovány**.

7.2 Přehledy nejčastěji používaných her

Získané konkrétní příklady her, které v dotazníkovém šetření pedagogičtí pracovníci uvedli, umožnilo vytvořit přehled nejběžněji používaných her v mateřské škole rozvíjejících komunikační schopnost předškolních dětí. Uvedené přehledy vycházely z příkladů konkrétních her využívaných pedagogickými pracovníky v mateřských školách. Přehledy byly sestaveny na základě odpovědí vyjadřujících názor pedagogických pracovníků do několika skupin. Přehled her, které pedagogičtí pracovníci považují za **nejefektivnější hry rozvíjející komunikační schopnost** předškolních dětí uvedených v odpovědích na otázku č. 5 (nejefektivnější hry), přehled **pohybových her rozvíjejících komunikační schopnost** uvedených v odpovědích na otázku č. 8 (pohybové hry). Přehled **volné hry rozvíjející komunikační schopnost** dětí vycházejících z odpovědí na otázku č. 10 (volné hry), příklady volné hry byly uvedeny na základě pozorování provedené pedagogickými pracovníky, přehled **námětových her rozvíjejících komunikační schopnost** dětí vycházejících z odpovědí na otázku č. 16 (námětové hry) a přehled **slovních her rozvíjejících auditivní percepce**, tento přehled byl sestaven na základě odpovědí získaných od pedagogických pracovníků na otázku č. 19 (slovní hry) a přehled **her rozvíjející auditivní percepce za pomoci neřečových zvuků**, k sestavení tohoto přehledu bylo využito odpovědí uvedených pedagogickými pracovníky na otázku č. 21 (hry využívající neřečové zvuky). Všechny hry byly řazeny podle četnosti opakování od nejvyužívanější po nejméně využívané ze shora dolů.

Ochota vypisovat do dotazníku konkrétní příklady her byla u pedagogických pracovníků nižší. Z celkového počtu oslovených pedagogických pracovníků, tedy ze 42 respondentů 4 respondenti, tj. 10 %, nevedly konkrétní příklad her, které by považovali za nejefektivnější v rozvoji komunikační schopnosti, 9 respondentů, tj. 21 % nevedlo konkrétní příklad pohybových her, 6 respondentů, tj. 14 % nevedlo konkrétní příklad volné hry, 8 respondentů, tj. 19 % nevedlo konkrétní příklad hry

námětové, 7 respondentů, tj. 17 % nevedlo konkrétní příklad slovní hry a 4 respondenti, tj. 10 % nevedlo konkrétní příklad hry využívající neřečové zvuky.

Následující přehled her byl sestaven podle názoru pedagogických pracovníků, kteří byli ochotni přispět uvedením konkrétní hry k naplnění cíle práce. Hry uvedené v seznamu považovali pedagogové pracující v mateřské škole za **nejúčinnější** v rozvoji komunikační schopnosti, a právě proto se lze domnívat, že jsou tyto hry nejčastěji používané.

Přehled nejčastěji používaných her rozvíjejících komunikační schopnost:

- *vyprávění s obrázkem* (děti sedí v kruhu, posílají si obrázek otočený lícem k zemi, na předem dohodnuté znamení se dítě, které obrázek zrovna drží, otočí a vymyslí si příběh korespondující s výjevem na obrázku);
- hra *na dokončení příběhu* (obměnou této hry je hra s názvem „*Co by se stalo, kdyby ...*“ děti se snaží vymyslet pokračování již začatého příběhu)
- „*Na rodinu*“;
- „*Na domácnost*“;
- *hádanky*;
- *ranní kruh* (povídání si o tom, co děti prožily, co se jim nelíbilo a líbilo v různých situacích, komentář k pohádce apod., pomůcka – kamínek povídálek, kdo kamínek má může povídat, ostatní naslouchají);
- *napodobivé*;
- „*Slovní kopaná*“ (děti se střídají jedno po druhém v hledání slova na začínající/končící slabiku slova, které řeklo dítě před ním);
- *dramatizace pohádky* (děti se vžívají do role pohádkové postavy známého příběhu/ pohádky);
- *improvizace s loutkami* (děti připravují představení pro ostatní);
- *popis obrázku* (vyprávění toho co se děje na obrázku, např. výjev sklizně obilí);
- „*Pexeso*“;
- „*Na dopravu*“;
- *hry na rozvoj slovní zásoby* (např. „*Šla babička do městečka,*“ „*Jel Tomáš smutně ze školy*“);
- *prohlížení knih*;

- „*Na básníka*“ (děti hledají rým);
- „*Řekni to jinak.*“, „*Co je to?*“ (děti mají za úkol co nejlíže popsat předmět, věc ostatním dětem tak, aby jej ostatní děti poznaly bez použití jeho názvu).

Přehled nejčastěji používaných pohybových her rozvíjející komunikační schopnost:

- „*Na kočku a myš*“ (děti jsou v kruhu, drží se za ruce, jedno dítě uprostřed kruhu představuje myš, druhé dítě představuje kočku, kočka je mimo kruh. Kočka láká myš k sobě: „Myšičko, myš, pojď ke mně blíž!“ a myš odpovídá: „Nepůjdu kocourku, však ty mě sníš!“. Na poslední slovo děti tvořící kruh zvednou ruce a myš vyběhne z kruhu ven, cílem je oběhnou celý kruh tvořený z dětí, po jeho oběhnutí se může vrátit do kruhu. Kočka má za úkol myš chytit);
- „*Na hlídače*“;
- „*Na ježka*“;
- „*Na peška*“ (děti sedí v kruhu, hlavy sklopené k zemi, oči zavřené, jedno dítě obchází okolo kruhu a má „peška“, společně říkají říkanku: „Chodí pešek okolo, neďvej se na něho, kdo se na něj koukne, toho pešek bouchne,“ na poslední slovo dítě s peškem položí peška k jednomu ze sedících dětí, to vstává a bere peška do ruky, má za úkol chytit dítě, které mu peška předalo, to běží kolem kruhu s cílem sednout si na uvolněné místo);
- „*Jede, jede vláček*“;
- „*Na mráz*“ (honičky, jedno nebo i více dětí, jsou „mráz“ a mají za úkol „zmrazit“ ostatní děti, které před nimi utíkají);
- „*Sochy*“;
- „*Na kominíka*“;
- „*Co/kdo chybí nebo co je jiné?*“ (jedno dítě je odvedeno stranou bez možnosti vidět na ostatní děti, které si v jeho nepřítomnosti vymění místa nebo si vymění část oblečení apod., dítě, které bylo odvedeno stranou, se snaží uhodnout, co se změnilo, své myšlenky vyjadřuje nahlas);
- „*Na barvy*“ (barevné obruče jsou položeny na zemi, děti běhají okolo a na smluvený signál skáčou do obruče určité barvy);

- *„Vrabci a kočky“;*
- *„Pan čáp ztratil čepičku“* (určené dítě říká říkanku „pan čáp ztratil čepičku, měla barvu barvičku“ – dítě si vymyslí barvu, ostatní mají za úkol chytit se určené barvy, to které se nechytí včas a je chyceno dítětem, které barvu určilo, říká místo něj);
- *„Spící král“;*
- *„Na lišku a zajíčky“* (liška chytá zajíčky, zajíčci se přemisťují z jedné strany místnosti na druhou);
- *„Kuba řekl“* (jedno určené dítě předříkává „Kuba řekl ...“ (a vymyslí, co Kuba udělá, např. chytí se za nos, poskočí), pokud dítě před vymyšleným úkonem neřekne „Kuba řekl...“ mají ostatní za úkol nesplnit, neudělat úkon, pokud to spletou a úkon udělají, stávají se Kubou oni);
- *„Námořníci“;*
- *„Indiáni“;*
- *„Na houbaře“;*
- *„Na hastrmana“;*
- *plnění úkolů ve skupinkách;*
- *pantomima;*
- *„Na bábovku“;*
- *„Voda, oheň, blesk“;*
- *„Kolo, kolo mlýnský“;*
- *„Had leze z díry“;*
- *„Na trpaslíka a obra“;*
- *hry s padákem* (veškeré dialogové a pohybové hry zejména);
- *„Na medvěda“;*
- *„Na bublinu“;*
- *„Pan učitel řekl“;*
- *„Tělová“;*
- *„Mlsná koza“;*
- *„Na zajíčka“;*
- *„Honzo, vstávej“;*

- „*Mám šáteček, mám, komu já ho dám?*“.

Přehled nejčastěji používaných volných her rozvíjejících komunikační schopnost:

- *hry námětové* (níže je uveden samostatný přehled námětových her);
- *hry konstruktivní* (patří sem hry se stavebnicí, stavba silnic pro auta, hra s legem, stavba hradů z velkých molitanových kostek, „*Puzzle*“, sestavování půlených obrázků);
- *hry pohybové* (přehled nejčastěji používaných pohybových her je uveden výše jako samostatný přehled);
- *hry napodobivé* (hry v kuchyňce);
- *hry s předměty* (hra s dinosaury, s vojáky, s panenkami);
- *hry a činnosti v herních koutcích* („*Pexeso*“, prohlížení knih, kreslení).

Přehled nejčastěji používaných námětových her rozvíjejících komunikační schopnost:

- „*Na obchod*“;
- „*Na lékaře*“;
- „*Na rodinu*“, „*Na domácnost*“;
- „*Na dopravu*“;
- „*Na divadlo*“;
- „*Na statek*“;
- „*Na školu*“;
- „*Na kadeřnictví*“, „*Na stavbaře*“, „*Na knihovnu*“;
- „*Na návštěvu*“;
- „*Na poštu*“;
- „*Na malíře*“;
- „*Na hasiče*“;
- „*Na Eskymáky*“.

Přehled nejčastěji používaných slovních her rozvíjejících auditivní percepci:

- *hádanky*;
- *první hláska ve slově* (např. „*Hádej, hádej, řekni v krátku, co má slovo na začátku*“);
- „*Námořník balí kufr*“ (námořník balí kufr, do kufru dává všechny věci začínající/ končící na - může být první/poslední hláska nebo slabika);
- „*Slovní kopaná*“;
- „*Tichá pošta*“;
- *rytmické vytleskávání*;
- „*Co by se stalo, kdyby ...*“;
- „*Řekni to jinak*“ (popis věci bez užití jejího názvu);
- „*Na básníka*“;
- „*Po lese, po hřišti jsme chodili, hádej, co jsme viděli?*“ (každý přidá slovo, obměna hry „*Nákup*“);
- „*Uhodni předmět*“ (pomocí otázek dospějeme k určitému předmětu, odpovědi na otázku jsou ano - ne, možná obměna je hra „*Myslím si, jsem*“);
- „*Kouzelný sáček*“ (různé předměty jsou schované v sáčku, dítě se na jeden podívá tak, aby ho ostatní děti neviděly, dítě se snaží se ho popsat tak, aby předmět ostatní děti uhodly);
- *hry rozdělující slovo na slabiky*;
- *komunikativní kruh*;
- *říkanky*;
- „*Na autobus*“;
- „*Na rodinu*“;
- „*Na domácnost*“;
- „*Šla babička do městečka*“;
- „*Papoušek s obměnami*“;
- „*Loggico piccolo*“;
- „*Na co to je?*“, „*Jaký je?*“ (*sladký, malý, ...*);
- „*Kreslené pohádky*“;
- „*Co je to za pohádku?*“;

- *rýmovačky*;
- „*Pepíčku pípni*“;
- „*Pexeso*“;
- „*Robot* „(k-o-s , děti řeknou, co slyšely).

Nejčastěji používané hry využívající neřečové zvuky k rozvoji auditivní percepcce:

- *zvířátka* (poznávání zvuků zvířat např. „*Zvířátko ozvi se,*“ „*Najdi si zvířecího kamaráda*“);
- „*Ptáčku jak zpíváš?*“;
- *zvuky kolem nás* (poslech zvuků z CD);
- *poznáváme hudební i nehudební zvuky* (např. „*na co hraji,*“ „*Co to bylo?*“);
- „*Na ozvěnu*“ (tleskání, dupání a jiné zvuky opakuje jedno dítě za druhým, jiný užívaný název této hry: „*Lavina*“, „*Štafeta*“);
- „*Na dopravu*“ (děti vydávají zvuky dopravních prostředků, např. auto – tů tů tůů, mašina – ššš...ššš);
- „*Kouzelný bubínek*“ (bubínek udává tempo zpěvu, po ukončení písně je určené dítě nebo všechny děti změněny na to, co zazní na konci písničky např. psa – dítě/děti začnou štekat);
- „*Chodím, hledám zvukový signál*“ (tajně schovaný např. budík, děti hledají jen podle poslechu tikání, obměnou je, že se dítěti zavážou oči a ono má pak za úkol jít za zvukem, který vydává např. chrastítka nebo zvoneček);
- „*Na Pepíčka*“ (jedno dítě stojí zády k ostatním, z nichž je jeden „*Pepíček*“ ten pípne, otočené dítě se snaží uhodnout, které z dětí je „*Pepíček*“);
- *poznávání nižších a vyšších tónů klavíru*;
- „*Zvukové pexeso*“;
- „*Kočičko, zamňoukej!*“;
- „*Kdo zatřukal?*“;
- „*Indiáni*“;
- „*Na řemesla*“;
- *hry s rytmickými nástroji.*

7.3 Další průzkumná zjištění

S tvrzením, že hra má vliv na rozvoj komunikační schopnosti, souhlasilo 41 respondentů, tj. 98 % ze 42 dotázaných. Pouze 1 respondent, tj. 2 %, souhlasil s tvrzením, že hra nemá vliv na rozvoj komunikační schopnosti. Z uvedeného výsledku vyplývá, že pedagogičtí pracovníci hru považují za významný prostředek k rozvoji komunikační schopnosti.

Podle názorů pedagogických pracovníků by měla být pozornost zaměřena především na oblast *rozvoje slovní zásoby a správnou výslovnost*. Tyto dvě oblasti komunikační schopnosti byly hodnoceny téměř stejným průměrným stupněm. Až poté by měla být pozornost věnována oblasti *mluvní pohotovosti*, za touto oblastí následovaly oblasti *upevnění pojmů, spisovný a kultivovaný projev* a oblast *rozvoje neverbálního projevu*. Autorka práce se s vyjádřeným názorem pedagogických pracovníků zcela neshodovala. Za nejdůležitější oblast, na kterou by se mělo zaměřit v rozvoji komunikační schopnosti, by zařadila oblast *rozvoje spisovného a kultivovaného projevu*. Tato oblast by mohla být považována za zastřešující pro ostatní uvedené. Umožnil by se tím individuální přístup pro rozvíjení konkrétní oblasti podle potřeby jednotlivých dětí. Toto je ovšem nejednoznačné, autorka práce tuto oblast chápe uvedeným způsobem, ale podle vyjádřených názorů pedagogičtí pracovníci ji nepovažují za zastřešující. Pokud by se měla vyjádřit k dalším uvedeným oblastem, považovala by za důležité zaměřit se na oblast *rozvoje slovní zásoby* a to její aktivní i pasivní složky. Proto by oblast *upevnění pojmů* upřednostnila před oblastí *správné výslovnosti (artikulace)*. Považuje za přednější rozumět významu pojmů, které se v komunikaci používají. Porozumění pojmům přispěje k zvládnutí *vyjadřovací pohotovosti*. Oblast *rozvoje neverbálního projevu* nepovažuje za méně důležitou než předešlé oblasti, domnívá se, že dítěti a nejen jemu, umožňuje odhadnout „naladění“ ostatních komunikujících osob. Oblast *správné výslovnosti* by autorka práce zařadila hned za upevnění pojmů, a to především protože, děti navštěvující mateřskou školu nemají ještě řečový vývoj ukončen a výslovnost se teprve utváří. Pokud by se této oblasti věnovalo, až po dokončení vývoje řeči, hrozilo by, že dítě bude mít již zafixované návyky používané ve výslovnosti a jejich odstranění by bylo náročnější.

Zajímavé zjištění přinesly údaje o délce praxe, kdy z celkového počtu 42 dotázaných respondentů odpovědělo 27 dotázaných respondentů, tj. 65 %, že jejich

délka praxe byla *více než 12 let*, jen 3 dotázaných, tj. 7 % uvedlo praxi *6 až 12 let*, 6 respondentů z dotázaných, tj. 14, zvolilo odpověď *3 až 6 let* a stejný počet dotázaných respondentů uvedlo délku praxe *méně než 3 roky*. Tyto výsledky přinesly otázku, zda byla chybně zvolena škála odpovědí délky praxe, kdy měla být poslední odpověď d) 12 let a více rozdělena např. po dalších šesti letech 12 let až 18let, 18 let až 24 let a 24 let a více, nebo měly být zvoleny jiné časové úseky? Jedním vysvětlením by mohlo být, že pedagogičtí pracovníci v mateřských školách nemění profesi.

Délka praxe byla znázorněna v grafu č. 1.

7.4 Shrnutí diskuse

Průzkumným šetřením **byl splněn hlavní cíl práce**, kterým bylo zjistit **nejčastěji používané hry** zaměřené na rozvoj komunikační schopnosti předškolních dětí v mateřských školách. I přes nižší ochotu pedagogických pracovníků uvádět konkrétní příklady jednotlivých her se podařilo získat dostatečné množství konkrétních her, které jsou využívány k rozvoji komunikační schopnosti. Díky ochotě většiny pedagogických pracovníků mateřských škol uvádět konkrétní příklady her byl sestaven přehled nejčastěji používaných her, které podle názorů pedagogických pracovníků jsou využívány k rozvoji komunikační schopnosti předškolních dětí.

Cílem práce také bylo **zjistit názor pedagogických pracovníků** na efektivnost vybraných druhů her rozvíjejících komunikační schopnost. Dvě ze stanovených hypotéz byly verifikovány a jedna falzifikována. I tento **cíl byl splněn**.

Vzhledem k tomu, že průzkumné šetření bylo provedeno na menším průzkumném souboru nelze tedy získané výsledky zobecňovat. Bylo by vhodné provést průzkumné šetření na větším průzkumném souboru.

8 Doporučení pro oblast teorie a praxe

Přínosem bakalářské práce bylo vytvoření přehledů konkrétních příkladů her rozvíjejících komunikační schopnosti předškolních dětí využívaných v mateřských školách. Vzhledem k tomu, že příklady konkrétních her vycházely přímo od pedagogů tedy z praxe, lze předpokládat, že uvedené hry byly ověřené a u dětí oblíbené. Autorka práce se domnívá, že tyto přehledy by mohly být využity k vytvoření inspirativního materiálu pro pedagogy pracující v mateřské škole, ale i v jiných zařízeních určených pro předškolní děti s cílem rozvoje komunikační schopnosti. Jeho využití, by podle názoru autorky práce přivítali jak začínající pedagogičtí pracovníci tak i ti, kteří mají již dlouholetou praxi. Začínající pedagogové by ve vytvořeném materiálu mohli nalézt ověřené hry přispívající k rozvoji komunikační schopnosti a pedagogickým pracovníkům s dlouholetou praxí by vytvořený materiál mohl posloužit k obměně používaných her. Nové hry i jejich obměny přispívají k účinnějšímu rozvoji komunikační schopnosti i celkovému rozvoji dětí. Vzhledem k tomu, by bylo vhodné pokračovat ve průzkumném šetření zaměřeném na podrobnější charakteristiku konkrétních příkladů her na rozvoj komunikační schopnosti používaných v mateřských školách.

K tomu, aby se získané výsledky mohly zobecňovat, autorka práce doporučuje zrealizovat průzkumné šetření na větším průzkumném vzorku.

Na základě získaných údajů o délce praxi by bylo zajímavé zrealizovat průzkumné šetření zaměřené na hodnocení pracovní zátěže, resp. spokojenosti při vykonávání profese pedagoga v mateřské škole. Jak z výsledků průzkumného šetření vyplynulo, praxe pedagogických pracovníků z 65 % byla vyšší než 12 let.

Jedním z doporučení by bylo zrealizovat školení pro pedagogické pracovníky s ukázkou konkrétních činností a her podporujících rozvoj komunikace.

Další doporučení by bylo uspořádat přednášku pro pedagogické pracovníky mateřských škol o komunikační schopnosti a jejích jednotlivých oblastech.

Provést osvětu o vývoji řeči a podmínkách jejího správného vývoje s cílem předejít vzniku narušení komunikační schopnosti.

Zvýšit informovanost o narušené komunikační schopnosti.

Závěr

Komunikace je důležitý proces provázející člověka po celý život. Jaký význam v tomto nijak zvlášť jednoduchém procesu zaujímá hra bylo tématem bakalářské práce s cílem zjistit, jaké druhy her jsou nejčastěji využívány k rozvoji komunikační schopnosti předškolních dětí v mateřských školách.

Bakalářská práce byla rozdělena na dvě části: část teoretická, která byla dále rozdělena do čtyř kapitol a část praktická, kde bylo provedeno průzkumné šetření.

Teoretická část práce byla zpracována na podkladě získaných poznatků z odborné literatury. Byly zde vymezeny hlavní pojmy vztahující se k tématu bakalářské práce. Pro jejich vymezení byly využity mnohé odborné publikace z různých vědních oborů, nejčastěji z oborů pedagogiky a psychologie.

V první kapitole byl objasněn pojem komunikace, dále v ní byly vymezeny její složky, možné formy komunikace a jednotlivé fáze procesu komunikace.

Ve druhé kapitole byl vymezen pojem řeč, krátce zde bylo pojednáno o rozdílu mezi řečí a jazykem, součástí této kapitoly bylo i dělení ontogenetického vývoje řeči a byly zde představeny podmínky vedoucí ke správnému vývoji řeči, dále tato kapitola přinesla poznatky o jazykových rovinách a vymezila termín narušená komunikační schopnost.

Ve třetí kapitole byl vymezen pojem hra z pedagogického a psychologického pohledu, byly zde uvedeny charakteristické znaky hry. Dále se kapitola zabývá klasifikací her a charakteristikou hry předškolních dětí.

Kapitola čtvrtá přinesla poznatky z oblasti rozvoje komunikační schopnosti a byly zde představeny vybrané druhy her zaměřené na rozvoj komunikační schopnosti dětí.

V praktické části bakalářské práce bylo provedeno průzkumné šetření formou dotazníku. Dotazník byl sestaven a distribuován autorkou práce přímo do rukou ředitelkám případně vedoucím mateřských škol v okrese Nymburk. Součástí praktické práce bylo i předprůzkumné šetření, které mělo ověřit použitelnost sestaveného dotazníku a předejít případným chybám. Prostřednictvím dotazníkového šetření byly zjišťovány názory pedagogických pracovníků mateřských škol na vybrané druhy her a jejich význam v rozvoji komunikační schopnosti dětí. Cílem dotazníkového šetření

bylo zjistit konkrétní příklady her, které se podle názorů pedagogických pracovníků zaměstnaných v mateřských školách používají nejčastěji, protože je považují za účinné v rozvoji komunikační schopnosti. Vyhodnocení ukázalo, že pedagogičtí pracovníci používají mnoho různých her a činností k rozvoji komunikační schopnosti. Získané hry byly seřazeny do několika přehledů. Průzkumné šetření bylo zaměřeno také na otestování stanovených hypotéz. Získané výsledky hypotézu A: *„Podle názorů pedagogických pracovníků mateřské školy je pohybová hra využívána k rozvoji komunikační schopnosti více než hra volná“* nepotvrdily. Pedagogičtí pracovníci zaměstnaní v mateřských školách považují volnou hru za důležitou v rozvoji komunikační schopnosti dětí a domnívají se, že je v mateřských školách používána více než hra pohybová. Jak již bylo zmíněno, bylo chybným předpokladem domnívat se, že pedagogičtí pracovníci se nedokážou při volné hře stylizovat se do role pozorovatele a v této roli umožnit dětem domlouvat se, naslouchat a reagovat bez jejich zásahu. Stanovená hypotéza B: *„Pedagogičtí pracovníci v mateřských školách vycházky (každodenní činnost) využívají k upevnění významu pojmů a symbolů více než hry námětové.“* Tato hypotéza byla verifikována. Třetí stanovená hypotéza byla taktéž verifikována. Potvrdilo se, že *„Pedagogičtí pracovníci v mateřských školách využívají k rozvoji auditivní percepce více řečové zvuky než zvuky neřečové.“* Průzkumné šetření resp. jeho výsledky utřídili jednotlivé oblasti komunikační schopnosti podle důležitosti zaměření se na jejich rozvoj. Zjištěním průzkumného šetření také bylo, že pedagogičtí pracovníci hru vnímají jako významnou formu používanou k rozvoji komunikační schopnosti. Součástí práce bylo i doporučení pro oblast teorie a praxe.

Autorka se domnívá, že cíl práce byl naplněn.

Resumé

Výběr tématu bakalářské práce „*Hra a její význam v rozvoji komunikační schopnosti v předškolním věku*“ byl zvolen hned z několika důvodů. Jedním z nich byl společenský tlak na úroveň komunikace, který dnešní společnost vyžaduje. Dalším důvodem, proč bylo zvoleno právě toto téma, byly vlastní zkušenosti v zaměstnání a zkušenosti matky s dítětem vyžadujícím logopedickou péči.

Práce byla rozdělena na teoretickou část a praktickou část. Část teoretická byla utvořena na základě získaných poznatků ze studia odborné literatury zabývající se komunikací, vývojem řeči, hrou a hrou zaměřenou na rozvoj komunikační schopnosti. Byla rozdělena do několika kapitol.

V první kapitole byl objasněn pojem komunikace a byly zde uvedeny poznatky související s komunikací.

Druhá kapitola se zabývala řečí, byl zde vysvětlen rozdíl mezi řečí a jazykem, dále byly v této kapitole představeny etapy vývoje řeči z ontogenetického hlediska a podmínky správného vývoje i jazykové roviny.

Třetí kapitola objasnila termín hry, její znaky a klasifikaci her. Třetí kapitola se také zabývala hrou v předškolním věku, resp. druhem hry, který je v předškolním věku upřednostňován.

Čtvrtá kapitola přinesla poznatky o komunikační schopnosti a byly zde představeny různé druhy her rozvíjejících komunikační schopnost.

V praktické části bylo provedeno průzkumné šetření formou písemného dotazníku. Průzkumný soubor byl tvořen pedagogickými pracovníky mateřských škol okresu Nymburk, tento průzkumný soubor byl příliš malý, aby získané výsledky mohly být zobecněny. Dotazníkové šetření zjišťovalo názor pedagogických pracovníků na vybrané druhy her a jejich význam v rozvoji komunikační schopnosti. Byly stanoveny tři hypotézy, z nich jedna na základě získaných výsledků byla falzifikována a dvě verifikovány. Na základě získaných údajů z průzkumného šetření byly vytvořeny přehledy nejčastěji používaných her k rozvoji komunikační schopnosti. V závěru práce byly uvedeny návrhy a opatření pro oblast praxe a teorie.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BALAŠOVÁ, J., 2002. *Kapitoly z logopedie*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 84 s. ISBN 80-86723-05-4.
- BEYER, J. a GAMMELTOFT, L., 2006. *Autismus a hra*. 1.vyd. Praha: Portál, 104 s. ISBN 80-7367-157-3.
- BRUCEOVÁ, T. 1996. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 172 s. ISBN 80-7178-068-5.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
- HARTL, P. a HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- CHARVATOVÁ - KOPICOVÁ, V., 2007. *Šimonovy pracovní listy*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-261-4.
- JEDLIČKA, I., 2003. Vývoj řeči. In: ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a et al. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 89 -90. ISBN 80-7178-546-6.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 228 s. ISBN 80-247-1110-9.
- KOHOUTEK, R., 2002. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 544 s. ISBN 80-214-2203-3.
- KOŤÁTKOVÁ, S., 2005. *Hra v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 235 s.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2010. *Vývoje dětské řeči krok za krokem*. 2. aktualizované. doplněné. vyd. Praha: Grada publishing, 136 s. ISBN 978-80-247-3080-6.
- KURIC, J., 1986. Stadium raného dětství. In: KURIC, J. et al. *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 121-131.
- LECHTA, V., 2003a. Narušená komunikační schopnost. In: LECHTA, V. et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 17 - 20. ISBN 80-7178-801-5.

- LECHTA, V., 2003b. Orientační vyšetření. In: LECHTA, V. et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 31 – 34. ISBN 80-7178-801-5.
- LEJSKA, M., 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 156 s. ISBN 80-7315-038-7.
- LYNCH, CH. a KIDD, J. *Cvičení pro rozvoj řeči*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010, 136 s. ISBN 978-80-7367-699-5.
- MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J. a FIXL, V., 1980. *Hra a hračka v životě dítěte*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 143 s.
- NAKONEČNÝ, M., 1999. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- NEUBAUER, K., 2001. *Logopedie: Učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 81 s. ISBN 80-7044-098-1.
- NĚMEC, J., 2002. *Od prožívání k požitkářství*. Brno: Paido, 111 s. ISBN 80-7315-006-9.
- PALENČAROVÁ, J., ŠEBESTA, K., 2006. *Aktivní naslouchání při vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 104 s. ISBN 80-7367-101-8.
- PELIKÁN, J., 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PŘINOSILOVÁ, D., 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Brno: Paido, 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.
- RYBÁROVÁ, E., 1986. Předškolní dětství. In: KURIC, J. et al., *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 132 – 142.
- SEVEROVÁ, M., 1997. Umění a hra. In: MIŠURCOVÁ, V. a SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*. 1. vyd. Praha: ISV, s. 38 – 46. ISBN 80-85866-18-8.
- SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada publishing, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOVÁK, M., 1989. *Logopedie předškolního věku*. 3. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 216 s.

ŠULOVÁ, L., 2005. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 247 s. ISBN 80-246-0877-4.

VACÍNOVÁ, M., TRPIŠOVSKÁ, D. a FARKOVÁ, M., 2008. *Psychologie*. 1. vyd. Praha: Universita Jana Amose Komenského, 189 s. ISBN 978-80-86723-47-1.

VYBÍRAL, Z., 2000. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 264 s. ISBN 80-7178-291-2.

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Délka praxe respondentů.....	51
Graf č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.....	52
Graf č. 3: Názor pedagogických pracovníků na hru, jako prostředku ovlivňující rozvoj komunikační schopnosti předškolních dětí k otázce č. 15.....	56
Graf č. 4: Nejdůležitější oblast komunikační schopnosti, na kterou je podle názorů pedagogických pracovníků třeba se zaměřit k otázce č. 2.....	57
Graf č. 5: Druhy her podle efektivnosti rozvoje komunikační schopnosti k otázce č. 3.....	58
Graf č. 6: Časové rozpětí účinnosti hry na rozvoj komunikační schopnosti k otázce č. 4.....	60
Graf č. 7: Efektivnost her na rozvoj komunikační schopnosti se zaměřením na hru pohybovou a hru volnou k otázce č. 3.....	61
Graf č. 8: Názory respondentů na pohybové a volné hry k otázce č. 6.....	62
Graf č. 9: Časové údaje k využívání pohybových her v mateřské škole otázce č. 7.....	63
Graf č. 10: Časové údaje k využívání volných her mateřské školy k otázce č. 9.....	64
Graf č. 11: Názory respondentů na efektivnost her k rozvoji komunikační schopnosti se zaměřením na každodenní činnost a námětovou hru k otázce č. 3.....	66
Graf č. 12: Názory respondentů na každodenní činnost a námětové hry k otázce č. 11.....	67
Graf č. 13: Četnost využití vycházky k upevnění významu pojmů a symbolů k otázce č. 12.....	68
Graf č. 14: Časové údaje o době strávené na vycházkách k otázce č. 13.....	69
Graf č. 15: Četnost zásahu do výběru tématu námětové hry k otázce č. 14.....	70
Graf č. 16: Časové údaje k využívání námětových her k otázce č. 15.....	71

Graf č. 17: Názory respondentů na řečové a neřečové zvuky	
k otázce č. 17.....	72
Graf č. 18: Četnost využití řečových zvuků k rozvoji auditivní percepce	
k otázce č. 18.....	73
Graf č. 19: Četnost využití neřečových zvuků k rozvoji auditivní percepce	
k otázce č. 20.....	74

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník předprůzkumného šetření.....	I
Příloha B – Dotazník průzkumného šetření.....	V

Příloha A - Dotazník předvýzkumného šetření

Vážená paní ředitelko, vážená paní učitelko,
jsem studentka třetího ročníku Speciální pedagogiky Univerzity Jana Amose Komenského v Praze. Nedílnou součástí mnou zpracovávané bakalářské práce na téma „Hra a její význam v rozvoji komunikační schopnosti dětí předškolního věku“ je i výzkumné šetření. V rámci výzkumného šetření zjišťuji, jaké druhy her k rozvoji komunikační schopnosti jsou nejčastěji používané podle názoru Vás pedagogických pracovníků.

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku. Veškeré informace, které mi touto cestou poskytnete, jsou anonymní a budou sloužit výhradně pro účely mého výzkumného šetření. Získané výsledky by mohly pomoci k utřídění her používaných v mateřské škole za účelem rozvoje komunikační schopnosti.

Předem Vám děkuji za ochotu a Váš čas strávený vyplněním tohoto dotazníku.

Eva Brázdová

DOTAZNÍK

Označte prosím odpovědi nejvíce shodné s Vaším názorem.

Jak dlouho jste zaměstnán(a) v mateřské škole, jako pedagogický(á) pracovník(ce)?

Méně než 3 roky 3 – 6 let 6 – 12 let Více než 12 let

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Vysokoškolské vzdělání Vyšší odborné vzdělání Střední vzdělání s maturitou

Jiné vzdělání (napište jaké).....

1. Hra v mateřské škole: Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) Nemá vliv na rozvoj komunikační schopnosti
- b) Má vliv na rozvoj komunikační schopnosti
- c) Nevím

2. Na kterou oblast rozvoje komunikační schopnosti podle Vašeho názoru je třeba se zaměřit? Prosím, jednotlivé oblasti ohodnoťte číslicemi 1 – nejdůležitější až 6 - nejméně důležité.

- a) správná výslovnost (artikulace)
- b) rozvoj mluvní pohotovosti
- c) rozvoj spisovného a kultivovaného projevu
- d) upevnění pojmů
- e) rozvoj slovní zásoby
- f) rozvoj neverbálního projevu

3. Jaký druh her nebo činností podle Vašeho názoru (Vaší zkušenosti) nejefektivněji rozvíjí komunikační schopnost předškolních dětí? Prosím, jednotlivé hry ohodnoťte číslicemi 1- nejefektivnější až 8 - nejméně efektivní.

- a) pohybová hra
- b) námětová hra
- c) konstruktivní hry
- d) volná hra
- e) každodenní činnost
- f) symbolická hra
- g) napodobivá hra
- h) fiktivní hra

4. Kolik času denně (v průměru) Vámi zvolenou nejefektivnější hrou děti stráví v mateřské škole? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) 30 minut
- b) 30 minut až 1 hodinu
- c) 1 hodinu až 2 hodiny
- d) Jiné časové rozpětí (*napište prosím*).....

5. Uveďte prosím konkrétní příklad Vámi vybrané nejefektivnější hry na rozvoj komunikační schopnosti využívané v mateřské škole. V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

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

6. K rozvoji komunikační schopnosti dětí podle Vašeho názoru přispívá více hra: Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) Pohybová hra
- b) Volná hra

7. Kolik času denně v (průměru) stráví děti ve Vaší třídě pohybovou hrou? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) 30 minut
- b) 30 minut až 1 hodinu
- c) 1 hodinu až 2 hodiny
- d) Jiné časové rozpětí (*napište prosím*).....

8. Uveďte prosím příklady (max. tři) pohybových her, které Vy osobně využíváte k rozvoji komunikační schopnosti dětí? V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

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

9. Kolik času denně v (průměru) stráví děti ve Vaší třídě volnou hrou? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) 30 minut
- b) 30 minut až 1 hodinu
- c) 1 hodinu až 2 hodiny
- d) jiné časové rozpětí (*napište prosím*).....

10. Na základě vlastního pozorování, uveďte prosím příklady (max. tři) volné hry nejčastěji využívané dětmi v mateřské škole. V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

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

11. K upevnění významu pojmů a symbolů podle Vašeho názoru přispívá více hra: Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) námětová
- b) každodenní činnost

12. Povídaté si s dětmi na vycházce o tématu dne (týdne)? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

13. Kolik času denně v (průměru) věnujete vycházce s dětmi? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) 30 minut
- b) 30 minut až 1 hodinu
- c) 1 hodinu až 2 hodiny
- d) Jiné časové rozpětí (*napište prosím*).....

14. Zasahujete do výběru námětové hry tak, aby její námět korespondoval s tématem dne (týdne)? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

15. Kolik času denně v (průměru) stráví děti ve Vaší třídě námětovou hrou? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) 30 minut
- b) 30 minut až 1 hodinu
- c) 1 hodinu až 2 hodiny
- d) Jiné časové rozpětí (*napište prosím*).....

16. Na základě pozorování i vlastní zkušenosti, uveďte prosím příklady (max. tři) námětových her, které využíváte k rozvoji komunikační schopnosti dětí? V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

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

17. K rozvoji sluchového vnímání dětí podle Vašeho názoru přispívá hra: Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) s řečovým zvukem
- b) s neřečovým zvukem

18. Jak často Vy osobně záměrně využíváte k rozvoji sluchového vnímání slovní hru? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) každý den
- b) několikrát týdně
- c) jednou týdně
- d) jiné časové rozpětí (napište prosím, jaké).....

19. Uveďte prosím příklady (max. tři) slovních her, které Vy osobně využíváte k rozvoji komunikační schopnosti dětí? V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

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

20. Jak často k rozvoji sluchového vnímání Vy osobně využíváte neřečové zvuky? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) každý den
- b) několikrát týdně
- c) jednou týdně
- d) jiné časové rozpětí (napište prosím, jaké).....

21. Uveďte prosím příklady (max. tři) her využívající neřečové zvuky, které Vy osobně využíváte k rozvoji komunikační schopnosti dětí? V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

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

Zde je prostor, kde můžete napsat vlastní poznatky, které, dle Vašeho názoru, mohou přispět k cílům práce a zároveň zde se můžete vyjádřit k otázkám či pojmům, které byly nejasné nebo nesrozumitelné.

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

Příloha B - Dotazník průzkumného šetření

Vážená paní ředitelko, vážená paní učitelko, jsem studentka třetího ročníku Speciální pedagogiky Univerzity Jana Amose Komenského v Praze. Nedílnou součástí mnou zpracovávané bakalářské práce na téma „*Hra a její význam v rozvoji komunikační schopnosti dětí předškolního věku*“ je i průzkumné šetření. V rámci průzkumného šetření zjišťuji, jaké druhy her v rozvoji komunikační schopnosti jsou nejčastěji používány podle názoru Vás pedagogických pracovníků.

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku. Veškeré informace, které mi touto cestou poskytnete, jsou anonymní a budou sloužit výhradně pro účely mého průzkumného šetření. Získané výsledky by mohly pomoci k utřídění her používaných v mateřské škole za účelem rozvoje komunikační schopnosti.

Předem Vám děkuji za ochotu a Váš čas strávený vyplněním tohoto dotazníku.

Eva Brázdová

DOTAZNÍK

Označte prosím odpovědi nejvíce shodné s Vaším názorem.

Jak dlouho jste zaměstnán(a) v mateřské škole, jako pedagogický(á) pracovník(ce)?

Méně než 3 roky 3 – 6 let 6 – 12 let Více než 12 let

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Vysokoškolské vzdělání Vyšší odborné vzdělání Střední vzdělání s maturitou

Jiné vzdělání (napište jaké).....

1. Hra v mateřské škole: Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) Nemá vliv na rozvoj komunikační schopnosti
- b) Má vliv na rozvoj komunikační schopnosti
- c) Nevím

2. Na kterou oblast rozvoje komunikační schopnosti podle Vašeho názoru je třeba se zaměřit? Prosím, jednotlivé oblasti ohodnoťte číslicemi 1 – nejdůležitější až 6 – nejméně důležité.

- a) správná výslovnost (artikulace)
- b) rozvoj mluvní pohotovosti
- c) rozvoj spisovného a kultivovaného projevu
- d) upevnění pojmů
- e) rozvoj slovní zásoby
- f) rozvoj neverbálního projevu

3. Jaký druh her nebo činností podle Vašeho názoru (Vaší zkušenosti) nejefektivněji rozvíjí komunikační schopnost předškolních dětí? Prosím, jednotlivé hry ohodnoťte číslicemi 1- nejefektivnější až 8 - nejméně efektivní.

- a) pohybová hra (prostá i spojená s říkadly nebo zpěvem)
- b) námětová hra
- c) konstruktivní hry
- d) volná hra
- e) každodenní činnost
- f) symbolická hra (hra využívající symbolů např. obrázků)
- g) napodobivá hra
- h) fiktivní

4. Kolik času denně (v průměru) Vámi zvolenou nejefektivnější hrou děti stráví v mateřské škole? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) 30 minut
- b) 30 minut až 1 hodinu
- c) 1 hodinu až 2 hodiny
- d) Jiné časové rozpětí (*napište prosím*).....

5. Uved'te prosím konkrétní příklad Vámi vybrané nejefektivnější hry na rozvoj komunikační schopnosti využívané v mateřské škole. V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

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

6. K rozvoji komunikační schopnosti dětí podle Vašeho názoru přispívá více hra: Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) Pohybová hra
- b) Volná hra

7. Kolik času denně v (průměru) stráví děti ve Vaší třídě pohybovou hrou? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) 30 minut
- b) 30 minut až 1 hodinu
- c) 1 hodinu až 2 hodiny
- d) Jiné časové rozpětí (*napište prosím*).....

8. Uved'te prosím příklady (max. tři) pohybových her, které Vy osobně využíváte k rozvoji komunikační schopnosti dětí? V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

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

9. Kolik času denně v (průměru) stráví děti ve Vaší třídě volnou hrou? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) 30 minut
- b) 30 minut až 1 hodinu
- c) 1 hodinu až 2 hodiny
- d) jiné časové rozpětí (*napište prosím*).....

10. Na základě vlastního pozorování, uveďte prosím příklady (max. tři) volné hry nejčastěji využívané dětmi v mateřské škole. V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

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

11. K upevnění významu pojmů a symbolů podle Vašeho názoru přispívá více hra: Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) námětová
- b) každodenní činnost

12. Povídaté si s dětmi na vycházce o tématu dne (týdne)? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

13. Kolik času denně v (průměru) věnujete vycházce s dětmi? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) 30 minut
- b) 30 minut až 1 hodinu
- c) 1 hodinu až 2 hodiny
- d) Jiné časové rozpětí (*napište prosím*).....

14. Zasahujete do výběru námětové hry tak, aby její námět korespondoval s tématem dne (týdne)? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

15. Kolik času denně v (průměru) stráví děti ve Vaší třídě námětovou hrou? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) 30 minut
- b) 30 minut až 1 hodinu
- c) 1 hodinu až 2 hodiny
- d) Jiné časové rozpětí (*napište prosím*).....

16. Na základě pozorování i vlastní zkušenosti, uveďte prosím příklady (max. tři) námětových her, které využíváte k rozvoji komunikační schopnosti dětí? V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

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

17. K rozvoji sluchového vnímání dětí podle Vašeho názoru přispívá hra: Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) s řečovým zvukem
- b) s neřečovým zvukem

18. Jak často Vy osobně záměrně využíváte k rozvoji sluchového vnímání slovní hru? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) každý den
- b) několikrát týdně
- c) jednou týdně
- d) jiné časové rozpětí (napište prosím, jaké).....

19. Uveďte prosím příklady (max. tři) slovních her, které Vy osobně využíváte k rozvoji komunikační schopnosti dětí? V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

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

20. Jak často k rozvoji sluchového vnímání Vy osobně využíváte neřečové zvuky? Prosím, označte jednu z nabízených možností.

- a) každý den
- b) několikrát týdně
- c) jednou týdně
- d) jiné časové rozpětí (napište prosím, jaké).....

21. Uveďte prosím příklady (max. tři) her využívající neřečové zvuky, které Vy osobně využíváte k rozvoji komunikační schopnosti dětí? V případě méně známých (vlastních) her, prosím o stručný popis.

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

Na následující list dotazníku můžete napsat vlastní poznatky, které, dle Vašeho názoru, mohou přispět k cílům práce a zároveň zde se můžete vyjádřit k otázkám či pojmům, které byly nejasné nebo nesrozumitelné.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Eva Brázdová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Hra a její význam v rozvoji komunikačních schopností dětí

Rok: 2014

Počet stran textu bez příloh: 88

Celkový počet stran příloh: 9

Počet titulů českých použitých zdrojů: 32

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Blanka Gruberová, Ph.D.