

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

**FENOMÉN HRA - HRA V OBDOBÍ BATOLETE
A JEJÍ VLIV NA PSYCHOSOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE**

Diplomová práce
(bakalářská)

Autor: Tereza Prasková Lasáková, Rekreatologie
Pedagogika volného času
Vedoucí práce: Mgr. Radek Hanuš, Ph.D.
Olomouc 2017

Jméno a příjmení autora: Tereza Prasková Lasáková

Název diplomové práce: Fenomén hra – Hra v období batole a její vliv
na psychosociální vývoj dítěte

Pracoviště: Katedra rekreologie

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radek Hanuš, Ph.D.

Rok obhajoby diplomové práce: 2017

Abstrakt: Diplomová práce se zabývá tématem hry a jeho vlivem na vývoj dítěte. Hlavním cílem byla rešeršní činnost a následné zpracování získaných informací na uvedené téma. Rešerše byla provedena v databázi EBSCOhost a ProQuest Cental. Na základě utřídění faktů jsou ve výsledku práce obsaženy odpovědi na otázky, které byly kladeny v úvodu metodologické části.

Klíčová slova: hra, batole, vývoj dítěte, kognitivní schopnosti, psychologické aspekty, děti, hra - výzkumná metoda, vývojová psychologie, batole a hračka

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Author's first name and surname: Tereza Prasková Lasáková

Title of the master thesis: Phenomenon of play – Play during toddlerhood and its effect
on psychosocial development of a child

Department: Department of Recreationology

Supervisor: Mgr. Radek Hanuš, Ph.D.

The year of presentation: 2017

Abstract: The thesis paper is concerned with the theme of play and its effect on a child development. The main goal of the methodological part was a background research followed by compiling of acquired information on the given topic. Background research was executed in a database EBSCOhost and ProQuest Central. Classification of facts resulted in presentation of answers to questions which were asked in the introduction of the methodological part of the work.

Key words: play, toddler, child development, cognitive abilities, psychological aspect, children, play – research method, developmental psychology, toddler and a toy

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením pana Mgr. Radka Hanuše, Ph.D. a konzultanta pana Mgr. Romana Cuberka, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 15. 6. 2017

.....

Děkuji Mgr. Radkovi Hanušovi, Ph.D. a Mgr. Romanovi Cuberkovi, Ph.D. za pomoc, trpělivost a cenné rady, které mi poskytli při zpracování diplomové práce. Ráda bych také poděkovala své rodině a přátelům za podporu, kterou mi poskytli.

OBSAH

I. TEORETICKÉ POZNATKY	6
1. ÚVOD	6
2. HRA	7
2.1 Definice hry	7
2.2 Historický vývoj hry	9
2.2.1 První historické zmínky	9
2.2.2 Hra ve starém Řecku a v Římě	10
2.2.3 Středověk	11
2.2.4 Renesanční období	11
2.2.5 17. – 19. století	12
2.2.6 Století 20. až současnost	13
2.3 Teorie hry	14
2.4 Znaky hry	17
2.5 Třídění her	20
3. HRA A VÝVOJ DÍTĚTE	22
3.1 Důležitost hry od dětství po dospělost	22
3.2 Vývojová specifika a hra v období batolete	25
3.2.1 Hračky	27
3.2.2 Společenské návyky	28
3.2.3 Rozvoj pohybu	29
3.2.4 Stále větší pokroky	29
3.3 Vývoj řeči v období batolete	30
3.3.1 Utváření hlásek a první slova	30
3.3.2 Porozumění řeči	31
3.3.3 Vyjadřování ve větách	32
3.3.4 Hra a řeč	33
II. METODOLOGICKÁ ČÁST	34
4. CÍLE	34
5. METODIKA VÝZKUMU	35
5.1 EBSCOhost	35
5.2 ProQuest Central	36
6. VÝSLEDEK VÝZKUMU	38

6.1	Základní poznatky	38
6.2	Vliv hry na fyzické fungování dítěte	41
6.3	Vliv hry na psychologii dítěte	44
6.3.1	Vliv hry na kognitivní procesy	46
6.4	Vliv hry na sociální projevy dítěte	48
6.5	Hra z pohledu výzkumu	49
7.	SHRNUTÍ.....	52
8.	SUMMARY	53
9.	ZÁVĚR.....	54
10.	REFERENČNÍ SEZNAM	56

I. TEORETICKÉ POZNATKY

1. ÚVOD

Hra je tady již od nepaměti. Obklopuje nás během celého života. Setkáváme se s ní v nejrůznějších oblastech práce. Na hru se dá pohlížet z mnoha úhlů a každý jedinec do ní může vnést část sebe. Je to oblast velice obsáhlá a již mnohokrát zmapovaná, avšak i přesto nabízí stále nové pohledy a teorie. V mnoha ohledech ovlivňuje hra vývoj jedince a tím utváří z určitého pohledu také celou naši společnost. Myslím si, že tento výčet, dělá z pojmu HRA, velmi zajímavé téma. Jelikož je téma hry takto podnětné, vybrala jsem si ho pro svou práci.

Při výběru podkategorie hry jsem zvažovala jakou konkrétní oblast, či věkovou kategorii vybrat. Nakonec jsem vybrala hru v batolecím období. Je to období velkého rozvoje dítěte, a proto je pro mě toto období velmi zajímavé.

Ve své práci se nejdříve zabývám obecnou charakteristikou hry, jejím historickým vývojem, teoriemi, znaky, tříděním her. Dále popisuji důležitost hry v dětství a celkově v životě jedince. Shrnuji specifika hry pro jednotlivá životní období. Jelikož se má práce specifikuje na období batolete, je také jejím obsahem kapitola o vývojových specifikacích dětí od 1 do 3 let. V tomto období se rozvíjí řeč a z toho důvodu jsem do teoretické části zahrнула také kapitulu o vývoji řeči.

Druhou částí bakalářské práce je část metodologická. Zde jsem provedla rešerši elektronických zdrojů ve veřejných databázích vědecké knihovny. Zabývala jsem se vlivem hry na psychosociální vývoj batolete. V závěru krátce zmiňuji pár konkrétních výzkumných šetření prováděných v dané oblasti, kdy je hra použita jako metoda výzkumu.

2. HRA

2.1 Definice hry

O hře bylo a pravděpodobně ještě bude napsáno mnoho knih, článků a názorů. V současnosti neexistuje jednotná definice pojmu hra. Hra je součástí mnoha oborů, které se jí zabývají. Je jí psychologie, pedagogika, sociologie a mnoho dalších. V každém oboru existuje také mnoho odborníků, kteří se snaží odpovědět na otázku: Co je to hra? Avšak když si vyhledáme definice v nejrůznějších knihách, každá mluví trochu jinak. Huizinga definuje hru a to hned několika definicemi.

Podle formy tedy můžeme hrou souhrnně nazvat svobodné jednání, které je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užítku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, probíhá řádně podle určitých pravidel. (Huizinga, J., 2000, 24-25)

Huizinga pak definuje hru v knize *Homo ludens* ještě srozumitelněji:

Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“ než je „všední život“. (Huizinga, J., 2000, 44-45)

Děti si vždy a velmi intenzivně hrají, a to v každém věku. (Brandl, 2011) Z tohoto pohledu lze hru definovat kupříkladu jako: „prostředek dětí pro jejich vzájemné ovlivňování, učení se od sebe a učení se o svém okolním prostředí.“ (Odera & Murigande, 2010, 90)

J. A. Komenský ve svém Věcném pansofickém slovníku definuje hru takto:

Hrát si [ludere] znamená konat něco pro zábavu, nejčastěji tak, že se více jednotlivců utkává o nějakou cenu, stanovenou buď pro zisk, nebo pro čest. Je k tomu zapotřebí 1. nějaké činnosti čili tělesného nebo duševního pohybu, 2. jenž je zaveden pro zábavu (dobrovolně), 3. za soutěžení a s nadějí na cenu. (Komenský, 1966, 538)

Mišurcová shrnuje různé teorie her na výklad hry především z biologické psychologické stránky a hru definuje takto: „Hra je dobrovolnou spontánní činností a svobodným sebeuplatněním člověka.“ (Mišurcová, 1980, 30)

V Zapletalově Velké encyklopedii her můžeme najít hned několik definic, avšak sám autor této knihy je názoru, že:

Zatím se však nikomu nepodařilo vytvořit takovou definici, která by všechny uspokojila. Je to především tím, že pod jedním společným pojmem se skrývá nesmírné množství lidských aktivit. Hra pokrývá tak širokou oblast, že dokonce nejsou ani přesně vymezeny její hranice. (Zapletal, 1985, 16)

Severová mluví o hře jako o běžném slovíčku v našich slovnících, ale souhlasí s tím, že definovat jednoznačně hru nelze.

Pojem hry není dosud jednoznačně vymezen. Jde však o termín běžně užívaný, který přes svou nejednoznačnost nezpůsobuje vážnější nesnáze v běžné komunikaci. Zejména hovoří-li se o dětských hrách, může vzniknout dojem, že jde o zcela jasnou kategorii lidské činnosti, která je dnes už všeobecně uznávaná za hlavní a nejvýznamnější formu činnosti v raném období ontogeneze lidského jedince. (Severová, 1982, 11)

O hře jako o světě, který je sám pro sebe i pro nás hovořil ve svém díle Neuman. Také on nedefinoval přesně hru, ale velmi pěkně popisuje samotný svět hry. „Vcházíme do tohoto světa, abychom se stali jinými, abychom nacházeli sami sebe a setkávali se s ostatními lidmi. Je to svět značně strukturovaný a nepřehledný.“ (Neuman, 1998, 17)

Ráda bych ještě zmínila odpověď Jiráska, kterou uvádí v knize Zlatý fond her II, na otázku: Co je to hra? Autor zde jmenuje množství nejrozličnějších her od stolních, přes námětové i divadelní hry. Dochází k závěru, že na jednoduchou otázku není vždy jednoduchá odpověď, která by se dala shrnout stručně do několika vět. Avšak má zajímavý názor, jak by bylo možné tuto otázku přesně zodpovědět.

Pokus vypočítat všechny hry a tím jasně odpovědět na jasnou otázku, nemůže vyjít, protože kromě vyjmenování naprosto všech her hraných v minulosti a současnosti bychom museli vyjmenovat všechny hry, které teprve budou vytvořené. Teprve poté

bychom mohli dostat otázce a mohli bychom říci: toto a jen toto je hra. (Hrkal & Hanuš, 1998, 15)

2.2 Historický vývoj hry

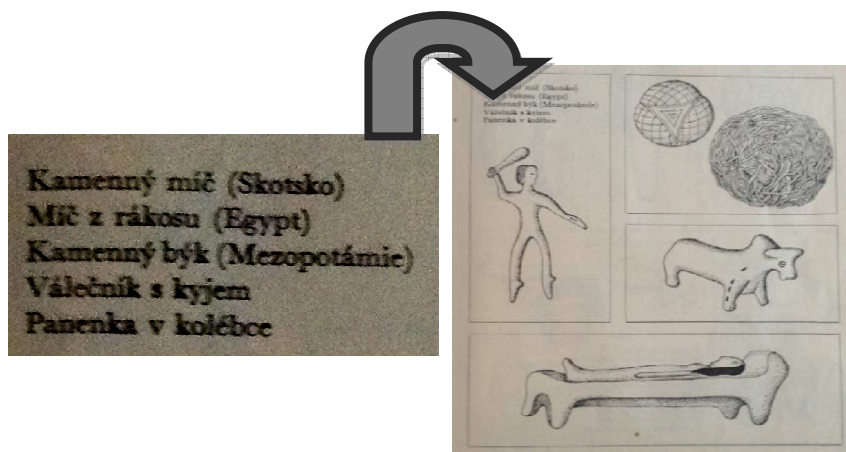
2.2.1 První historické zmínky

Historie hry byla již zmapovaná několikrát a každý autor zabývající se hrou se jí zabývá. Neměla by chybět v žádné práci zaměřené na hru, a proto se jí věnuji v této kapitole. Jelikož je to, ale téma neustále se opakující projdu dějiny hry jen stručně v nejtypičtějších rysech určitých období.

Huizinga (2000) ve své knize uvádí, že hra je starší než kultura. Důkazy můžeme hledat v archeologických vykopávkách, které dokazují vytváření hraček již v dávné minulosti. Samozřejmě také v dochované literatuře. Názory na hru se velmi teoreticky měnily. Tyto teorie byly ovlivňovány postupným vzděláváním společnosti, novými objevy na poli různých věd a také typickými aspekty dané doby.

K prvním archeologickým nálezům patří hračky pocházející ze starověkého Egypta: míč z papyru, dřevěný krokodýl s pohyblivou čelistí a hliněné figurky, jež mohly sloužit jako panenky i jako kultovní předměty. Z dob starého Řecka se zachovaly doklady o hračkách, jako byly pro chlapce vozíky, figurky koníků a vojáčků, a dokonce i trojský kůň, v němž bylo možné ukrýt olovené řecké bojovníky. Děvčata pak měla panenky zhotovované z textilu, dřeva, hlíny, ale i ze slonoviny, jantaru, mramoru, stříbra a zlata. (Mišurcová, Fišer & Fixl, 1980, 9)

Obrázek 1(Mišurcová, Fišer & Fixl, 1980)



2.2.2 Hra ve starém Řecku a v Římě

Ve starém Řecku byla hra důležitá nejen pro děti, ale již pro celou společnost. Velký význam pro vývoj hry má antika. V tomto období byly hry velmi spjaty s náboženstvím a kultem Bohů. Významnou součástí této doby je také vznik Olympijských her. Dále se objevovaly scénické hry hrané v přírodních amfiteátrech. (Olivová, 1979) O tom, že hra přináší významnou úlohu pro společnost, jsou psaná svědectví již v literatuře řeckých filozofů. Na praktický význam hry upozornil jako první Platón:

... o hře promluvil zcela vážně ve svém návrhu ideálního společenského uspořádání ... v zájmu stability a věčného trvání zákonů doporučoval hrát stále stejné hry, za stejných podmínek a stejným způsobem. V přísném střežení her převedených do neměnné kultické podoby spatřoval klid společnosti. (Hrkal & Hanuš, 1998, 18)

Aby byly při hrách děti povzbuzovány pro napodobování činnosti dospělých, byl názorově Aristoteles. Antický vývoj her se projevil i v Římě. Zde se staly nejznámějšími zápasy gladiátorů a jezdecké hry. Celkové využití her v Římě bylo zaměřené na rozvoj bojových dovedností. Významným římským teoretikem byl Quintiliánus. Ten dal hře poprvé didaktickou funkci:

Učení nechť je pro dítě hrou; ať je dotazováno, ať je chváleno, ať má radost, že něco vědělo, když někdy nemá chuť, ať je poučováno jiné dítě, tak aby mu závidělo, ať občas soupeří a častěji věří, že vyhrálo; ať je také povzbuzováno odměnami. (Quintiliánus, 1985, 29)

Dále pak probírá formy učení dané doby, se kterými příliš nesouhlasí, avšak říká:

Nezavrhuji pak, aby se dalo dětem na hraní to, co bylo vynalezeno, aby je povzbudilo k učení, třeba písmenka vyřezaná ze slonové kosti nebo něco jiného, co lze vymyslet k větší radosti toho věku a co přináší dětem potěšení, jestliže to berou do ruky, jestliže se na to dívají, jestliže to pojmenovávají. (Quintiliánus, 1985, 30)

Podle Quintiliánova názoru se hra pojí vždy s procvičováním dovedností. Hry jsou podle něj známkou čistého a zdravého ducha a jeho názorem také je, že pokud bude dětem nabídnuto dostatečné množství her, nebude místo na tresty.

2.2.3 Středověk

Z antiky se dostaneme do středověku. Tak jako v každé době i v této nechyběla zábava formou různých zápasů, avšak již to nebyla hlavní forma zábavy.

Dvojice chlapců měřili svou sílu v zápase, v hodů kamenem, v házení klacků i celých stromových kmenů, v přetahování, ve vzpírání břemen, v první řadě kamenů, v závodění v běhu a ve skoku atd. Nejoblíbenější a nejrozšířenější zábavou byl však beze sporu tanec. Šlo o řadové a kolové tance, které se tančily na otevřených prostranstvích kolem stromů. Tanec dával každému příležitost k aktivní účasti. Hudba i pohyb přispívaly k uvolnění. V tanci nalézal svůj otevřený výraz i erotický moment, který byl nedílnou a výraznou součástí vesnických slavností. Řada slavností, především pak tanec, končily prudkými rvačkami účastníků, jiné pak jejich úplným vyčerpáním a zhroucením. (Olivová, 1979, 226)

Díky křížovým výpravám začaly do Evropy pronikat také deskové hry z východu. Středověké hračky byly celkově jednoduché, aby odpovídaly křesťanské výchově. Hlavní hračka středověku byl rytíř na koni, který symbolizoval nejoblíbenější formu středověké zábavy. Tím byly rytířské turnaje. Středověcí myslitelé věnovali hře také svou pozornost. Dle jejich názorů se měli děti z vyšších tříd učit číst hravým způsobem.

2.2.4 Renesanční období

„A přesto je celý duchovní postoj renesance hrou.“ říká Huizinga. (Huizinga, 2000, 247) Pro renesanci je charakteristické obnovení antických ideálů. Objevovaly se hry pohybové, intelektuální, které již byly také prostředkem k výchově a vzdělávání. Důraz byl kladen na názornost, což mělo za následek vznik určitého grafického znázornování.

Tak vznikaly hry s obrázky, které zprvu měly napomáhat studiu heraldiky, jež byla důležitou součástí přípravy šlechticů. Pro potřeby žáků z měšťanských vrstev připravil Thomas Murner ve formě hry s kartami Dialektiku v obrázcích. Tato první didaktická hra byla vtištěna r. 1510 v Krakově a o sto let později v Paříži, kde byla rozšířena mezi mládeží i mezi dospělými širokých vrstev. (Mišurcová, Fišer & Fixl, 1980, 10)

Na českém poli se hrou zabýval filozof a pedagog J. Á. Komenský. Ten charakterizoval hru a hračky ve svém díle Svět v obrazech. Kromě ukázek her, které popsal,

se zabýval také podstatou hry a jejím teoretickým vyjádřením. Objasňuje její mnohostranné využití. Poukazuje na hru, jako důležitou součást předškolního období dětí. Pro nejmenší děti viděl jako přínosné hry s nejrůznějšími přírodninami, hračkami, ale také zcela běžnými předměty každodenní potřeby. Pro starší děti viděl jako vhodné hry míčové, a dále také hry intelektuální – hádanky, prupovídky. Dle jeho názoru neměla hra chybět ve vzdělávacím procesu. (Mišurcová, Fišer & Fifl, 1980)

2.2.5 17. – 19. století

17. století dalo za vznik hrám, které dětem přibližovaly řeckou gramatiku, přírodopis, dějepis, zeměpis, morálku, náboženství a vojenství. Vznikaly hry s vojenskou tematikou, výroba vojáků, zbraní. Materiály pro výrobu hraček se třídivě velmi lišili. Od stříbra pro nejbohatší vrstvy přes olovo až ke dřevu pro ty nejchudší děti. (Olivová, 1979)

V 18. století se začínalo utvářet povědomí o odlišnosti dítěte, o jeho specifických zvláštěnostech s ohledem na jeho věk a osobnost. Hra zastávala důležitou roli při jejím využívání při učení. Vedla děti k lepší soustředěnosti a pomáhala rozvíjet jejich schopnosti. Vznikaly hračky určené pro děti předškolního věku, které měly rozvíjet zručnost a duševní obzor. „Vedle důrazu na didaktickou funkci hry se v praxi prosazovaly názory, že hra má nejen poučovat, ale především poskytovat zábavu. Vznikaly nové typy hraček zobrazujících i to nevidané, co přinesl technický pokrok.... K jeho nejpozoruhodnějším novinkám patřily hračky mechanické.“ (Mišurcová, Fišer & Fixl, 1980, 12)

Druhou polovinu 19. století ovlivnila evoluční teorie. S pevnou pracovní dobou se zrodila otázka vyplnění volného času. Tato otázka podpořila vznik nejrůznějších organizací zabývajících se hrou a jejím účelným využitím ve volném čase. Organizace YMCA vznikla v roce 1844 a založil ji G. Williams. Její myšlenkou bylo smysluplné využití volného času mladých lidí a zachování křesťanských hodnot. V roce 1862 byla v Praze založena Tělocvičná jednota pražská, která byla v roce 1864 přejmenována na Sokol. Jeho zakladatelem byl M. Tyrš. E. T. Seton založil hnutí Woodcraft. Základní myšlenkou tohoto hnutí je využití hravého instinktu dětí a mládeže, jenž je potřebný pro výcvik a zdokonalování pro život. Seton (1970) uvádí ve své knize dvě podmínky, které mají zajistit úspěšný výsledek hry.

Pro hry jsou důležité dvě podmínky. Když se učíme novou hrou, je především třeba, aby ji vedoucí dokonale znal. Jestliže si před uvedením hry je přečte její popis, skončí hra obvykle neúspěchem. Dobrá znalost pravidel je nutná zejména u her, jejichž výsledek bývá vyjádřen číselným poměrem. Proto především dobře ZNEJTE HRU,

KTEROU PŘIPRAVUJETE. Další důležitou podmínkou pro úspěch hry je jasný závěrečný akt rozhodčího. Na konci hry zvedne vítězovu paži, aby to všichni viděli, a jasně oznámí, že např. „ten a ten hráč zvítězil v této hře, protože vyhrál dvě kola ze tří“. Nebo „ten a ten hráč zvítězil v tomto kole, protože se mu podařilo vystrčit protivníka z kruhu“. Dobře se přesvědčte, zda diváci vidí a slyší všechno, co děláte a říkáte, a zda si uvědomují, KDO ZVÍTĚZIL A PROČ. (Seton, 1970, 284)

Současně s tímto hnutím rozvíjejícím se především v Americe vznikala v Evropě Skauting. Základem koncepce R Baden-Powella byla výchova práce a utváření zálesáckých vlastností, které byly doplněny různými hrami. K nám přivedl skauting A. B. Svojsík. Na základě svých představ se mu podařilo adaptovat skauting na české podmínky. Pomohl mu s tím například A. Jirásek. V roce 1912 vydal knihu českého skautingu – Základy junáctví. V roce 1914 byla oficiálně založena organizace Junák. Svou první sbírku 600 junáckých a polních her, vydali v roce 1928. Obsahovala zajímavou teorii her a mnoho tehdejších poznatků o hrách.

Hra pobaví, poučí i upoutá. Leč hra není jen zábavou. Skauting zavedl hru jako prvek výchovný a celou soustavou her a zábav přímo působí na mládež a vychovává. Hra v rukou vychovatele je prostředek nejúčinnější protože vychovává zevnitř a ne z venku. Dítě hra baví, samo ji hraje a tím není vychováváno, ale samo se vychovává. (Fanderlík, Štefan & Svojsík, 1938, 4)

Bohužel u nás neměl skauting dlouhého trvání, a proto se ani nerozvinul do podoby, v jaké působila tato organizace v zahraničí. Teprve po revoluci v roce 1989 byla této organizaci umožněna svobodná činnost.

2.2.6 Století 20. až současnost

Během 20. století vznikaly hry ve velké míře. Toto období je také známé jako období dítěte. Nároky na člověka se stupňují a tím je také kladen vyšší důraz na vzdělání a zdatnost jedince. Jedním z nástrojů pro vzdělávání se stává hra. Je také prostředkem k formování vývoje dítěte. Ve velkém množství vznikají také počítačové hry. Počítač se tak stává partnerem pro trávení volného času. Jednotlivé hry nás dokážou ovlivnit a jsou i takoví lidé, kteří již nemohou virtuální svět opustit.

Počítače jsou však neméně oblíbené jako nástroj pro herní činnosti, zvláště u chlapců. Doposud neproběhl žádný přesvědčivý výzkum účinku počítačových her na psychiku dítěte nicméně stupeň závislosti pozorované u některých dětí je důvodem k obavám.... Hraní na počítačích obecně působí odsun dítěte ze společenského kontaktu s druhými lidmi. (Fontana, 2003, 58)

Není pochyb, že na začátku nového tisíciletí je tedy hra, reálná i virtuální, součástí veškerého lidského jednání. Hrou nejsou ovlivňovány pouze děti, ale i dospělí. Hra proniká do nejrůznějších oborů – filozofie, pedagogika, psychologie, kulturní antropologie, sociologie, také třeba management, vojenství, informační technologie.

Z historického vývoje hry je zřejmé, že hra a hračka jsou výchovným prostředkem ověřeným zkušeností věků a jsou nerozlučným přívrastkem dětství a lidské kultury.

2.3 Teorie hry

Období 19. století bylo bohaté na vznik mnoha různých teorií na téma hra. Tyto teorie se snaží odhalit podstatu hry, její využitelnost. Každý z teoretiků má svůj náhled na hru. Avšak všichni vidí hru jako užitečnou jak pro dětská léta, tak také pro dospělost.

Anglický filozof H. Spencer mluví o teorii přebytečné energie.

Ve zjednodušené podobě byl názor, že si děti hrají proto, aby jako stroj „pustily páru“, patrně znám již dlouho. Spencer jej převzal nepochybně z filozofických a estetických spisů Friedricha Schillera... Spencer, takřka o sto let později, taktéž viděl ve hře pramen umění a bezcílný projev přebytečné energie... Hra se vyvinula u vyšších živočichů, kteří již nepotřebovali tolik času, aby se udrželi při životě; kromě toho byli zdravější a lépe živení, a tak měli i více energie. (Millarová, 1978, 15)

Americký psycholog a pedagog G. S. Hall ve své teorii vychází z pozorování dětí. Jde o rekapitulační teorii. V konceptu jde o myšlenku, že vývoj dítěte rekapituluje celý vývoj lidstva. To se pak odráží v obsahu her. „Hry jsou Hallem považovány za projev vrozených tendencí, které vedou děti k provádění hrových činností v pevném zákonitém sledu, který by měl být shodný se sledem základních fází historického vývoje lidstva.“ (Severová, 1982, 26). Tato teorie byla dále zkoumána, avšak výsledky hypotézu nepotvrdily.

Na principu přirozeného výběru je založena teorie K. Groose. Ten chápe hru jako činnost, která je sama o sobě příjemná a má v sobě cíl i motivaci.

Naživu zůstanou ti živočichové, kteří se nejlépe vyrovnají s převládajícími podmínkami a jejichž potomstvo se dovede přizpůsobit podmínkám změněným. Zvířata si hrají, protože je to užitečné v boji o přežití; hrou se cvičí a zdokonalují dovednosti potřebné v dospělosti. Malé dítě pohybuje stále rukama, prsty a nohama, vydává zvuky a žvatlá, neboť se tak učí kontrolovat své tělo. (Millarová, 1978, 19)

Začátkem 20. století přišel s novým pohledem na hru S. Freud. Díky své psychoanalytické práci vysledoval, že v hrových motivech dětí se vyskytuje skutečný odraz jejich života.

Vyslovil názor, že hra je projekce různých rušivých podnětů, se kterými se musí dítě vyrovnat prostřednictvím hraček, nadpřirozených neběžných postav a jevů tím, že nastolí různé katastrofické situace.... Tato projekce přání a reprodukování konfliktů a nepříjemných událostí má pro dítě očistný účinek. (Koťátková, 2005, 12)

„Viděl ve hře možnost, jak proniknout do hlubinných stránek osobnosti, poznat její přání a zaměření a využil hru také jako metodu při léčení duševních nemocí.“ (Opravilová, 2004, 5)

V polovině 20. Století se o dětskou hru, jako o odraz skutečnosti zajímal sovětský psycholog Rubinštejn. Podle něj děti svou fantazií přetvářejí významné události, tak jak je chápou na své úrovni. „Motivy si vybírá takové, které jsou pro něj z nějakého důvodu významné.... a s využitím fantazie může tyto skutečnosti pro sebe ovlivňovat.“ (Koťátková, 2005, 13)

Významná je také teorie psychologa J. Piageta. Spojuje hru dítěte s jeho rozvojem myšlení a intelektuálním vývojem. „Piaget postuluje 2 procesy, které považuje za základní pro celý organický vývoj: asimilaci a akomodaci.“ (Millarová, 1978, 59). Millarová uvádí jako nejjednodušší příklad jídlo. Jídlo se během požívání mění – asimilace, přizpůsobení se organizmu na vnější podněty např. otevření úst při jídle – akomodace. Z tohoto příkladu je zřejmé, že se tyto dva procesy ovlivňují a doplňují. „Intelligence je potom rovnováhou mezi asimilací a akomodací.“ (Piaget, 2000, 57) Hra je podle Piageta čistá asimilace, která modifikuje přicházející informace tak, aby odpovídaly přáním jedince. (Millarová, 1978)

Na otázku zda má hra smysl sama o sobě se snažil odpovědět nizozemský historik a teoretik kultury J. Huizinga. Hned v předmluvě jeho knihy *Homo ludens* jsou uvedeny jeho názory.

Zkoumáme-li obsah našeho jednání až na dno poznatelnosti, může se vynořit myšlenka, že všechno lidské konání je jenom hra... Nešlo mi o to, jaké místo zaujímá hra mezi ostatními kulturními jevy, nýbrž nakolik má kultura sama charakter hry... Hra je tu pojímána jako kulturní jen, nikoli – nebo alespoň ne v první řadě – jako funkce biologická. (Huizinga, 2000, 7-8)

V tomto svém díle udává každé hře vlastní význam. Najdeme zde přehled historických teorií. Vyjadřuje také nesouhlas s dosavadními definicemi hry a uvádí definice své, které jsou uvedeny již v kapitole výše. Každou činnost běžného života se Huizinga snaží převést do hry. Z toho vyvstává otázka, zda lidstvo tvoří hru, nebo zda hra utváří ráz lidstva.

Dále lze smysl hry spatřovat zejména ve stimulaci rozvoje dítěte ve všech oblastech jeho fungování a života – hra umožňuje dětem využívat svou kreativitu a zároveň také rozvíjet vlastní představivost, stejně jako fyzickou, kognitivní a emocionální sílu. (Kapadia, 2014)

Podobně jako Huizinga nepochybuje o důležitosti hry ani filozof E. Fink. Ve své knize *Oáza štěstí* říká: „Každý z nás zná hru a množství různých forem hry, a to ze svědectví svého vlastního zážitku; každý byl už aspoň jednou hráčem.“ (Fink, 1992, 7). Avšak každá lidská činnost, tedy i hra, je zaměřená na dosažení cílů a účelnosti. „Hraní je vždy zacházení s nástroji hry. Již vycházíme-li z herního nástroje, můžeme vidět, že hraní nespočívá jen v samotné duševní niternosti a že se neděje bez opory v objektivním vnějším světě.“ (Fink, 1992, 29)

Fink také popisuje symboličnost hraček a pohledy lidí na jednotlivé nástroje, jenž jsou samozřejmě využitelné v roli hračky.

Jak při vytváření, tak při používání vyrobených produktů je lidská libovůle značně omezena věcnými ohledy. Naproti tomu hravé zacházení s věcmi našeho světa se vyznačuje mimořádnou volností lidských rozmarů a libovůle. K tomu abychom nějaké věci používali jako hračky, není třeba žádná námaha a vypětí... „hraní“ může záležet i

v tvarování, utváření a přetváření daných předmětů, může se unášet přeměňováním daného. (Fink, 1993, 196-197)

Finkovy myšlenky o lidské hře, můžeme jeho slovy shrnout takto:

V lidské hře se děje ekstáze našeho pobytu ke světu. Hraní je proto vždy více než jen chování uvnitř světa, jednání či působení člověka. Ve hře člověk „transcenduje“ sebe sama, překračuje vytčené meze, jimiž se obklopil a v nichž se „uskutečnil“, takže se neodvolatelná rozhodnutí jeho svobody jakoby znovu stávají odvolatelnými, je pramenem sebe sama a z každé zafixované situace vplývá do životního základu tryskajících možností – vždy může začít znovu a odhodit břímě své životní historie. (Fink, 1993, 252),

Podle uvedených teorií se tedy s fenoménem hry setkáváme zcela běžně a není pro nás ničím neznámým a skrytým. Samotná hra i její porozumění nás provází celým životem.

2.4 Znakry hry

Na přímé definice se tedy mnoho teoretiků shodnout neumí, avšak značnou shodu můžeme najít při pohledu na znakry hry. Podle Huizinga (2000) jsou formální znakry hry tyto:

- *Hra je svoboda* – každá hra je nejdříve a především svobodným jednáním. Hra na rozkaz přestává být hrou.
- *Vlastní svět hry, neobyčejnost* – hra není „obyčejný“ nebo „vlastní“ život. Spíše vystoupením z takového života do dočasné sféry aktivity s vlastní tendencí.
- *Uzavřenost a ohraničenost hry* – hra se odlišuje od obyčejného života místem a trváním. „Odehrává“ se uvnitř určitých časových a prostorových hranic. Má svůj příběh a smysl sama v sobě.
- *Možnost opakování* – když se jednou odehrála, zůstává ve vzpomínce jako duchovní výtvar nebo jako duchovní poklad, je předávána tradicí a může se kdykoli opakovat, ať už ihned po skončení, nebo po dlouhé přestávce.
- *Hra je řád* – do nedokonalého světa a zmateného života vnáší dočasně omezenou dokonalost. Hra vyžaduje bezpodmínečný řád.

- *Přitažlivost, okouzlení* – slova, kterými můžeme pojmenovávat prvky hry, patří nejvíce do oblasti estetická. Hra spojuje a rozlučuje. Upoutává. Přitahuje, to znamená: okouzluje. Je proniknuta oběma nejušlechtilejšími vlastnostmi, které člověk dokáže na věcech vnímat a vyjádřit: je naplněna rytmem a harmonií.
- *Napětí* – znamená nejistotu, naději. Je to snaha uvolnění. Při určitém napětí se musí něco „podařit“. Právě tento prvek uděluje hře, která je sama o sobě mimo dobro a zlo, jistý etický obsah. (Huizinga, 2000)

Také Fink (1992) poukazuje na znaky hry, které jsou se hrou spjaty, a dle kterých je usnadněno rozpoznání hry. Tyto znaky nazývá momenty struktury hry. Jsou jimi:

- *Rozkoš ze hry* – je těžko pochopitelná a vzácná. Není jen rozkoší smyslovou a intelektuální. Je to mnohознаčná slast z tvoření. Může pojmut smutek, děs i radost.
- *Smysl* – za hru považoval Fink až činnosti, kde se tělesným pohybům dostává schválně vytvářený smysl. Pozoroval na rozlišování externího – rozhodování se ke hře a interního - smyslu hry hraní.
- *Herní obec, společenství* – hra není izolovanou činností. Jedná se o společenství hráčů a přihlížejících. V samém smyslu hry je obsažena otevřenost pro ostatní. Hra je společným jednáním, základní formou sociální existence, vnitřní formou lidského společenství.
- *Pravidla hry* – bez stanovení a přijetí pravidel není možné hrát, avšak pravidla nejsou zákony. Fink, v případě, že souhlasí všichni hráči, udává možnost měnit pravidla přímo během hry.
- *Hračky* – „Herní fantazie „kouzlí“, přikládá imaginární smysl docela obyčejným věcem a obestírá je magickými významy, jež jsou přístupné jen těm, kdo si s nimi hrají.“ (Fink, 1993, 197)
- *Herní role* – jelikož hra vytváří dva světy – reálný a imaginární – také člověka musíme rozlišovat v reálné podobě a jako hrajícího, kdy se do své herní role ponořuje.
- *Svět hry* – v tomto magickém světě se propojují všechny uvedené momenty hry. Hra se odehrává ve skutečném světě, avšak zároveň je něčím neskutečným, neuchopitelným. (Fink, 1992)

Významné znaky, které se ve hře projevují také „vypichuje“ Kořátková (2005):

- *Spontánnost* – je viditelná v přirozeném, aktivním chování, v bezprostředním jednání a různorodé improvizovanosti.
- *Zaujetí* – má často podobu hlubokého soustředění na činnost.
- *Radost a uspokojení*
- *Tvořivost* – značí nové, originální upravování a konstruování skutečností z okolního světa a jejich nové kombinování. Má povahu velmi různorodou.
- *Fantazie* – zapojuje a obohacuje představy a zkušenosti, integruje jednotlivé poznatky.
- *Opakování* – ke hře, která je známá se můžeme vracet a nacházet se v situaci, která je již prozkoumána.
- *Přijetí role* – jde o prozkoumávání jednání druhých, vyjadřování základních atributů jejich života a povolání.

White (2012) uvádí, že hra by svými charakteristickými znaky měla pokrývat následující body, které jsou pro ni typické:

- *Hra je činností, která je pro osobu věnující se hrové činnosti příjemnou zkušeností.*
- *Vnitřní motivovanost ke hře* – ta má tedy vycházet z přání a potřeb konkrétního jedince, nikoli být motivována okolím či jinými cíli, než je vlastní uspokojení.
- *Hra je na proces orientovanou činností* – samotný proces je tedy důležitějším, než naplnění jakýchkoli stanovených cílů.
- *Hra je coby činnost volena jedincem na dobrovolné bázi* – hlavním znakem hry je spontánnost a jakýkoli nátlak pro výkon určité činnosti značně snižuje pravděpodobnost, že by tuto činnost bylo možné označit za hru.
- *Hra vyžaduje aktivní zapojení participujících účastníků* (toto se může manifestovat buď na fyzické, či na mentální úrovni).
- *Hra není doslovnou* – jedná se o proces založený na představivosti, v jehož rámci často dochází k „hraní si na něco/na někoho“.

Během doby bylo vytvořeno mnoho teorií, k úplné shodě však nikdy nedošlo. Ve většině se autoři shodují, že hra je činnost. Rozcházejí ale v názorech zda je to činnost

smysluplná či nikoli. Zda má smysl sama o sobě, nebo zda je to prostředek pro získání jiných cílů. V uvedených znacích her se objevuje také určitá podobnost. Nacházíme zde, ačkoli s jiným názvem, znaky stejné. Je to hlavně svoboda, pravidla, role, zajímavost, uspokojení, radost ze hry. Shodují se také ve významu hry při výchově a vzdělávání dětí.

2.5 Třídění her

„Podobně jako se hledají nejuvěrnější definice či teorie hry, jsou vytvářeny celé řady charakteristik a dělicích kritérií her.“ (Neuman, 1998, 20) Pokusy o klasifikaci hry mohou vycházet k následujícím typům dělení: podle schopností, které rozvíjejí, podle typů činnosti, podle místa, podle počtu hráčů, podle věku, podle pohlaví. (Opravilová, 2004) Také podle jednotlivých oborů zkoumání, podle způsobu hry, podle stupně vývoje hráčů atd. Jeden z neznámějších podává klasické rané dílo Bühlerové (1935), která navrhuje čtyři hlavní kategorie her. Jsou jimi hry funkční – primitivní funkce nebo dovednost (kopání, tleskání); fiktivní – okolo druhého roku dítěte, obsahuje fantazii či předstírání, (udělování rolí hračkám, sobě); receptivní – brzy po nebo současně s fiktivní hrou, sledování obrázků, pozornost při příběhu; konstruktivní – většinou koncem druhého roku (stavění kostek, kreslení, hra s pískem). K těmto kategoriím lze připojit ještě jako pátou kategorií hru s pravidly – obsahuje dané herní postupy, ustaluje se v období věku mateřské školy. (Fontana, 2003)

Zajímavé dělení her podle druhů zážitků vytvořil Caillois: Agon, Alea, Illinx, Mimikry. Agon – zahrnuje hry a činnosti, jejichž hlavním rysem je soutěživost. Alea – hry založené na náhodě a štěstí. Illinx neboli vertigo – činnost, které mění vnímání, vedou k opojení tím, že nás na krátký okamžik odvádějí od jasného vědomí k určitému druhu radostné paniky a vzrušení (houpačky, kolotoče, horolezectví, sjezdové lyžování, bunde dumping apod.). Mimikry – skupina her umožňující stát se pomocí fantazie, předstírání, napodobování někým jiným. (Neuman, 1998)

Na čtyři základní období podle vývoje intelektuálního vývoje dětí rozdělil hru Piaget. Od narození do asi osmnácti měsíců je to období senzomotorické. „Senzomotorické mechanismy nepracují s představami.“ (Piaget, 2000, 52). Druhým obdobím je symbolická reprezentace, od dvou let do sedmi až osmi let. „...předpokládá vyvolání představy nepřítomného předmětu nebo dění.“ (Piaget, 2000, 52). Piaget dělí toto období ještě do pěti druhů jednání: oddálená nápodoba, symbolická či fiktivní hra, kresba nebo grafický obraz, obrazná představa, slovní vybavování událostí. Dalším je období do jedenácti nebo dvanácti let. Je to období konkrétních operací. Dítě získává schopnost provádět v myšlenkách zpětné

operace, ovšem jen jde-li o konkrétní případy. Teprve v období adolescence se tyto operace stávají zcela abstraktními, nezávislými na jakýchkoli konkrétních situacích. Člověk je schopen formálně logicky argumentovat, neodvisle od daných fakt. Toto období od 12 let výše nazývá Piaget formálními operacemi. (Millerová, 1978)

Hry můžeme třídit také podle psychologického hlediska na nepodmíněné reflexní neboli intuitivní, senzomotorické, intelektuální a kolektivní. Pedagogické dělení her je na hry tvořivé a hry s pravidly, které se dále dělí. Do skupiny tvořivých her patří hry: předmětové, úlohové – námětové, dramatizační, konstruktivní. Do skupiny her s pravidly patří: pohybové a intelektuální – didaktické hry. (Mišurcová, Fišer & Fixl, 1980)

White (2012) uvádí následující typologii hrových činností, která je zastoupena kategoriemi jako: řízená hra (guided play), společenská hra (social play), průzkumná hra (exploratory play), hra s předměty (object play), hra „na něco“ (pretend play), fyzická hra/pohybová hra (physical play/locomotor play), hra s využitím médií (media play).

Jelikož bylo sepsáno velké množství knih a příruček s konkrétními popisy her určených k rozvoji schopností a dovedností, jak dětí a mládeže tak také dospělých, typů třídění her bychom našli ještě mnoho. Podle potřeby roztřídily hry také Zapletal, Hrkal a Hanuš, Bakalář, Hermochová. Toto třídění již vychází z účelnosti jednotlivých her. Zda jde o hry v místnosti či přírodě, zda jsou to hry soutěživé či dobrodružné, zda jsou to hry vhodné pro určitou věkovou skupinu nebo jednotlivce. Z tohoto důvodu již kapitolu třídění her opustím a věřím, že v případě vyhledávání konkrétních her, se každý zamyslí nad smyslem a využitelností dané hry pro to co chce rozvíjet a podpořit.

3. HRA A VÝVOJ DÍTĚTE

3.1 Důležitost hry od dětství po dospělost

Jak už jsem zmínila, hra má určitou roli v každém období našeho života. Dle názorů mnoha psychologů i pedagogů má však největší význam v období dětství. Dítětem je člověk do doby, než začne být právně zodpovědné za své činy. V ČR je to tedy do 15 let nebo lépe ještě dále do plnoletosti. Avšak největší vliv na rozvoj schopností a dovedností má hra v dětství raném. Dle Brandla (2011) si každé běžné dítě do dovršení věku 6 let hraje přibližně kolem 15 000 hodin, pokud má k podobné činnosti možnost, tedy vhodné podmínky – v přepočtu se tak jedná o náplň dne dítěte v časové dotaci v průměru 7 hodin denně (ačkoli tento přepočet vzhledem k faktu, že novorozenci a kojenci většinu svých dní prospí, není zcela odpovídajícím a mnohem přesnějším by tedy bylo vyjádření, že si dítě od svých dvou let věku hraje víc než 7 hodin denně).

Hra malých dětí podle Hanšpachové je investicí lásky:

Děti při hře bez zábran nepokrytecky vyjadřují svoje pocity a nálady bez ohledu na to, jaké chování je společensky žádoucí. Radují se z krásy pro krásu samu, točí se dokola v opojení z pohybu. Spontánní hra malých dětí je „světem pro sebe“, který je oddělen vysokou zdí od společenských konvencí dospělých. „Výchovným působením“ ubíráme cihlu po cihle, až nakonec onu „primitivní naivitu dítěte“ spoutáme do roušky stereotypů „žádoucího“ chování. (Hanšpachová, J., 2001, 13).

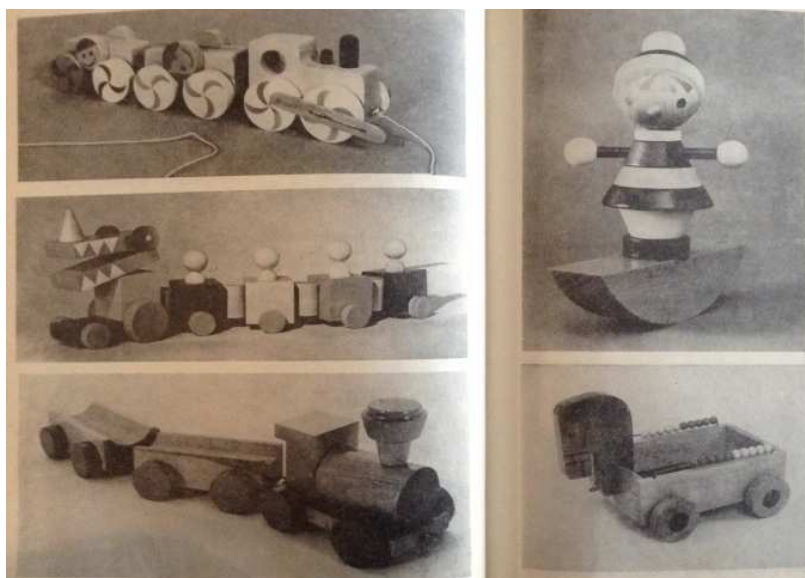
Jaké typy her jsou pro jednotlivé období typické, popisuje například Mišurcová: „V jednotlivých etapách vývoje má své specifické rysy a význam; jinak si hrají děti dvouleté nebo pětileté, jinak školáci nebo dospělí.... Dětská hra se vyvíjí v závislosti na tom, jak dítě vospívá a jak je vychovááno.“ (Mišurcová, Fišer & Fixl, 1980, 47) Pro první období novorozenecké a kojenecké jsou typické hry jako ukolébavky, hry s prsty, různé natřásací hry. Tyto hry mají dobrý vliv na rozvoj řeči a motoriky. Při hrách s prsty dochází také k jemné masáži prstíků, čímž dochází k masírování důležitých nervových center. (Hanšpachová, 2001).

V batolecím období dochází k významnému hrovému obohacení. Dítě v raném dětství projevuje v bdělém stavu neustálou mnohostrannou aktivitu. Odborně je tato činnost nazývána experimentace.

„Přibližně od jednoho a půl roku se stává experimentace složitější, např. dítě nabírá písek do autíčka a vysypává jej na jiné místo.... Hra je složitější činností než experimentace, protože se v ní uplatní fantazie a tvořivost.... U malých dětí může experimentace přecházet v hru a naopak hra se může změnit v experimentaci.“ (Mišurcová, Fišer & Fixl, 1980, 56)

V tomto období najdeme hry pohybové rozvíjející motorický vývoj, manipulační pro rozvoj jemné motoriky, objevují se také intelektuální hry, jako jsou hry námětové. „V rozvoji námětových her mají značný význam hračky, které představují ve zmenšeném měřítku předměty z okolí dítěte. Panenky, zvířátka, dopravní prostředky, loutky aj...“ (Mišurcová, Fišer & Fixl, 1980, 57).

Obrázek 2 (Mišurcová, Fišer & Fixl, 1980)



Období mezi prvním a třetím rokem je významnou dobou pro rozvoj řeči. Hra může být také velkým pomocníkem. V tomto období má dítě zálibu v říkadlech, slovních hříčkách, písničkách. Dětem často čteme, zpíváme, přednášíme. Je důležitý mluvní vzor, proto nešišlejme, nemluvme nedokonalou dětskou řečí. Spíše bychom měli mluvit přirozeně,

kultivovaně bez křiku a hrubého tónu. Řeč by měla být dítěti po obsahové stránce srozumitelná, po stránce zvukové výrazná a ušlechtilá.

V knize *Hra a hračka v životě dítěte* uvádí autoři hned několik ukázek her pro každé vývojové období, kterými se mohou rodiče inspirovat. Samozřejmě zde najdeme také zmíněné písně i s notovým zápisem. Jako ukázkou zde uvádím dvě z období batolecího, jenž se neustále těší oblibě u všech malých dětí.

Obrázek 3 (Mišurcová, Fišer & Fixl, 1980)

Cib, cib, cibulěnka
Utvoříme s dítětem dvojici, trojici nebo malý kroužek. Chytíme se za ruce a v rytmu písničky Cib, cib, cibulěnka střídáme hlubší a mírnější podřep. Snažíme se o přesný rytmus.

Cib, cib, ci - bu - le - nka, mak, mak, ma - ku - le - nka,
když jsem ma - lá bý - va - la, v pa - ne - nky jsem hrá - va - la,
a teď když jsem ve - li - ká, mu - sím cho - vat Je - mi - ka.

Kolo mlýnské
Utvoříme s dětmi kroužek a otáčíme se v rytmu písničky Kolo, kolo mlýnské. Na poslední dobu uděláme dřep. Při opakování se kruh otáčí na opačnou stranu.

Ko - lo, ko - lo mlý - nské za čty - ři ry - nské; ko - lo se nám
po - lá - ma - lo, mno - ho ško - dy na - dě - la - lo, u - dě - la - lo bác.

Dalším obdobím zájmu o podporu vývoje dítěte je období předškolního věku. Dítě již v tomto období navštěvuje předškolní zařízení. V mateřských školách se dětem věnují pedagogové, kteří znají, tedy měli by znát, význam hry pro rozvoj dítěte v tomto období a informují rodiče o možnostech individuálního rozvoje jejich ratolestí. Velice se zde uplatňují hry námětové, které pomáhají dětem přípravou na reálný život. Dle Caiatiové, Delačové a Müllerové (1994) by velkou část dne v MŠ by měla tvořit volná hra. Hra, kterou si tvoří dítě samo bez oklešťování učitelek. Málo kdy, nechá učitelka popustit fantazii dítěte směrem,

kteřý je pro nás dospělý již velice nereálný a zasahováním do samotné hry vlastně dítě vede směrem, kterým chce ona, ne aby dítě řešilo problém svým vlastním přirozeným postupem.

Vychovatel musí dítěti umět předat smysl pro odpovědnost za jeho problém (neboť je to problém toho dítěte, ne náš); dítě musí mít svůj problém ve svých rukou, my ho nemůžeme za dítě „urovnat“. Vychovatel může pouze vytvořit podmínky, pomáhat a povzbuzovat. Zahrnuje to i cosi jako důvěru v životní sílu dítěte, což nám napoprvé oprávněně musí připadat poněkud mysticky. (Caiatiová, Delačová & Müllerová, 1994, 17)

Po MŠ nastává čas povinné školní docházky a dalšího studia. Hra již není hlavní náplní školáka, ale je stále nedílnou součástí tohoto období. Hra a její průběh se s věkem mění a ze spontánní hry se stává také nástroj k učení a získávání zkušeností pro reálný život. Děti ve školním věku budou vnímat hru zcela jinak než dospívající mládež. Avšak hra provází volný čas všech dětí.

V období školního věku již hra není dominantní činností. V mladším školním věku však tvoří hlavní náplň rekreačních a odpočinkových činností. Hra má důležitou roli i v následujících věkových obdobích. Mění se však charakter hry a přístup ke hře. Ve středním a starším školním věku jsou hry složitější a mají užší vztah k učení a práci. (Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková & Pavlíková, 2008, 89).

I když se tato kapitola týká hry v dětství, jakmile dospějeme hra jen tak nevyumizí. V dospělosti pro nás hrají důležitou roli převážně fenomény jako je práce, finance, bydlení starost o blízké a podobně. Hra se proto může z počátku jevit jako nedůležitý, okrajový fenomén. Pro dospělé je hra pouze chvilková zábava, dočasné uvolnění, odpočinek. Hru tedy chápeme jako určitý prostředek relaxace, a proto se stává součástí našeho běžného života. Každý z nás si někdy hrál, má zkušenost s hrou a hře rozumí. Hra je tedy součástí každého období našeho života.

3.2 Vývojová specifika a hra v období batolete

Obecně je to období od jednoho do tří let dítěte, ačkoli někteří psychologové uvádějí věk do dvou a půl let, jako Penelope Leachová.

Vaše batole nadále není miminkem, které se cítilo vaši součástí.... Začalo si uvědomovat, že jste různí lidé. Občas uplatňuje nárok na tuto nově nalezenou individualitu. Volá „Ne!“ a „Nech mě!“, bojuje proti vaší nadvládě a snaží se prosadit. Občas však na vás lpí. Pláče, když opouštíte místnost, zvedá ručičky, abyste ho pochovali, a vyžaduje s otevřenými ústy, abyste ho krmili.... Nezadržitelný vývoj k nezávislosti je v rozporu s imperativem citů a lásky. (Leachová, 1995, 293)

Často pláče, začíná se vztekat, začíná mít strach z některých věcí, zvířat apod. Na takové malé dítě je to přece jen dost a to nejsou všechny každodenní zkušenosti a pocity se kterými se setkává. Období batolete je víceméně celé hrou. Je to období, kdy se dítě neskutečně vyvíjí ve všech oblastech. Najednou začne chodit. „U některých dětí se sice teprve teď objevují první kroky, avšak většina jich už „ťape“ docela pěkně. Obvykle ještě hodně ze široka a ne zcela jistě, ale chůze už většinou převládá nad ležením.“ (Matějček, 2005, 91) Hrubou motoriku stále rychleji zdokonaluje a obohacuje. Už vyleze na jakoukoli židli, pohovku, běhá, začíná skákat a také se z těchto nových úspěchů radovat, hlavně když jsou podpořeny pochvalou mámy či táty. Jelikož pohybový vývoj je velice značný, objevují se v tomto období již pohybové hry. První honičky (např. Na zvířátka, Dřepavá, Na kouzelníka), skoky, poskoky (např. od čáry k čáře) a tím opět pozitivně motivujeme děti k radosti z pohybu.

Začíná stavět kostky, puzzle apod. a než se člověk vzpamatuje ani si nevzpomene, kdy dítě dalo jednu kostku na druhou, jak rychle tuto činnost zautomatizuje.

Snaží se čím dál více mluvit. Nejdříve je to jen pár slůvek, následně se snaží opakovat vše, co řeknete tou svou dětskou řečí, a než uteče rok, máte doma mluvícího človíčka a je vám líto, že to období žvatlání již skončilo.

Podle Hanšpachové by matka neměla mít žádnou jinou důležitou povinnost, než přetvářet svět kolem dítěte v ostrov bezpečí, lásky a důvěry. „Znamená to mimo jiné umět vždy včas a pohotově reagovat na dětské výzvy ke hře a zároveň mít po ruce stále nové, tělesnému rozvoji dítěte odpovídající podněty. Jiné činnosti by neměly být přednější, i kdyby se zdály sebevíc neodkladné.“ (Hanšpachová, 2001, 16-17).

Velmi se rozvíjí myšlení. „Pro malé děti není rozdíl mezi hrou a učením, mezi věcmi, které dělají „jen pro zábavu“, a tím, co je „vzdělává“. Dítě se učí svým životem a každá jeho příjemná část je také hrou.“ (Leachová, 1995, 352)

Batolecí hra ve svém důsledku vede k utváření názorů dítěte na sebe jakožto na osobu, jednotlivce – hrová činnost tak dítěti dopomáhá k nabytí poznání, že je zajímavé, hodné

pozornosti a může se stávat partnerem v interakcích (vzájemných „výměnách“) s osobami ve svém okolí. (Santer, Griffiths & Goodall, 2007)

3.2.1 Hračky

Hračky (zastoupené již některými základními materiály, s nimiž dítě přichází do styku v raném věku apod.) jsou dle Brandla pro dítě velice důležitými předměty, a to zejména jsou-li vhodné hmotnosti a vyvedené ve vhodných barvách. (Brandl, 2011)

Problém současné doby, na který upozorňuje Kim John Payne je nadměrná zahlcenost dětí hračkami. Přitom významnou roli hraje také nutnost „znovupoznání“ (Matějček, 2005). To znamená, že není správné primárně zahlcovat batole stále novými a novými např. knihami a obrázky, neboť své opodstatnění má i opakované prohlížení, vracení se ke známým obrázkům, aby dítě začalo brzy poznávat a vytvářet skupiny věcí s podobnými vlastnostmi - zvířata, jídlo, lidi atp. Přitom je třeba myslet na to, že děti v batolecím věku považují za hru nejen to, co dělají pro zábavu, ale i činnosti, které je vzdělávají. Mají tak potřebu především zkoumat a experimentovat, k čemuž potřebují mít okolo sebe samozřejmě mnoho podnětů, ale nemusí se vždy jednat primárně o hračky v pravém slova smyslu. Leachová (1995) zdůrazňuje právě významnost zapojení některých materiálů do her batolete jako např. vody, hlíny, bláta, písku, kamenů, ulit, listů, větviček. Využití těchto materiálů ke hře je nepřeberné množství. Při takových činnostech se navíc dítě pohybuje venku, má tedy možnost zpracovávat více podnětů zároveň.

„Umění připojit se ke hře batolete spočívá v tom ponechat mu vedoucí roli.“ (Leachová, 1995, 371). Dospělý by měl nabídnout jen spoluúčast a případnou fyzickou pomoc v případě nutnosti, nebo předvést jak daná věc funguje. U náročných hraček pak role dospělého spočívá v pomoci podnitit a udržet soustředěnost. Samotná blízkost, resp. přítomnost dospělého při hře je ale velice významná a tvoří základ pro spokojenou hru.

V batolecím věku se děti od sebe v mnohém odlišují. „Vidíme, že si vybírají jiné hračky, jiné věci v okolí je zajímají a jinak s nimi zacházejí. Různě vnímají okolní svět a jeho nebezpečí a různě do tohoto světa zasahují.“ (Matějčka, 2005, 104) V souvislosti s tím by tedy ani nemělo smysl hledat obecně platný seznam konkrétních hraček vhodných pro toto vývojové období. Zajímavě však popisuje Leachová (1995) typy her, které se těší oblibě u většiny batolat a které jim zároveň umožňují posunovat se ve vývoji dále. Významnou úlohu plní především kostky. Další hračky, které by dle Leachové mělo batole mít k dispozici, jsou různé typy vkládaček, dále hračky, které lze různými způsoby spojovat, navlékat, nebo např. nádoby, které lze opakovaně naplnit a vyprázdnit, významné jsou také napodobeniny

domácích potřeb na úklid, s kterými se zároveň dítě osvojuje hrou péči o domácnost. Batole potřebuje rovněž měkké hračky, ke kterým si často vytváří citový vztah, u dívek se může jednat především o panenky. S dalším vývojem se objevuje potřeba po hračkách, které představují miniaturní svět, tím myslí např. autíčka, dopravní značky, farmy, zvířátka atp. Pro rozvoj pohybu jsou vhodné hračky, které za sebou může batole tahat, příp. je strkat před sebou, hračky, na kterých se jezdí, se kterými se hází. S rozvojem rovnováhy je důležité batoleti umožnit chodit po schodech, pohybovat se po úzkém prostoru, následně pak samotné prolézačky, houpačky aj. Nesmírně významnou roli hrají knihy, tužka a papír – kreslení, hudba, tanec.

Podle Brandla (2011) vypadá hra a využití nejrůznějších materiálů a pomůcek (hraček) za účelem provádění dané činnosti následujícím způsobem: v prvním roce věku je dítě zaměstnáváno zejména nakládáním s vlastním tělem, což mu dopomáhá rozvíjet a organizovat své vnímání, v pozdějším věku se již pak děti při hře obracejí směrem „ven“, tedy k druhým osobám kromě sebe samých (zpočátku se jedná o hru s dětmi v blízkém okolí, později pak k dětem ve školce atd.) a ke společnému hernímu prostoru, který mají k dispozici.

Sobkin a Skobeltsyna (2011) pak poukazují na fakt, že současné vzdělávací hračky nebývají často založeny na tradičních postupech dětské subkultury, ale na využití moderních hrdinů.

3.2.2 Společenské návyky

Bylo zjištěno, že hra funguje jako přirozené médium, na základě jehož užívání mohou děti utvářet svůj sociální, emocionální, kognitivní i fyzický vývoj. (Odera & Murigande, 2010)

Okolo jednoho roku začíná batole jevit zájem o obrázky a knížky. Tato aktivita mu dělá mezi 12tým až 15tým měsícem radost, ale ještě nad ní v tomto období nevydrží dlouho. Matějček to označuje jako „radost z poznání“, kdy batole může po knize sahat, plácát do ní, smát se na ní, pištět. V tomto období si batole osvojuje základní společenské a hygienické návyky – chození na nočník, smrkání. Celkově je pro toto období typické, že chůze už většinou převládá nad lezením a dochází k uvolňování úchopu, již se jedná dle Matějčka (2005) o „vědomé a cílené vypouštění“.

Do jednoho roku se mohutně vyvíjelo uchopování. Kolem jednoho roku přichází na řadu uvolňování úchopu, takže dítě se pokouší stavět kostky a sebe, ale většinou ještě neúspěšně. Nyní v patnácti měsících toto uvolňování úchopu konečně dozrává a dítě je

neúnavně cvičí.... Nyní už dovede např. vpustit kuličku do lahvičky – tj. tedy to, co před měsícem ještě nedokázalo. (Matějček, 2005, 91-92)

3.2.3 Rozvoj pohybu

K souvislosti hry a pohybových aktivit dítěte již Platón poznamenává, že dítě je ze své povahy fyzickou bytostí – poukazuje ve svém díle na fakt, že děti mají neustálé sklony k pobíhání a verbálním projevům – a že rozvoj dětí by měl probíhat právě skrze hrové činnosti. (in: Santer, Griffiths & Goodall, 2007)

V 18ti měsících je batole dle Matějčka (2005) schopno více udržet rovnováhu, začíná běhat, užívá si rychlý pohyb, ale soustředí se na něj natolik, že např. do něčeho narazí. Dokáže už vylézt na nějakou překážku, prudce změnit směr pohybu, otočit se, umí se také posadit. Některé děti si už umí sednout na bobček, což jim umožní zvednout věc, aniž by si sedli a začínají chodit do schodů. Důležitou hračkou pro toto období je míč – především ho hází a pouští – hra na házení a kutálení. Celkově batole rádo jakékoliv věci hází či do nich kope, rádo experimentuje, zkoumá, co se stane s věcí, když upadne. Významnou roli také již začíná sehrávat tužka a papír. V 18ti měsících již batole spolupracuje při oblékání, učí se jíst lžičkou a pít z hrnečku. Matějček toto období charakterizuje také „smyslem pro konečnost“, resp. batole se učí, že co jsme začali, musíme dodělat, ale i ve smyslu pouhé potřeby konce – batole potřebuje využít všechny kostky, prolistovat knihu až k poslední stránce atp. „Tak např. dojedlo polívčičku – a podává nám talíř s výrazem „*tak a je to hotovo!*“ Počmáralo celou stránku papíru a tužku i papír odloží s gestem řemeslníka, který dokončil velké dílo.“ (Matějček, 2005, 99) Vzhledem k tomu, že potřeba spánku batole je v tomto období menší, má více prostoru pro objevování, čas využívá k neustálému zkoumání předmětů.

V období kolem 21 měsíců se batole zdokonaluje především ve stavění kostek, umí již postavit několik kostek na sebe. Výrazným znakem je také lepší rovnováha, kdy je již batole schopno kopnout do míče a začíná chodit dolů i nahoru po schodech.

V souvislosti se současným trendem obezity a pasivního životního stylu je pak dětská hra o to důležitějším faktorem, že se jedná o možnost aktivace dítěte, jeho lokomoci, skrze přirozenou a radost přinášející činnost (White, 2012)

3.2.4 Stále větší pokroky

Věk okolo dvou let Matějček (2005) charakterizuje následujícími znaky. Batole běhá, je schopno zastavit se bez pádu, rychle změnit směr a nemá již sebemenší problémy se schody. Umí tužkou nejen čmárat, ale dělá i krouživé pohyby a napodobí svislé čáry.

Pamatuje si již, co je na další stránce ve své oblíbené knížce. Z velké části se umí najíst samo a zlepšilo se i při pití z hrnečku. Umí si říkat na nočník a často vydrží bez nehody celou noc. Ve své představivosti nově ovládá i svislý a vodorovný pohyb, resp. kostky či hračky již umí řadit i za sebou. Začíná vyhledávat přítomnost jiných dětí, což se značí jako pokrok od izolované hry k paralelní, kdy si hrají děti vedle sebe a napodobují se navzájem. Ve dvou letech dokáže už vytvářet skupiny věcí se stejnými vlastnostmi, takže např. pozná psi, auta, květiny atp. Ve věku dvou let se v různé míře často začíná projevovat období vzdoru. Je třeba také myslet na to, že si batole v tomto období buduje vlastní identitu.

Schopnost udržovat rovnováhu je stále větší, ve 30ti měsících již batole umí stát na špičkách. Batolata začínají být schopna skákat snožmo a celkově se baví tím, že s rovnováhou experimentují. Při čmárání mají větší jistotu při tažení svislé i vodorovné čáry a pro své výtvary již využívají celý papír. Staví kostky za sebe do dlouhých hadů. Novinkou tohoto období je řízený pohyb – pohybování např. s autíčky či jinými hračkami na kolečkách sem a tam. Jak se blíží věk tří let, začíná mít batole vědomí vlastního „já“. Na konci batolecího období již dítě kreslí postavy, auta a všemožné další výtvary a pojmenovává je. Mluví již ve větách a některá batolata ovládají říkanky, básničky. Také dozrávají ke spolupráci ve hře, zajímají se o knížky a vyprávění a rozumí běžným pokynům a napodobují práci v domácnosti (Matejček, 2005).

3.3 Vývoj řeči v období batolete

Období batolete je obdobím, kdy se utváří řeč, proto je řeči věnována celá kapitola. V souvislosti se sociálními vlivy a dopady hry na malé děti Lederberg definuje takzvaný koncept společenskosti, který vymezuje jako podíl časových dotací, který dítě stráví v osamělé hře, s vrstevníky, s učiteli, se dvěma či více dětmi – tito účastníci jsou pak zapojeni do pozitivního nebo negativního chování a jimi utvářené situace zahrnují užívání jazyka a napodobování interakcí. (in: Vogel – Wlcutt, Schatschneider & Bowers, 2011)

3.3.1 Utváření hlásek a první slova

Nejjednodušší jsou hlásky, které se tvoří pomocí rtů – *p*, *b*, *m* a dále hlásky *t*, *d*, *n*. Naopak hlásky *k* a *g* jsou na výslovnost poměrně obtížné a tak se lze často setkat s jejich nahrazováním za *t* a *d*. Problémové jsou dále sykavky *c*, *s*, *z*, které batolata rovněž často nahrazují hláskou *t*, a podobně pak hláskou *t'* nahrazují *č*, *š*, *ž*. Kutálková (2010) ale upozorňuje, že k nejčastějším českým hláskám patří právě ty zmíněné sykavky a také hláska

k, a jak vyplývá z výše uvedeného, jejich nahrazování hláskou *t*, tak často činí řeč batolete nesrozumitelnou. Artikulačně pak patří k nejobtížnějším hláskám *r*, *ř* a *l*, se kterými mohou mít problém i děti na konci batolecího období nebo i děti starší tří let.

Pokrok ve vývoji řeči je v počátcích batolecího věku nepřehlédnutelný, batole začíná vést dlouhé monology. Matějček o těchto monolozích říká: „Je to hra se slovními zvuky Je to cvičení artikulačního aparátu“. (Matějček, 2005, 92) Na počátku batolecího věku, resp. ve věku kolem jednoho roku se objevuje také první slovo. Nejčastěji se jedná o citoslovce – např. *bác*, *ham*, *haf* atp., málokdy je tím prvním slovo dvojslabičné. Kolem 15ti měsíců by se měla slovní zásoba batolete rozrůstat o jedno až dvě nová slova měsíčně. Vývojovou fázi řeči v období prvního a druhého roku života nazývá Lechta (2002) obdobím sémantizace.

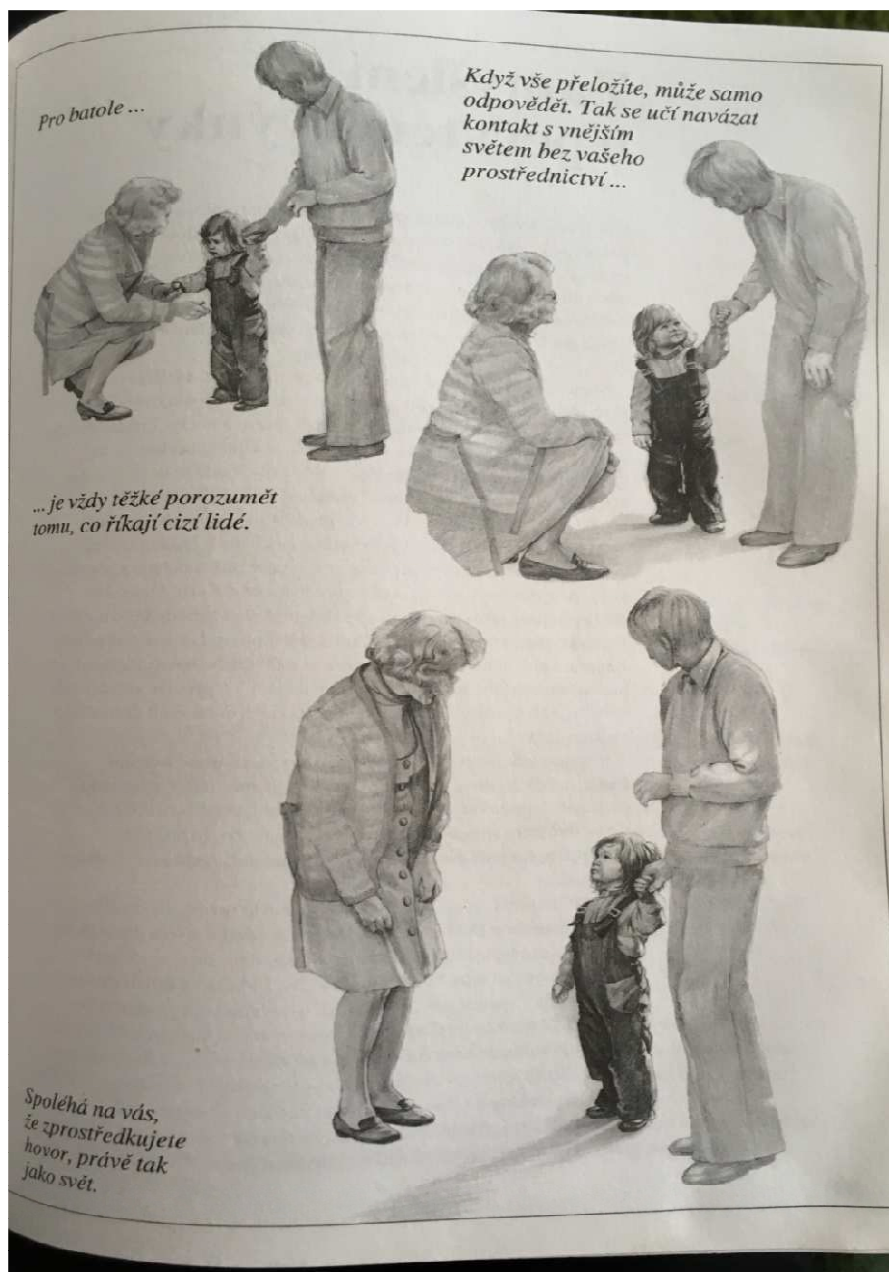
3.3.2 Porozumění řeči

V 18ti měsících lze hovořit o rychlém vývoji řeči, ale spíše ve smyslu toho, čemu všemu již je batole schopno porozumět. Většinou rozumí tomu, co souvisí s jeho pohybovými dovednostmi, často chápe, dle Matějčka (2005) klíčová slova jako *jdi*, *vem*, *utíkej*, *přines* atp. V knížkách již dovede ukázat na věc, o které dospělý hovoří. „Pro rodiče a babičky a dědečky nadále tedy trvá ono krásné období krásné práce s knížkami a nad knížkami. Měli by si ho k užítku dítěte sami jak náleží užít.“ (Matějček, 2005, 98) V tomto období již mohou být velice zřetelné rozdíly mezi dětmi, zatímco některé jsou schopny pojmenovat členy v rodině, různé předměty, tak některá teprve začínají říkat svá první slova.

O tři měsíce později se začínají objevovat první kombinace slov, zde je již vhodné podněcovat opakování slov. Batole si již hraje s intonací a v monologu zaznívají konkrétní slova. Dovede vyjádřit potřebu jídla, pití, nočníku. Pokud nedokáže jeho přání vyjádřit, odvede dospělého za ruku k místu. První dvouslovná spojení jsou dle Leachové (1995) spojena s uspokojováním základních potřeb a přání. Nelze ale očekávat, že poté co začne využívat víceslovná spojení, bude mluvit gramaticky správně. Podle autorky je třeba nechat batole, aby se vyjadřovalo po svém, ale zároveň mu poskytnout prostor, aby si uvědomovalo, jak je to správně. Ideálním způsobem je doplnit svou verzi o další informaci, můžeme větu zopakovat správně, ale nechtít, aby dítě doslovně opakovalo, což by mohlo i narušit vývoj řeči. Nejdůležitější je v tomto období snažit se rozvíjet rozhovor, zásobit tak dítě novými a novými slovy. Pro batole je podstatné v této fázi především porozumět řeči, teprve pak je schopno rozvíjet samotnou řeč. Leachová také radí mluvit na dítě často a koukat se mu při tom do očí, fyzicky napodobovat to, o čem je řeč a výraz přizpůsobit tomu sdělení. Nedoporučuje také mluvit si jen tak pro sebe, resp. zjevně neočekávat žádnou odpověď,

protože batole si musí uvědomit, že mluvení je komunikací. Řeč by také neměla být kulisou ve smyslu puštěné televize nebo radia. Dítěti bychom měli vždy pomáhat, aby rozumělo celému sdělení a v komunikaci s jinými lidmi mu dělat překladatele.

Obrázek 4 (Leachová, 1995)



3.3.3 Vyjadřování ve větách

V jednoduchých větách se začíná batole vyjadřovat ve věku kolem dvou let, kdy dochází k velkému rozvoji a batole je již schopno domlouvat se se svým okolím na vyšší

úrovni. Běžně vytváří věty o třech či dokonce čtyřech slovech, přičemž již obsahují sloveso. Věty jsou však v tomto období často neobratné a gramatické tvary jsou tvořeny analogicky na základě podobnosti. (Kutálková, 2010) Je také běžné, že si batole vytváří slova nová nebo některá slova komolí. Ve dvou letech se začíná objevovat známá otázka „co je to“. A typické je, že se batole neoznačuje zájmenem, ale hovoří o sobě ve třetí osobě. Vývojovou fázi řeči v období druhého a třetího roku života nazývá Lechta (2002) obdobím lexémizace.

Do tří let věku by se měla řeč neustále rozvíjet s viditelnými pokroky, slovní zásoba by se měla neustále rozšiřovat, batole by mělo jevit zájem o povídání. Pokud tomu tak není, je třeba dle Kutálkové (2010) hledat příčinu, zda je nedostatečný rozvoj řeči způsoben prodlouženým obdobím tzv. fyziologické nemluvnosti nebo nedostatečný rozvoj řeči zapříčinil jiný problém. Diagnóza vývojová disfázie, kdy je vývoj řeči vážně opožděn oproti jiným mentálním funkcím, se potvrzuje až ve věku 3 nebo 4 let. (Matějček, 2005) Kolem třetího roku se také může objevit koktavost. Na vývoj řeči je ale třeba pohlížet celkově, neboť v batolecím věku existují jen velmi obecná pravidla, jelikož každé dítě je jiné. Často například začínají chlapci mluvit později než dívky.

3.3.4 Hra a řeč

Děti potřebují k tomu, aby se naučily řeč náklonnost a sociální zkušenosti. K zapamatování slov a tedy i k rozšiřování slovní zásoby přispívá pohodová atmosféra panující při hře. Vhodnou hrou může být dle Matějčka (2005) např. házení míčku, kdy mnohokrát zaznívají slova jako *hop*, *bác* atp. nebo stavění kostek – *ještě jednu*. Velice důležité je povídání nad knížkou, zpívání dítěti, komentování činností. Lynchová a Kiddová (2016) doporučují mnoho her pro rozvoj řeči a porozumění. Např. uvádějí významnost symbolické hry – dát napít panence z hrnečku, dát medvídku na nočník atp. nebo např. hra na střídání, která naučí dítě v komunikaci počkat s mluvením, zatímco hovoří jiná osoba – to lze aplikovat i během hraní si s hračkami - dát dítěti požadovanou hračku jen výměnou za jinou. Rozvoji hry a jazyka přispívají skutečné zážitky a zapojování batolete do každodenních činností. Dále také představují kooperativní hru, kdy se děti učí navzájem od sebe.

Z výše uvedených informací je zřejmé, že v rozvoji řeči existuje mnoho způsobů jak dítěti pomoci. Autoři se však shodují na tom, že nejdůležitější je s batoletem mluvit o všem, co se kolem něj děje. Na trhu je nepřehledné množství publikací, jenž mohou rodiče inspirovat ke hrám podporujících rozvoj jak řeči, tak také jiných senzomotorických dovedností batolete.

II. METODOLOGICKÁ ČÁST

4. CÍLE

- Hlavním cílem práce je zpracování informací z rešerší: vliv hry na psychosociální vývoj dítěte.
- Otázky:
 - Jaké oblasti vývoje dítěte lze rozvíjet pomocí hry?
 - Má hra zásadní úlohu ve vývoji malých dětí?
 - Jaké jsou možnosti využití hry k výzkumným účelům?

5. METODIKA VÝZKUMU

Pro výzkum jsem se rozhodla provést rešerši elektronických zdrojů dostupných v rámci veřejné databáze vědecké knihovny vztahujících se ke stanovenému tématu. Z těchto databází jsem zvolila dvě, s nimiž nadále v textu pracuji, a to databáze *EBSCOhost* a *ProQuest Central*. Bližší specifikace práce s uváděnými databázemi je obsahem této kapitoly.

5.1 EBSCOhost

Pro tuto databázi byla zvolena následující cesta ve vyhledávání vhodných zdrojů:

1. Po přihlášení do databáze byly zvoleny následující 2 subdatabáze, z nichž *EBSCOhost* čerpá a které se jako jediné dvě z celkem sedmi nabízených obsahově shodují s tematikou zvolenou autorem – jedná se o subdatabáze *Academic Search Complete* jakožto vědecká, multidisciplinární fulltextová databáze a *Central & Eastern European academic Source*, která poskytuje fulltextové pokrytí pro odborné časopisy publikované státy střední a východní Evropy;
2. Dále vyhledávání probíhalo na základě zadání potřebných termínů (formou *Boolean/Phrase*);
3. Po zadání kombinace vyhledávaných pojmů byly generované studie dále blíže specifikovány na základě užití následujících filtrů:
 - Full text,
 - Scholarly (peer reviewed) journals,
 - Publication date,
 - Subject,
 - Language.

Vyhledávání bylo konkrétně provedeno pro následující fráze:

- **Child's play AND development:** zde bylo po zadání všech výše zmíněných filtrů (tedy konkrétně fulltextu, recenzovaných zdrojů, anglického jazyka, rozmezí vydání příspěvku v rámci posledních deseti let (2007 – 2017) a „předmětů“ *psychological aspects, play, children* vygenerováno celkem 22 výsledných statí, z nichž 17 v konečném důsledku svým obsahem skutečně odpovídalo požadavkům prováděné rešerše. S těmito jsem tedy dále nakládala a informace v nich uvedené jsou obsahem kapitol 3 – 5 dokumentu.

- **Preschoolers AND psychosocial AND development:** zde bylo po zadání všech výše zmíněných filtrů (tedy konkrétně fulltextu, recenzovaných zdrojů, anglického jazyka, rozmezí vydání příspěvku v rámci posledních deseti let (2007 – 2017) a „předmětů“ *cognitive ability, childreenn- research, child development – research, developmental psychology, child psychopatology, child psychology, preschool children, psychological aspect* vygenerováno celkem 119 výsledných statí, z nichž 3 byly v konečném důsledku skutečně zvoleny jako vhodné k další práci.

V počátečních fázích práce s databází jsem provedla též pokus o generaci vhodných zdrojů na základě zadání „Preeschoolers + play + development“, ovšem pro tento zadaný výraz byl nalezen pouhý 1 výsledek, se kterým není v textu dále nakládáno.

5.2 ProQuest Central

Proto, aby bylo možné zajistit různorodost zdrojů a uváděných informací z nich čerpaných, jsem provedla rešerše případných vhodných odborných zdrojů také v elektronické databázi *ProQuest Central*.

Pro druhou zvolenou databázi bylo aplikováno pouze jedno vyhledávání, jenž průběhlo následujícím způsobem:

1. V rámci pokročilého vyhledávání byla zadána fráze play AND preschoolers;
2. Vyhledávání bylo dále specifikováno následujícími filtry:
 - Full text,
 - Recenzované (Peer reviewed),
 - Zdroje – odborná periodika (Trade Journals),
 - Datum publikování (Publication date) – v rozmezí let 2007 – 2017,
 - Předmět (Subject): *child development, research & development, play & playthings, babies, play, research, child psychology, preschool children, child, preschool,*
 - Jazyk (Language) – angličtina.

Na základě výše uvedeného postupu bylo databází vygenerováno celkem 64 výsledků, z toho 33 skutečně obsahově odpovídalo zkoumanému tématu. S těmi jsem dále pracovala a vyhledala informace vztahující se k vymezené problematice.

Pro přehlednost uváděných informací získaných rešeršní činností a studiem získaných zdrojů jsou informace tříděny na základě svého obsahu k jednomu ze tří hlavních zvolených témat, kterými jsou:

- Vliv hry na fyzické fungování dítěte;
- Vliv hry na psychologii dítěte;
- Vliv hry na sociální projevy dítěte.

Tyto okruhy pak odpovídají samostatným kapitolám v další části textu práce (kapitoly 6.2 – 6.4).

6. VÝSLEDEK VÝZKUMU

6.1 Základní poznatky

Před uvedením některých konkrétních informací týkajících se vlivů hry na vývoj a fungování batolete je nejprve nutné shrnout některé základní poznatky týkající se hry, hrové činnosti a batolecího období jako takového, a to z důvodu přiblížení náhledu na danou problematiku, jež byl aplikován v rámci rešeršní činnosti provedené za účelem sběru potřebných informací k dané problematice.

Hned na počátku je tak nutné uvést, že hra je pro dítě jevem zcela typickým a k jejímu rozvoji nedochází teprve až ve vývojovém období batolete, ale projevuje se v podstatě již od prvních měsíců života dítěte. (Langmeier & Krejčířová, 2007) Dle Froebela stojí hra v samotném centru vývoje dítěte a lze ji považovat za jakousi „dětskou práci“ (in Best, 2014).

Důležitým poznatkem je, že pojem batole je možné v širším smyslu zahrnout pod pojem předškolní dítě (Langmeier & Krejčířová, 2007), s nímž se lze v zahraničních zdrojích (na rozdíl od samotného termínu batole) setkávat poměrně často.

Ve všech kapitolách prakticky orientované části textu a uváděných zdrojích je pak brán v potaz právě fakt, že pozitivní dopady hry nejsou izolovaným pojmem pro vývojovou oblast psychologie zaměřující se na životní fázi od 1 do 3 let věku, ale jedná se o vlivy, které na dítě působily ještě před dosažením jednoho roku věku a budou na něj působit dále i po skončení dané životní fáze.

Jak uvádí Lazzari, hra je pro dítě jakousi obdobou zaměstnání, jež je zcela typickou, neodmyslitelnou součástí jeho života. Autorka konkrétně uvádí, že: „Hra dopřává dítěti pochopit a lépe akceptovat fyzikální zákonitosti, duševně ho osvěžuje a otužuje, pěstuje v něm trpělivost, vytrvalost, koncentraci a cílevědomost, rozvíjí řeč.“ (Lazarri, 2013, 13) Uváděné poznatky byly čerpány z publikace zaměřující se na hru v životě dítěte do 3 let jeho věku, tedy právě na období, jež lze označovat za „batolecí“ a jasně tak uvádějí do pestré tematiky souvislosti psychomotorického vývoje dítěte v závislosti na jeho hrové činnosti.

Jako další důležitý poznatek autorka uvádí, že pro období batolete je hra typická svými sklony k napodobování lidské činnosti, a to s jejími nejrůznějšími aspekty. (Lazarri, 2013) Tento poznatek je taktéž zcela zásadním, jelikož podává základní informaci o podobě hrové činnosti v daném životním období dítěte. Ačkoli je samozřejmě možné ve hře dítěte detekovat další různorodé prvky, jež ji utvářejí a formují, jako hlavní tendence se u batolete projevuje zejména nápodoba.

Lazzari (2013) ve své publikaci uvádí, že hra u dětí vede jak k rozvoji jejich smyslů, tak také k formování jejich sebeuvědomění a intelektu, rozvoji kreativity i preciznosti a dalším pozitivním dopadům.

Hra (hraní) dle Huizinga v zásadě znamená: „každou aktivitu, která je uskutečňovaná pro ni samotnou a která zároveň přináší dané osobě potěšení.“ (in Brandl, 2011, 26) Brandl (2011) pak uvedenou definici dále upřesňuje, když uvádí, že hrová činnost musí vždy splňovat následující předpoklady:

- Musí se jednat o spontánní, aktivní činnost;
- Vždy se vztahuje k určité formě pohybu;
- Vždy probíhá za využití určitých materiálů (i když bude tento materiál představovat pouze vlastní tělesnou schránku jedince tak, jak se tomu u dětí děje zejména v počátcích jejich života);
- V pozdějším věku představuje způsob sociálního učení;
- Vždy se jedná o činnost, která konkrétní osobu těší;
- Jedná se veskrze o činnost neřízenou (či řízenou pouze částečně).

Fatai, Faquih a Bustan (2014) uvádějí, že hra ve své podstatě znamená zapojování se do nejrůznějších zábavných či rekreačních aktivit a jako taková je spojována zejména s životem malého dítěte. Autoři na hru nahlíží jako na základní nástroj vedoucí k efektivnímu učení a vůbec celkovému rozvoji dětí.

Význam hry pro děti předškolního období byl dle Kohlerové, Kilgové a Christensenové (2012) předkládán odborné veřejnosti již před více než sto lety, a to konkrétně autory Patty Smith Hillovou, Lucy Sprague Mitchellovou či Johnem Deweyem. Již v této době autoři předkládali důkazy o tom, jaké pozitivní dopady lze u dětí v souvislosti s hrovou činností pozorovat v oblasti jejich kognitivního, sociálního i emočního rozvoje. (Kohler, Kilgo & Christensen, 2012)

Dle Wiltze a Freina (2006) je u malých dětí běžné očekávání, že se budou projevovat hravým způsobem a hra je u těchto dětí obecně považována za naprosto přijatelnou aktivitu, které se děti věnují taktéž v rámci docházky a fungování v předškolních ročnících vzdělávání (v předškolních třídách). (in Riley & Jones, 2010) U předškoláků je však zároveň nutné brát na zřetel fakt, že po jejich nástupu do základních stupňů vzdělávacího systému bude časová dotace, jíž budou moci hrovým aktivitám nadále věnovat, výrazným způsobem redukována. (Bergen, 2002; in Riley & Jones, 2010)

Dle Elkinda (2007) není vhodné považovat hru dítěte za jakýsi luxus, ale naopak za zcela zásadní dynamický prvek zdravého vývoje na všech stupních vývoje, a to jak vývoje v oblasti fyzického zdraví, tak také v oblasti intelektového a sociálně – emocionálního vývoje. (in Riley & Jones, 2010) Další autoři pak uvádějí, že krom toho hra poskytuje příležitosti k obohacování vzdělávacích zkušeností. (Copple & Bredekamp, 2009; in Riley & Jones, 2010)

Mezi základní charakteristiky hry (hrových činností) pak odborníci řadí zejména následující body (Brewer, 2007; in Riley & Jones, 2010, 146):

- Vnitřní motivaci k participaci na dané činnosti (tedy k zapojení se do ní);
- Aktivní angažovanost jedinců, kteří se do hry zapojují;
- Nepřímo vymezené významy prováděné aktivity;
- Větší koncentrace je věnována samotnému zapojení se do činnosti, nežli jejímu konečnému výsledku;
- Význam jednotlivých aktivit a pomůcek (objektů) je těmto přisuzován samotnými zapojenými účastníky;
- Pružnost pravidel.

U hry coby prostředku vedoucího k osvojování si nových dovedností, tedy k učení se, převládá pozitivní prvek aktivního zapojení se (lépe řečeno osobní angažovanosti), který tak ve své účinnosti převažuje nad „klasicky“ pojímaným procesem učení zahrnujícím kupříkladu tužku a papír. Podobná angažovanost pak umožňuje hlubší úroveň učení u jedince, a to v jakémkoli věku a vývojové životní fázi. (Brewer, 2007; in Riley & Jones, 2010) Na základě uvedeného lze říci, že hra coby základní činnost, jíž se předškolní děti ve svých dnech věnují, jim umožňuje rozvoj na základě dosažení hluboké úrovně učení.

K autorům, kteří se ve svých statích zabývají výzkumy týkajícími se hry v životě předškolních dětí, patří kupříkladu Ashiabi (2007), jenž se snaží ve své práci zkoumat emocionální a společenskou hodnotu hry ve vývojových fázích raného dětství. Samozřejmě se nejedná o jediného autora orientujícího se na problematiku vlivu hry na vývoj předškolních dětí. Výsledky Ashiabiho výzkumu, stejně jako poznatky z výzkumů a článků dalších autorů, pak rozvádím podrobněji v následujících kapitolách.

6.2 Vliv hry na fyzické fungování dítěte

Lazzari v souvislosti s hrou a fyzickým prospívání dítěte upozorňuje na to, že u batolat dochází k jevům, jako je zdokonalování jejich jemné motoriky, postupné prodlužování doby, kdy je dítě schopno soustředění na předměty či obecně objekty a dalším vývojovým změnám. (Lazzari, 2013)

Vzhledem k tomu, že konečky prstů dítěte jsou citlivější, osvojuje si dítě dovednosti, jako jsou obracení listů leporela či knih, dále pak také trhání, mačkání, běžné uchopování menších předmětů, zkoumání povrchu těchto objektů, navlékání či zastrkování (zasouvání), stejně jako vytahování, schovávání a obecně odhalování. Všechny popsané změny je možné využít ve prospěch obohacování herního repertoáru dítěte, který pak zpětně dítě dále rozvíjí. Hra tak působí jako rozvíjející prvek v oblasti motorického fungování batolete, který je pro dítě zároveň zábavou.

Kromě oblasti motoriky pak autorka hovoří též o rozvoji dítěte po stránce smyslové. V této souvislosti zaměřuje pozornost zejména na oblast zrakových schopností, které se u dětí formují až do věku 5 či 6 let věku, tedy i v rámci vývojové fáze batolecího věku. K vlivu hrové činnosti na zrak a jeho rozvoj se tak lze dočíst následující: „Dítě rozvíjí zrakové vnímání naprosto spontánně a neustále v rámci hry a veškerých činností během celého dne.“ (Lazzari, 2013, 33)

Hrové prvky a materiály, s jejichž pomocí je nejčastěji podporován rozvoj smyslového vnímání, jsou pak například tyto:

- Knížky a leporela;
- Stavebnice;
- Hračky vydávající zvuky či dokonce jednoduché hudební nástroje;
- Puzzle a nejrůznější skládačky;
- Kostky;
- Interaktivní tabule či jiné moderní technologické nástroje.

Dalšími autory zaměřujícími se na fyzické prospívání dětí ve věku přibližně od 3 let jsou pak například Hu, Kong a Roberts, kteří ve svém příspěvku představují čínský pohled na dětskou hru a pohybovou aktivitu u dětí a poskytují doporučení pro posílení celosvětového pohledu na vývoj dítěte v novém tisíciletí.

Autoři uvádějí, že různorodost herních prostor v rámci jejich přizpůsobování vývojovým rozdílům u dětí a typům hry (krom jiného) vedou k nejlepšímu možnému rozvoji dítěte předškolního věku. (Hu, Kong & Roberts, 2014) To, že je pozornost věnována zejména fyzickému prospívání dítěte v souvislosti s jeho herní činností, se odráží ve volbě konkrétního tématu, na něž se autoři zaměřují. Jsou to doporučení současným předškolákům související s venkovní hrou (Hu, Kong & Roberts, 2014), tedy takovými činnostmi, při nichž jsou aktivovány zejména motorické dovednosti dítěte.

Samotnou venkovní hru pak Hu, Kong a Roberts (2014) definují v obecné rovině následovně: „Venkovní hra je považována za volnou nebo strukturovanou fyzickou aktivitu probíhající ve vnějším prostředí.“ (Hu, Kong & Roberts, 2014, 203) Příkladem pak uvádějí jako vhodné činnosti venkovního charakteru zejména ranní rozcvičky ve skupině, tělovýchovné lekce a volnou hru dítěte.

K významu hry pro fyzický vývoj a prospívání dítěte se pak vyjadřují též autoři Cox, Skouteris, Rutherford, Fuller-Tyszkiewicz, Dell'Aquila a Hardy (2012), kteří nahlíží na danou tematiku z hlediska možných negativních dopadů herních činnosti nevyžadujících aktivní fyzickou angažovanost, tedy takzvaných pasivní činností, jimž se mohou v dnešní době děti též běžně věnovat. Kupříkladu herní činnosti, k nimž děti využívají nejrůznější obrazovky a monitory (tedy například hraní počítačových her apod.) v sobě dle autorů skrývají potenciál k možnému rozvoji dětské obezity. (Cox, Skouteris, Rutherford, Fuller-Tyszkiewicz, Dell'Aquila & Hardy, 2012)

Australský úřad pro zdraví a stárnutí (Department of Health and Ageing, 2010) tak například u dětí ve věkovém intervalu 2 – 5 let doporučuje maximálně 1 hodinu denně věnovanou „zábavám“, při nichž dítě tráví svůj čas u jakékoli obrazovky, ať už se jedná o sledování televizního vysílání, hraní počítačových her či jinou činnost. (in Cox, Skouteris, Rutherford, Fuller-Tyszkiewicz, Dell'Aquila & Hardy, 2012).

McAllisterová (2017) doporučuje jako vhodné herní aktivity pro malé děti hru a vytváření hudby, jelikož z podobných interaktivních hudebních zážitků z dětství plynou pak pro dítě mnohé výhody pro jeho celoživotní učení. Z těchto výhod Gerry a Laurel (2012) uvádějí konkrétně lepší rané komunikační dovednosti a rozvinutější nikoli pouze hudební, ale též řečové a kognitivní schopnosti předškoláků (in McAllister, 2017). McAllisterová poukazuje na fakt, že motorické dovednosti dětí jsou sice v jejich raném věku poněkud omezené, ovšem předškoláci mají zpravidla velmi slušně rozvinutou schopnost rozlišování hudebních tónů a imitace.

K motorickým dovednostem a jejich rozvoji u předškolních dětí je pak možné se u autorky dočíst následující:

Předškoláci jsou stále v procesu zdokonalování svých motorických dovedností, počínaje velkými svalovými skupinami, a hudební lekce mohou využít této zásadní vývojové fáze maximalizací vztahu mezi fyzickým gestem a zvukem. Hrubé motorické dovednosti poskytují cestu k rozvoji rytmické odezvy, citlivého poslechu a lepší koordinace. Odborníci v oblasti hudební výchovy v raném dětství se spoléhají na přirozené a intuitivní používání pohybu v odezvě na hudbu a rozvíjejí poslechové dovednosti studentů. (McAllister, 2017, 17)

Na základě výše uvedeného komentáře je tak možné si učinit obrázek o souvislosti hudebně orientovaných hrových aktivit (jejím poslechem, produkcí, improvizací a dalšími činnostmi) s fyzickým rozvojem dítěte, stejně jako o možných pozitivních dopadech působení podobných herních činností na organismus školou nepovinných jedinců.

Kromě působení hudby na fyzické fungování dětského organismu pak McAllisterová ve svém příspěvku poukazuje též na vhodnou možnost rozvoje malých dětí za pomoci herně pojímaného cvičení jógy.

V této souvislosti se lze u McAllisterové (2017) dočíst, že takzvaná „předstíraná hra“, tedy hra na něco (v angličtině označovaná jako *pretend play*) umožňuje dětem v předškolním věku hrát si na to, co mají možnost pozorovat kolem sebe – na tomto základě pak dochází k rozvoji jejich fantazie a empatie, ale taktéž je v uváděném typu hry skrytý potenciál k získání pocitu kontroly nad světem a jeho projevy.

Uváděná možnost kontroly a ovládnutí pak zahrnuje také kontrolu funkcí a projevů vlastního organismu. V józe existuje celá řada pozic, jež byly pojmenovány například po zvířatech, která mají reprezentovat – děti tak mohou předstírat, že jsou daným konkrétním zvířetem, čímž u nich dochází skrze hru k rozvoji pozornosti a zároveň také vědomí vlastního těla. U dětí je tak během udržování dané pózy, autorka uvádí konkrétně například plameňáka, rozvíjena nejen jejich rovnováha, ale zároveň dochází k rozvoji neuronových spojů, a to opět na základě herní činnosti. (McAllister, 2017) Všechny uváděné procesy, jimž je dítě během cvičení jógy vystaveno, pak v konečném důsledku vedou též k rozvoji jeho zdravého sebevědomí, ačkoli tato kvalita spadá spíše do oblasti psychologie, nikoli fyzického prospívání jedince.

6.3 Vliv hry na psychologii dítěte

V souvislosti s hrou je možné hovořit například o tematicke vlastní účinnosti (v angličtině tzv. self-efficacy), která je odborně definována jako: „Přesvědčení, že člověk může ovlivňovat to, co se v jeho životě děje, a to skrze jednotlivé kroky, které sám podniká.“ (Riley & Jones, 2010, 147) U dětí je toto přesvědčení postupně rozvíjeno v případě, že mají možnost dělat vlastní rozhodnutí a podnikat kroky, jaké samy uznají za vhodné. (Riley & Jones, 2010) Za tímto účelem je možné využít právě hrové situace, v nichž děti skutečně mohou ovládat jejich průběh, či mohou být alespoň osobně přesvědčené, že tomu tak je. Během her děti totiž skutečně činí vlastní rozhodnutí a zároveň mohou pozorovat účinky či dopady těchto rozhodnutí, přičemž se vše neustále odehrává v rámci pro dítě bezpečného herního prostoru. Podobně nabytá zkušenost pak dítěti slouží jako zpětná vazba, na jejímž základě se učí kontrolovat své chování.

V návaznosti na výše uvedené informace pak Rileyová s Jonesovou poznamenávají, že na základě osobně volených aktivit, diskutování vlastních myšlenek a nápadů a společné práci na řešení vyvstalých problémů u dětí v jejich předškolním věku dochází ke konstruování jejich znalostí obecně, nikoli tedy pouze k formování vědomí jejich vlastní účinnosti tak, jak bylo popsáno v předchozích odstavcích. Tyto znalosti pak zasahují jak do oblasti gramotnostních znalostí, tak také do oblasti rozvoje sociálních dovedností. (Riley & Jones, 2010)

Wanerman (2015) z hlediska možného působení hry na psychiku dítěte a její případný rozvoj uvádí, že skrze herní činnost lze u dítěte nacházet se v kritické zátěžové situaci, kdy musí být z nějakého důvodu odděleno od rodiny (kupříkladu v případě hospitalizace v nemocnici, při počátečním umístění do zařízení institucionálně zřizované péče apod.), regulovat a pozitivním způsobem zpracovávat takzvanou separační úzkost, kterou v podobných okamžicích může prožívat.

Autor také poznamenává, že nejrozumnější témata, na nichž lze v rámci výchovně – vzdělávacího prostředí s batolaty pracovat, je možné detekovat a extrahovat z intelektuálních či kulturních zájmů dětí, jež se projevují v jejich komunikaci či právě v herních činnostech, kterým se věnují. (Wanerman, 2015)

Hra je tak z psychologického hlediska nástrojem, skrze nějž lze dítě blíže poznávat, stejně jako nástrojem umožňujícím v případě potřeby regulovat jeho aktuální emoční prožívání, a to již v batolecím věku.

V návaznosti na poznatek Wanermana týkajícího se výchovně-vzdělávacích témat u populace dětí v batolecím věku, jež byl uveden výše, lze uvést ještě jeden zajímavý poznatek, jenž jde situovat do oblasti pedagogiky. Tento poznatek uvádí ve své práci Remaklusová (2014), u níž lze nalézt poznámku o tzv. *play-based* kurikulu (tedy vzdělávání dětí vycházejícího z herních činností) – toto tedy jasně poukazuje na fakt, že hra je pro dětskou populaci natolik důležitou činností, že na ní lze vystavět celý systém vzdělávání. Remaklusová (2014) osobně uvádí, že takto pojímané kurikulum je možné aplikovat na práci s dětmi ve věku 2 – 5 let, tedy i na práci s batolaty.

Stejně tak se tematikou hry coby nástroje efektivního učení a rozvoje dítěte zabývají autoři Fatai, Faquih a Bustan (2014) Ve své studii se zabývají otázkou, jak může nestrukturovaná hra přispívat k celkovému rozvoji dítěte předškolního věku – konkrétně pak autoři cílí svou pozornost na rozvoj v oblasti kognitivních, sociálních a motorických dovedností. Jako výsledná zjištění uvádějí, že skrze nestrukturované hraní dochází u dětí k rozšiřování jejich schopnosti spolupracovat, stejně jako u nich dochází k osvojování si nových poznatků a následné utváření osobních znalostí, a to nejčastěji na základě mechanismu pokus – omyl.

Na základě provedeného pozorování pak Fatai, Faquih & Bustan (2014) uvádějí následující zjištění, k nimž bylo možné při jejich práci dospět:

- Nestrukturovaná hra umožňuje malým dětem učit se prostřednictvím spolupráce;
- Zapojení do nestrukturované hry umožňuje dětem získání zkušeností a znalostí prostřednictvím imitace;
- Nestrukturovaná hra napomáhá malým dětem učit se a získávat nové poznatky skrze jednotlivé pokusy a omyly, na jejichž vzniku se samy podílejí.

Karniol ve své práci poukazuje na fakt, že čtení příběhů (v angličtině označováno jako *storybook reading*) může hrát zcela zásadní, kritickou, roli při snaze o prosazování společensky a eticky orientovaného chápání psychologických zkušeností dítěte se sebou samým i s ostatními osobami (in Casbergue & Bedford, 2013). V návaznosti na toto poznání týkající se četby, jakožto vzdělávací a zároveň herně orientované činnosti, bude v následující podkapitole textu (4.1.) věnována bližší pozornost místu četby a knih v procesu psychologického rozvoje dětí batolecího a obecně předškolního věku, ve vztahu k rozvoji zejména jejich kognitivních schopností.

Z psychologického hlediska nabývá hra skutečně velmi významného postu v životě dítěte, což dokazuje například i existence takzvané hrové/herní terapie (*play therapy*). Při této

terapii si mohou zainteresované děti hrát s hračkami jako například panny, loutky, hrací těsta, nebo nejrůznější řemeslné materiály, které mu umožňují činnosti, jimiž jsou vybarvování, vkládání, řezání apod. Dále mají též za účelem herní činnosti dovolené využívat prostory či objekty nacházející se v terapeutické místnosti. (Best, 2014) Do takto provozované herní aktivity dítěte pak terapeut úmyslně zavádí učební úkoly (většinou založené na prvcích soupeření), kdy cílem je pozorování možných vznikajících potíží mezi hrou a učením u dítěte. (Best, 2014)

Jak uvádějí Ingersoll, Meyer, Bonter, Jelinek (2012) jakákoli psychoterapeutická intervence by vždy měla probíhat v rámci smysluplných činností v přirozeném prostředí, na něž je jedinec zvyklý, tedy v rámci aktivit jako je hra a každodenní rutinní akce. Tento komentář pak blíže dokresluje nejen význam, ale také výhody využívání herní činnosti v terapeutickém působení.

Dle známého psychologa Winnicotta (1974) je hra univerzálním prvkem patřícím ke zdravému vývoji člověka, hraní samotné usnadňuje růst, a tedy se přirozeně podílí na stavu zdraví jedince. (in Best, 2014) Winnicott dále zdůrazňuje, že hraní je činnost, kterou lze využívat coby formu komunikace, například v situaci snahy o terapeutické působení – v této souvislosti autor dokonce uvádí, že samotná psychoanalýza vznikla coby vysoce specializovaná forma hraní pro komunikaci se sebou samým i druhými. (in Best, 2014)

Best se sám ke hře a jejímu možnému psychologickému působení na jedince vyjadřuje následujícím způsobem:

Prostřednictvím hry – včetně kreativních a nápaditých aktivit všeho druhu – můžeme vyjádřit emoce a hrát situace a zkušenosti, které v reálném životě považujeme za obtížné či nemožné zvládnout. Ve hře hračky, tvary, materiály atd. zastupují objekty a osoby v našem životě, stejně jako postavy a místa ve snu. (Best, 2014, 206)

Hra je tedy dle autora přirozenou součástí života člověka a zcela nezbytnou součástí života malých dětí, u nichž využívá, zapouzdřuje a rozvíjí schopnosti, jako jsou imaginace, empatie, kreativita a vnímání sebe samého.

6.3.1 Vliv hry na kognitivní procesy dítěte

Jako specifická podkategorie oblasti psychologického fungování jedince jsem vyčlenila oddíl textu kognitivním procesům, jelikož také spadají do oblasti psychologického zkoumání a prospívání člověka (viz např. Sternberg, 2002; Langmeier & Krejčířová, 2007 a

další), avšak tvoří specifickou oblast zájmu vědců i prakticky orientovaných osob v pomáhajících profesích i medicíně. Z hlediska rozvoje kognitivních dovedností ve spojitosti s hrou pak bude věnována pozornost zejména rozvoji řečových dovedností dítěte, které jsou nutným předpokladem pro možnost vzdělávání v dalších fázích jeho života.

Han a Neuharth-Pritchett v souvislosti s rozvojem malých dětí za pomoci hry soustřeďují svou pozornost na oblast jazykových dovedností, kdy upozorňují na fakt, že: „Během společného čtení mají malé děti příležitost rozvíjet své znalosti slovní zásoby, znalosti v oblasti tisku a další schopnosti včasné gramotnosti, stejně jako zájem o čtení.“ (Han & Neuharth-Pritchett, 2014, 55) Dle autorů výzkumy naznačují, že zapojení malých dětí do interakcí souvisejících se smyslovou aktivací v rámci sdíleného čtení knih podporuje rozvoj jazykových dovedností, a to včetně rozrůstání slovní zásoby dítěte. Tyto poznatky k nakládání s knihou v rámci herně orientované činnosti četby jsou podle autorů vysoce významnými, a to z toho důvodu, že dětské jazykové a gramotnostní dovednosti mají tendenci a možnost pozoruhodnou měrou narůstat právě v období raného dětství, proto by měly být co nejvíce podporovány.

Bradleyová s Donovanovou (2012) se taktéž zabývají vlivem četby coby jednoho z možných typů hrové činnosti, kdy na její důležitost pro dítě nahlízejí z úhlu pohledu pěstounské péče a praxe s ní spojené. Autorky uvádějí, že velmi důležitým prvkem ve vývoji malých dětí je umožnění (dovolení) jejich interakce v situacích zejména opakovaného čtení. V tomto procesu je důležité zajištění možnosti reakce dítěte skrze nejrůznější otázky či komentáře, ale také skrze typicky hrové projevy, jakými jsou hraní rolí – dítě se tak dle autorčiných slov může na základě vlastní zažité zkušenosti doslova stávat součástí příběhu. Samotnou hru autorky charakterizují jako: „důležitý nástroj pro podporu jazykového a sociálního rozvoje, myšlení a seberegulace.“ (Bradley & Donovan, 2012, 251)

Z psychologického hlediska pak na hrové nakládání s knihami a jejich obsahem pohlíží i autorka Barcalayová (20105), která uvádí, že knihy u dětí pozitivně rozvíjejí ovládání a sebevědomí, stejně jako pozitivně stimulují rozvoj jejich kognitivních schopností v oblasti užívání jazyka. Autorka ve svém příspěvku věnuje pozornost konkrétně obrázkově – hudebním knihám, které jsou určeny nejmenším dětem. Jejich oblibu spojuje s tím, že se u dětí v předškolním věku postupně rozvíjí jak humor, tak také narůstající zájem o hrové činnosti orientované do oblasti rytmického nakládání se slovy – díky tomu dle Barcalayové jsou právě hudebně obrazové knížky (v nichž jsou prezentovány vizuální podněty kontrastních barev a tvarů a objevují se v nich velmi často vyobrazení lidských obličejů) nejen v současnosti oblíbenými herními předměty, ale budou se své oblíbě těšit i do

budoucná. Podobné herní pomůcky pak u batolat mohou vést k rychlému osvojování nových výrazů jak v rámci pasivní, tak také aktivně užívané slovní zásoby.

Podle Hoffmanové (2010) by jednou ze základních aktivit, k nimž jsou vedeny malé děti ve třídách raného vzdělávání (tedy tzv. *early childhood* vzdělávání, které se může týkat dětí v zásadě již od jejich narození – viz např. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) měla patřit možnost průzkumu osobně zvolených knižních titulů konkrétních jedinců, kdy jsou takto zvolené materiály užívány k reálným účelům ve hře (například k zisku nápadu na hru, vyhledání informací o zajímavých tématech a dalším). Součástí podobného výchovně – vzdělávacího přístupu je také hra se slovy dopomáhající dětem k rozvoji výslovnosti, osvojování si hlásek a dramatická hra s dětmi navržená s úmyslem poskytnutí příležitosti a podpory pro vznikající čtení a psaní, ústní jazykové interakce, řešení problémů apod. (Hoffmann, 2010)

Tematikou vlivu hry s knihou se věnují i Potterová, Thirmurthyová, Szecsiová a Salakajová (2009 – 2010), které vyjadřují své přesvědčení o tom, že děti si zaslouží možnost podílet se na zkušenostech, jež jim umožňují vážit si rozdílnosti a zároveň mít povědomí o tom, v čem jsme si všichni podobní. Autorky v souvislosti s tímto nárokem, který by měl být u dětí naplňován dodávají, že jsou to právě dobré příběhy (obecně pak kvalitní literatura), které v sobě skrývají potenciál pro obohacování dětské představivosti, jelikož dětem umožňují například poznávání nových zemí či kultur a podobně. Dle jejich názoru literatura děti angažuje jak na úrovni jejich kognitivního zapojení, tak také po stránce emocionální a sociální a navíc má samozřejmě pozitivní vliv na rozvoj kreativity a jazykových dovedností dítěte. (Potter, Thirmurthy, Szecsi & Salakaja, 2009 – 2010)

6.4 Vliv hry na sociální projevy dítěte

Jak uvádí Best (2014), hra je esenciálním prvkem pro vývoj lidského jedince, a to nikoli pouze v dětském věku. Hraní tak prochází životem člověka skrze celý jeho vývoj během života a působí (mimo jiné) na jeho sociální fungování.

K sociálnímu rozvoji za pomoci hrových činností poznamenává Lazzariová následující: „Hra, kdy je napodobována nějaká lidská činnost, postupně přerůstá do běžných denních stereotypů, a dítě si tak pěstuje povědomí o tom, co je správné, buduje si své sebevědomí, vnitřní důslednost a disciplínu.“ (Lazzari, 2013, 14)

Zde lze tedy sledovat působení jevu, který byl zmíněn již v úvodní kapitole – tedy napodobování ve hře, jež je pro batolata charakteristickým znakem – a jeho praktický dopad

na běžnou denní činnost dítěte. Podobné činnosti pak nejenže mohou rozvíjet motorické dovednosti dítěte či jeho smyslové vnímání, ale mají zejména silný socializační efekt, kterým dítě přirozeně „podléhá“.

V souvislosti s hrovou činností a jejími dopady u malých dětí je nutné poznamenat, že v případě, že se u konkrétního dítěte projevují tendence spíše k trávení svého času o samotě (tedy věnování se individuální hře), může podobné sociální „stažení se“ vést k tomu, že děti mohou přicházet o unikátní a vysoce důležité vlivy, které s sebou přináší interakce s vrstevníky – jejich vývoj z hlediska sociálního, ale také emočního a kognitivního tak může být ohrožován. (Coplan, Ooi, Rose-Krasnor & Nocita, 2014)

Hra u dětí předškolního věku by tak měla obsahovat obě základní složky, tedy jak herní činnosti individuálního charakteru, tak také ty, při nichž dítě přichází do interakce se svými vrstevníky. Odborníci v této souvislosti dokonce odhalili některé souvislosti v posuzování preferencí samostatných aktivit v raném dětství a ohrožení dítěte některou formou negativně působícího sociálního stažení (*social withdrawal*). (Coplan, Ooi, Rose-Krasnor & Nocita, 2014)

K tematice „*pretend play*“, která byla zmíněna již v kapitole 3 textu, se vyjadřují též autoři Pepin a Stagnitti (2010), a to tentokrát právě z hlediska možných sociálních dopadů podobně provozovaných herních aktivit – autoři uvádějí, že raná schopnost „hraní si na něco“ může znamenat silný předpoklad (cestu) k rozvoji a posílení sociální kognice, stejně jako k řešení problémů, užívání jazyka, logických postupů v oblasti myšlení a chápání společenských situací.

Sociální hra navíc též podporuje aktivní zapojování vrstevníků a rozvoj společenských kompetencí (tyto jsou považovány za základní dovednosti, jež vedou dále k rozvoji nejen sociální, ale též kognitivní a kulturní kompetence. (Strain & Danko, 1995; in Cordier, Bundy, Hocking & Einfeld, 2010)

6.5 Hra z pohledu výzkumu

V této kapitole je na hru pohlíženo jako na výzkumný nástroj. Je zde uvedeno několik konkrétních příkladů provedených výzkumů. Na základě výzkumných šetření prováděných přímo v oblasti vlivu hry na dítě v batolecím věku, mohu pouze souhlasit s názorem, že hra ovlivňuje náš život v dětství i v dospělosti a to zrovna ne v malé míře.

Kapadia (2014) ve své stati uvádí zásadní informaci o tom, že výzkumy vývojových psychologů v několika posledních desetiletích potvrzují, že jak kognitivní, tak také sociální a

emoční vývoj u malých dětí je velmi často základem pro jejich budoucí úspěchy ve škole, stejně jako v ekonomické produktivitě pozdějšího dospělého života. Hra je tedy již dnes pojmána skutečně jako faktor mající značný (přímá či nepřímý) vliv na rozhodnutí, která děti, dospívající i plně dospělé osoby nadále dělají. Autorka uvádí, že dle provedených výzkumů jsou rozhodujícími rozvojovými dovednostmi tvořivost, kritické myšlení, komunikace, spolupráce, a schopnost řešení problémů – všechny tyto dovednosti dítě rozvíjí právě skrze herní činnosti, jelikož jsou nedílnou součástí dětské hry. (Kapadia, 2014) Dále vyslovuje svůj závěr o tom, že hra představuje ideální kontext pro rozvoj občanů 21. a 22. století, a to z toho důvodu, že se v ní přirozeně vyskytují a střetávají jak prvky umělecké, tak také vědecké. Z hlediska pedagogického je tak dle autorky do budoucna zřejmě největší výzvou následující úkol: „vybavit rané žactvo (early learners) dovednostmi a schopnostmi potřebnými pro tuto dobu, aniž by byla obětována základní a biologicky požadovaná přirozená hra.“ (Kapadia, 2014, 340)

Castleová (2012) pak z hlediska samotného výzkumu zaměřeného na hru uvádí, že ve výzkumných studiích zaměřených na dětské populace nejrůznějšího věku badatelé vycházejí hned z několika herních prvků, které lze u dětí pozorovat či dokonce záměrně iniciovat. Autorka uvádí, že pro takzvaný pedagogický výzkum je možné vycházet (mimo jiné) z dat, která pozorovateli poskytují činnosti dítěte, jako je hra s pískem (*sand play*), dramatické hra či jiné další hrové výkony, například též hra s kostkami (*block play*) (Castle, 2012). Pro příkladové ukázky chování či řešení nejrůznějších situací pak autorka ve svém příspěvku uvádí jako jednu z možností konkrétně hru s loutkami, na nichž jsou dětem demonstrovány různé možné scénáře chování (Castle, 2012, 4). Z uváděných informací tak lze vyvodit, že možnosti využití herních prvků jak pro výzkum, tak pro intervenci jsou velmi široké a bohaté svou rozmanitostí.

Zkoumání dětí skrze pozorování jejich herních činností a projevů během nich jsou prováděna taktéž u specifických skupin osob, jako jsou například děti s diagnózou poruchy pozornosti a hyperaktivitou, tedy s ADHD. (viz např. Ozdemir, 2011)

Další takovou specifickou skupinou, již je věnována pozornost v souvislosti s výzkumem herních činností, jsou děti s diagnózou spadající do poruch autistického spektra. V této souvislosti lze zmínit například autory jako jsou Baker (2000), nebo Higbee a Endicott (2006), kteří využili výhod interakce mezi sourozenci k učení autistických dětí sociálním dovednostem, a to včetně hry samotné. (in Ferraioli a Harris, 2011)

Velmi specifickou skupinou, na níž se zaměřili autoři Johnson a Lieberman (2007), byli děti vystavené vlivům domácího násilí, u nichž autoři doporučují jako jednu

z nevhodnějších možných metod posouzení působnosti těchto podnětů pozorováním dětí při hře s vrstevníky (kupříkladu na dětském hřišti apod.).

Zkoumáním projevů a možných intervencí dopomáhajících k redukci projevů koktavosti u dětí se zabývají kupříkladu Starkweather a Gottwald (1990), kteří navrhnou sledování vedoucí role dítěte ve hře a podporu jeho řeči s cílem zajistit, aby tempo jeho interakcí bylo nastaveno na jeho osobní úroveň a snížily se tak požadavky kladené na pozornost dítěte, stejně jako na jazykové schopnosti a dovednost plynulosti projevu. (in Millard, Nicholas & Cook, 2008)

7. SHRNU TÍ

V jednotlivých kapitolách metodologické části textu je vždy uváděna celá řada informací prezentovaných ve statích, výzkumech a případných jiných formátech odborných dokumentů, v nichž se jejich autoři dotýkají tematiky dětské hry, a to zejména ve vývojovém období lidského života, které je označováno jako období batolecí.

V rámci rešeršní činnosti a studia zahraničních pramenů bylo, vzhledem k užívané anglické terminologii a pojmání jednotlivých vývojových stádií člověka v obecné rovině, třeba přizpůsobit uváděné informace zdrojů, které byly vyhodnoceny jako obsahově odpovídající – jako nejdůležitější modifikace bylo užito poznatků referovaných autory v souvislosti s předškolními dětmi obecně, namísto omezování se na pouhé užití pojmu „*toddler*“ (batole) v odborných textech.

Kromě stručného uvedení do problematiky hry v životě dítěte a uvedení postupu provedené rešeršní činnosti byly další tři kapitoly (kapitoly číslo 6.2 – 6.4) věnovány prezentaci konkrétních poznatků jednotlivých autorů ke zvolené tématice, a to na základě jejich obsahové příslušnosti. Takto provedená kategorizace měla za cíl zpřehlednění textu na základě informací, jež bylo možné zjistit o vlivu hry na fyzické, psychické a sociální fungování (lépe řečeno prospívání) batolete či dětí předškolního věku obecně.

Poslední kapitola textu, pak byla uvedena z důvodu snahy o nastínění postoje vědecké komunity ke hře nikoli jakožto k pojmu, ale jako k metodě vědecké práce – diagnostice či intervenci – s jednotlivými konkrétními skupinami dětí. Právě z této poslední kapitoly si tak lze učinit vhodný obraz o tom, jak velkého spektra témat a nejrůznější problematiky je hrová činnost ve skutečnosti součástí (ačkoli i zde je nutné podotknout, že uváděný výčet skupin osob, na něž vědci v souvislosti s hrou specificky zaměřují svou pozornost, nebyl zdaleka vyčerpávajícím).

Na základě použitých zdrojů a literatury lze shrnout, že hra opravdu ovlivňuje vývoj dítěte batolecím věku. Lze potvrdit, že hra není pouhým pojmem či činností, a že je jí věnována pozornost nejen laické, ale také vědecké veřejnosti.

Dále lze ke hře konstatovat, že se jedná skutečně o fenomén, k jehož uvedení možností pozitivních dopadů na dítě (ale i dospívající a dospělé osoby) by bylo nutné věnovat celý samostatný dokument. Protože takto podrobný výčet není v rámci rozsahu předkládaného textu možné uvést, budou v jeho závěru zmíněna alespoň hlavní zjištění týkající se pozitivních vlivů hry na dítě v batolecím věku.

8. SUMMARY

Individual chapters of the methodological part of the text are always shown by a whole array of information presented in a form of essays, research papers and other forms of specialist documents in which authors touch on a theme of child play, especially during the developmental stage of a human life which is referred to as a toddler age.

During research and study of foreign sources it was, given the use of English terminology and envisaging individual stages of human development on a general level, required to adapt used information from sources, which were classed as suitable for their content – as the most important modifications were used findings by herein mentioned authors in connection with pre-school children in general instead of being restricted only to the use of the word ‘toddler’ in specialist texts.

Apart from a concise introduction to the matter of play in a child’s life and an introduction of a method executed by the way of a background research there were other 3 chapters (chapters 6.2 – 6.4) which were dedicated to the presentation of concrete piece of knowledge by individual authors to the chosen subject chosen on the basis of their contextual relevance. The intention behind such categorization was to arrange the text based on available information about the effect of play on physical, psychological and social functioning (better stated as thriving) of a toddler or of a pre-school-aged child in general.

The last chapter was then introduced in an effort to outline the attitude of a scientific community towards play not as a term but as a method of scientific work – diagnostic or intervention – with particular groups of children. It is this last chapter which paints a picture about how big a part play plays in a whole spectrum of topics and all kinds of issues (even though even here it is important to note that herein presented list of groups of people at which scientists aim their attention in relation to the theme of play is far from complete).

On the basis of used sources and literature it can be concluded that play does effect development of a child during its toddler stage. It can be established that play is not just a term or activity and that it is a focus of not just a laic but also of a scientific community.

It can also be mentioned that it is truly a phenomenon to which introducing opportunities of positive effects on a child (but also a juvenile or an adult) should be given a whole separate document. Because such an account is impossible, given the constraints of the text, the conclusion will contain at least the major findings relating to positive effects of play on a child during toddlerhood.

9. ZÁVĚR

„Mozek dítěte a s ním jeho smysly se stále vyvíjejí. Správná míra podnětů, stimulace a motivace, napříč všemi činnostmi a hrami, dítě obohacuje a předurčuje k ideálnímu rozvoji a využití v dospělosti.“ (Lazzariová, 2013, 28)

Citát, jímž byla uvedena závěrečná kapitola textu je v mnohém ohledu zcela odpovídající zjištěním, k němuž jsem měla možnost dojít v rámci rešeršního šetření odborných zdrojů dotýkajících se zvolené problematiky, tedy vlivu hry na kompletní (psychosociální) vývoj dítěte v batolecím věku. Tento výrok lze také velice dobře vystihuje odpověď na otázku, jejíž zodpovězení bylo cílem této práce a to:

Po uvedení všech zjištěných informací je zřejmé, že HRA je skutečně mocným a nezastupitelným procesem a činností, které batole věnuje většinu svého času. Ať už je na hru pohlíženo jako na zcela specifický fenomén či jako na „dětskou práci“, její pozitivní vliv na rozvoj dítěte jak v oblasti jeho fyzického, tak také v oblastech jeho psychického a sociálního fungování je nepopíratelný.

V rovině fyzického rozvoje bylo zjištěno, že hra působí na:

- Zdokonalování jemné i hrubé motoriky dítěte;
- Rozvoj fungování jednotlivých smyslových orgánů – zrak, sluch, hmat a chuť;
- Aktivizaci dítěte skrze přirozený pohyb;
- Rozvoj umělecky orientovaných dovedností skrze pohybové aktivity;
- Rozvoj fantazie a empatie na základě pohybových hrových činností;
- Možnou kontrolu funkcí vlastního organismu dítětem.

V oblasti psychického rozvoje dítěte bylo pak dále zjištěno, že hra pozitivně stimuluje rozvoj jeho:

- Přesvědčení o vlastní účinnosti (*self-efficacy*);
- Regulačních emočních systému v případě separační úzkosti;
- Vlastních myšlenkových operací, nápadů, schopnosti řešení problémů;
- Gramotnosti ve spojení s příhodným kurikulem;
- Spolupráce, imitace a učení se formou pokus-omyl (viz nestrukturovaná hra);
- Kognice skrze hrové nakládání s knížkami;

Ve sféře sociálního fungování dítěte lze uvést, že hra pozitivně působí na rozvoj:

- Regulace vlastního chování dítětem;
- Denních stereotypů a s nimi spojené sebevědomí, důslednost a disciplínu;
- Sociální kognice, schopnosti řešení problémů, užívání jazyka a logických postupů při myšlení, chápání společenských situací (viz *pretend play*);
- Aktivního zapojování do skupiny vrstevníků a potřebných společenských kompetencí (viz sociální hra).

Cílem této práce bylo mimo shromáždění faktů dané problematiky a jejich prezentace, také zodpovězení otázek týkajících se působení hry:

- Jaké oblasti vývoje dítěte lze rozvíjet pomocí hry?
- Má hra zásadní úlohu ve vývoji malých dětí?
- Jaké jsou možnosti využití hry k výzkumným účelům?

Ráda bych nyní uvedla, že lze uvést zcela jednoznačné odpovědi na výše uvedené otázky, vycházející z této práce. Již úvodní výrok této kapitoly je možné použít jako odpověď na první otázku. V celé metodologické části práce se zabývám oblastmi působení hry na vývoj dítěte a z těchto poznatků je zřejmé, že hra rozvíjí vývoj dítěte ve všech oblastech. Dále jsem zjistila, že hra má zásadní úlohu ve vývoji malých dětí, na jejímž základě se utváří celková osobnost dítěte v dospělosti. K otázce využitelnosti hry k výzkumným účelům, lze zcela jasně odpovědět, že hru lze velice dobře využít jako metodu výzkumu dětí ať už jde o pozorování volně hrajících si dětí, nebo cíleně mířenou hru.

Závěrem bych chtěla říct, že tato práce pro mě byla velkým přínosem. Pojem HRA působí velmi jednoduše, pravděpodobně z důvodu běžného zařazení tohoto slova do naší slovní zásoby, ačkoli každý z nás si pod tímto pojmem představí něco jiného. Jedná se opravdu o velmi rozsáhlé téma nabízející další možnosti pojetí a zpracování.

10. REFERENČNÍ SEZNAM

- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199–207.
- Barclay, K. H. (2010). Using Song Picture Books To Support Early Literacy Development. *Childhood Education*, Spring, 138 – 145.
- Best, R. (2014). Educational psychotherapy: an approach to working with children whose learning is impeded by emotional problems. *Support for Learning*, 29(3), 201 – 216.
- Bradley, L. & Donovan, C. (2012). “Read It! Do It! Tell It! Play It!”: Preschoolers and Their Families Having Fun With Stories. *Childhood Education*, July/August, 248 – 254.
- Brandl, M. (2011). Children's Play and Military Toys Today. *Psychological Science and Education*, 2, 26 – 29.
- Caiatiová, M., Delačová, S. & Müllerová, A. (1994). Volná hra. PRAHA: PORTÁL.
- Casbergue, R. & Bedford, A. (2013). Research Round-Up: Journal of Research in Childhood Education Volume 26, No. 3. *Childhood Education*, January/February, 58 – 61.
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., Rose-Krasnor, L. & Nocita, G. (2014). ‘I Want to Play Alone’: Assessment and Correlates of Self-Reported Preference for Solitary Play in Young Children. *Infant and Child Development*, 23, 229 – 238.
- Cordier, R., Bundy, A., Hocking, C. & Einfeld, S. (2010). Playing with a child with ADHD: a focus on the playmates. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 17, 191 – 199.
- Cox, R., Skouteris, H., Rutherford, L., Fuller-tyszkiewicz, M., Dell'Aquila, D. & Hardy, L. L. (2012). Television viewing, television content, food intake, physical activity and body mass index: a cross-sectional study of preschool children aged 2-6 years. *Health Promotion Journal of Australia*, 23, p. 58-62.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Early Childhood Education and Care Systems in Europe. National Information Sheets – 2014/15. Eurydice Facts and Figures. LUXEMBOURG: PUBLICATIONS OFFICE OF THE EUROPEAN UNION.

Fanderlik, V., Svojsík, A. B., Štefan, J. & Třeštík, K. (1938). 555 her skautských a polních v místnosti i venku. BRNO: A. PÍŠA.

Fatai, O., Abdul, I., Faquih, A. & Bustan, W. K. (2014). Children's Active Learning Through Unstructured Play in Malaysia. *Childhood Education, July/August*, 259 – 264.

Ferraioli, S. J. & Harris, S. L. (2011). Teaching Joint Attention To Children With Autism Through a Sibling-Mediated Behavioral Intervention. *Behavioral Interventions*, 26, 261 – 281.

Fink, E. (1992). Oáza štěstí. PRAHA: MLADÁ FRONTA.

Fink, E. (1993). Hra jako symbol světa. PRAHA: ČESKÝ SPISOVATEL.

Fontana, D. (2003). Psychologie ve školní praxi (2nd ed.). PRAHA: PORTÁL.

Han, J. & Neuharth-Pritchett, S. (2014). Parents' Interactions With Preschoolers During Shared Book Reading: Three Strategies for Promoting Quality Interactions. *Childhood Education, January/February*, 54 – 60.

Hanšpachová, J. (2001). Hry pro maminky s dětmi (2nd ed.). PRAHA: PORTÁL.

Hofmann, J. L. (2010). Looking Back and Looking Forward: Lessons Learned From Early Reading First. *Childhood Education, Fall*, 8 – 16.

Hrkal, J. & Hanuš, R. (1998). Zlatý fond her II. PRAHA: PORTÁL.

Hu, B. Y., Kong, Z. & Roberts, S. K. (2014). The Policies and Practice of Preschoolers' Outdoor Play: A Chinese Perspective on Greeting the Millennium. *Childhood Education, May/June*, 202 – 211.

Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. PRAHA: DAUPHIN.

Ingersoll, B., Meyer, K., Bonter, N. & Jelinek, S. (2012). A Comparison of Developmental Social–Pragmatic and Naturalistic Behavioral Interventions on Language Use and Social Engagement in Children With Autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55, 1301 – 1313.

Johnson, V. K. & Lieberman, A. F. (2007). Variations in Behavior Problems of Preschoolers Exposed to Domestic Violence: The Role of Mothers' Attunement to Children's Emotional Experiences. *Journal of Family Violence*, 22, 297 – 308.

Kapadia, S. (2014). Childhood Into the 22nd Century: Creativity, the Finland Example, and Beyond. *Childhood Education, September/October*, 333 – 342.

Kohler, M., Kilgo, J. & Christensen, L. M. (2012). What Is the Value of Play? *Childhood Education, May/June*, 201 – 204.

Komenský, J. Á. (1966). *Vybrané spisy Jana Amose Komenského svazek IV*. PRAHA: STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ.

Kořátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. PRAHA: GRADA PUBLISHING.

Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. (2nd ed.). PRAHA: GRADA PUBLISHING.

Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2007). *Vývojová psychologie*. (2nd ed.). PRAHA: GRADA PUBLISHING.

Lazzari, S. (2013). *Vývoj dítěte v 1. - 3. roce*. PRAHA: GRADA PUBLISHING.

Leachová, P. (1995). *Dítě a já. Od narození do pěti let*. PRAHA: CESTY.

Lynch, Ch. & Kidd, J. (2016). Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí. (3rd ed.). PRAHA: PORTÁL.

Matějček., Z. (2005). Prvních 6 let e vývoji a výchově dítěte. PRAHA: GRADA PUBLISHING.

McAllister, L. (2017). Eine Kliene Yoga Music: An Early Childhood Music Program Utilizing Yoga Postures and Breath Work. *American Music Teacher, February/March*, 17 – 21.

Millard, S. K., Nicholas, A. & Cook, F. M. (2008). Is Parent–Child Interaction Therapy Effective in Reducing Stuttering? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 636 – 650.

Millarová, S. (1978). Psychologie hry. PRAHA: PANORAMA.

Mišurcová, V., Fišer, J. & Fixl, V. (1980). Hra a hračka v životě dítěte. PRAHA: STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ.

Neuman, J. (1998). Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. PRAHA: PORTÁL.

Odera, P. & Murigande, R. K. (2010). A study of involvment of caregivers in children´s play in Kigali, Rwanda. *Problem of Education in 21st century*, 26, p. 90 – 102.

Olivová, V. (1979). Lidé a hry. PRAHA: OLYMPIA.

Opravilová, E. (2004). Předškolní pedagogika II. Hra (cesta k poznání předškolního dítěte). LIBEREC: TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI.

Ozdemir, S. (2011). Emotion Regulation and Problem Behaviours in Turkish Children With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 35(1), 35 – 46.

Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V. & Pavlíková, A. (2008). *Pedagogika volného času* (4th ed.). PRAHA: PORTÁL.

Payne, K. J. & Ross, L. M. (2015). *Jednoduché rodičovství: jak žít s dětmi prostě, jednoduše a šťastně*. BRNO: JOTA.

Pepin, G. & Stagnitti, K. (2012). Come Play With Me: An Argument to Link Autism Spectrum Disorders and Anorexia Nervosa Through Early Childhood Pretend Play. *Eating Disorders*, 20, 254 – 259.

Piaget, J. & Inhelderová, B. (2000). *Psychologie dítěte*. PRAHA: PROTÁL.

Potter, G., Thirumurthy, V., Szecsi, T. & Salakaja, M. (2009 – 2010). Children's Literature To Help Young Children Construct Understandings About Diversity: Perspectives From Our Cultures. *Childhood Education, Winter*, 108 – 112.

Quintilianus, M. F. (1985). *Základy rétoriky*. PRAHA: ODEON.

Remaklus, U. (2014). Putting the Garden to Sleep: Understanding the Meaning of Nature. *Voices of Practitioners*, 9(1), 2 – 20.

Riley, J. G. & Jones, R. B. (2010). Acknowledging Learning Through Play in the Primary Grades. *Childhood Education*, 86(3), 146 – 149.

Santer, J., Griffiths, C. & Goodall, D. (2007). Free play in early childhood: a literature review. LONDON: NATIONAL CHILDREN'S BUREAU.

Seton, E. T. (1970). *Kniha lesní moudrosti*. PRAHA: OLYMPIA.

Severová, M. (1982). *Hry v raném dětství*. PRAHA: ACADEMIA.

Sobkin, V. S. & Skobeltsyna, K. N. (2011). Game Preferences of Modern Preschoolers (Based on Survey among Parents). *Psychological Science and Education*, 2, p. 39 – 48.

Sternberg, R. J. (2002). Kognitivní psychologie. PRAHA: PORTÁL.

Vogel – Walcutt, J. J., Schatschneider, Ch. & Bowers, C. M. (2011). Social-Emotional Functioning of Elementary-Age Deaf Children: A Profile Analysis. *American Annals of the Deaf*, 156(1), 6 – 22.

Wanerman, T. (2015). Points of Intersection: Using Teacher Research to Integrate Individual Support and Group Curriculum in a Toddler Program. *Voices of Practitioners*, 10(2), 81 – 96.

White, R. E. (2012). The Power of Play: A Research Summary on Play and Learning. MINNESOTA: MINNESOTA CHILDREN'S MUSEUM.

Zapletal, M. (1987). Velká encyklopedie her. Hry v přírodě. PRAHA: OLYMPIA.