

Univerzity Karlovy v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

Bakalářská práce

Lucie Domkářová

Význam hry předškolního dítěte pro jeho psychický vývoj

**The importance of preschool children's play for mental
development**

Praha, 2014

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala **Prof. PhDr. Lence Šulové, CSc.** za odborné vedení mé bakalářské práce, poskytnutí cenných rad a připomínek. Za její laskavost, ochotu, trpělivost a čas, který mi věnovala.

Dále pak **Mgr. Lubošovi Novotnému** za jeho pomoc a odborné rady při přípravě obsahu bakalářské práce. Nesmím opomenout ani mou **rodinu a kamarády**, kteří mi byli oporou.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 6.5.2014

.....

Lucie Domkářová

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá významem hry předškolního dítěte pro jeho psychický vývoj. Hlavním cílem teoretické části je v rámci stanoveného rozsahu vytvořit co nejucelenější přehled současných poznatků na dané téma. V první části práce jsou obsaženy obecné, teoretické vymezení hry. Uvádím zde různé definice, klasifikace i teorie her. Další část práce je věnována podrobnému popisu významu hry pro jednotlivé složky psychiky. Zaměřuji se zde na rovinu kognitivní, motorickou, motivačně-volní, emocionální i sociální. Jelikož se v předškolním období začíná objevovat kooperativní hra, pokládám tedy za důležité do práce zařadit i kapitolu o partnerech ve hře kam řadím rodiče, prarodiče, sourozence, vrstevníky imaginárního kamaráda. Tato kapitola popisuje význam participace hravých partnerů ve hře a způsob hry s předškolním dítětem. Závěrem bakalářské práce je návrh výzkumného projektu, zaměřeného na hru rodičů s předškolními dětmi.

Klíčová slova:

Hra, předškolní dítě, psychický vývoj

Abstrakt:

The bachelor's thesis deals with the importance of preschool children's play for mental development. The main target of the theoretical part is create the most comprehensive overview of current knowledge on the topic. The first part provides general theoretical definition games. Here I present various definitions, classifications and theory of play. Another part is devoted to a detailed description of the importance of the play for the mental development. I focus here on the cognitive, motor, motivational-voluntary, emotional and social development. Since the preschool period begins to appear cooperative play, I consider it important to include a chapter on playmates. Parents, grandparents, siblings, peers and imaginary friend. This chapter describes the importance of the participation and style of play of playmates in the preschool children's play. Conclusions of the thesis is a research project focused on the parents play with preschool children.

Keywords:

Play, preschool child, mental development

Obsah

Úvod.....	8
1 Hra	9
1.1 Definice hry	9
1.2 Hra v předškolním období	10
1.2.1 Hlavní znaky hry.....	10
1.3 Teorie her.....	10
1.4 Klasifikace her	11
1.4.1 Klasifikace her v kontextu sociálního vývoje.....	12
1.4.2 Klasifikace dle formy.....	12
1.4.3 Klasifikace her dle řízení činnosti dítěte - volná a řízená hra.....	12
1.4.4 Klasifikace her dle Václava Příhody	14
1.4.5 Klasifikace her dle Jeana Piageta.....	16
1.5 Symbolická hra	16
1.5.1 Vývoj symbolické hry.....	17
2 Význam hry předškolního dítěte.....	19
2.1 Kognitivní vývoj.....	20
2.1.1 Vnímání	21
2.1.2 Pozornost	22
2.1.3 Paměť	23
2.1.4 Řeč	24
2.1.5 Myšlení	26
2.1.6 Fantazie.....	27
2.1.7 Učení.....	28
2.1.8 Řešení problémů	30
2.2 Motorický vývoj	30
2.2.1 Hrubá motorika.....	32

2.2.2 Jemná motorika.....	32
2.3 Motivačně-volní vývoj.....	33
2.4 Emocionální vývoj.....	34
2.4.1 Vnitřní prožívání.....	34
2.4.2 Porozumění a regulace emocí.....	35
2.5 Sociální vývoj.....	37
2.5.1 Sociální reaktivita.....	37
2.5.2 Sociální kontrola.....	38
2.5.3 Osvojení sociálních rolí.....	39
3 Partneři ve hře předškolního dítěte.....	41
3.1 Rodiče.....	41
3.2 Sourozenci.....	43
3.3 Prarodiče.....	44
3.4 Vrstevníci.....	44
3.5 Imaginární kamarád.....	46
4 Návrh výzkumného projektu.....	48
4.1 Úvod.....	48
4.2 Výzkumné otázky.....	50
4.3 Rozbor proměnných.....	50
4.4 Charakteristika výzkumného souboru.....	51
4.5 Výzkumná metoda.....	52
4.6 Předvýzkum.....	52
4.7 Výzkumný projekt.....	53
4.8 Zpracování dat.....	53
4.9 Diskuze.....	53
Závěr.....	55
Seznam použité literatury.....	56

Úvod

Tématem mé bakalářské práce je význam hry předškolního dítěte pro jeho psychický vývoj. V průběhu svého studia jsem zpracovala dvě seminární práce o dětské kresbě. Jelikož kresba se často prolíná s hrou malých dětí, rozhodla jsem se rozšířit si své vědomosti a zpracovat bakalářskou práci na téma hry předškolního dítěte.

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo na základě dostupných zdrojů a výzkumů uvést význam hry předškolního dítěte pro jeho psychický vývoj. Teoretickou část jsem rozdělila do třech částí. V první kapitole se zaměřuji na obecné, teoretické vymezení hry. Najdeme zde definice, klasifikace i teorie her. Na základě klasifikace Jeana Piageta jsem se rozhodla ve své bakalářské práci zaměřit především na symbolickou hru. Z tohoto důvodu najdeme v první kapitole také vymezení, popis a vývoj symbolické hry u předškolních dětí.

Ve druhé kapitole nalezneme zpracované informace o významu hry předškolního dítěte na jeho psychický vývoj. Dle mnoha odborníků a výzkumů přispívá hra k rozvoji celé osobnosti. Pomáhá dětem k získávání, rozvíjení a zdokonalování kognitivních schopností a dovedností, které se vztahují k vnímání, pozornosti, paměti, učení, řešení problémů, řeči, myšlení i fantazii. Důležitá je i pro motorický vývoj, a to jak na úrovni jemné tak i hrubé motoriky. Neopomím ani význam hry pro motivačně-volní, emocionální a sociální vývoj.

Třetí a poslední kapitola teoretické části je věnována partnerům ve hře předškolního dítěte, jelikož v období předškolního věku stoupá potřeba po sociálním kontaktu a děti vyhledávají ke svým hrám spoluhráče. Z počátku si děti hrály především s rodiči, sourozenci a blízkými příbuznými. Nyní však stoupá potřeba hry se svými vrstevníky, která přináší dětem možnost porovnávat své schopnosti a dovednosti se stejně starými dětmi. Dětem se tak rozšiřují možnosti volby mezi hravými partnery. Mohou volit mezi rodiči, sourozenci, prarodiči, vrstevníky i imaginárním kamarádem.

V praktické části bakalářské práce předkládám návrh kvantitativního výzkumu, jehož cílem je zmapovat hru rodičů s předškolními dětmi. V rámci výzkumu by byl rodičům předškolních dětí předložen dotazník, který by se vztahoval k intenzitě hry, způsobu řízení a výběru typů her, k pohledu rodičů na význam hry pro vývoj dítěte a nakolik zapojují své děti do zájmových a vzdělávacích kroužků. Pro tyto účely bych oslovila rodiče s různým dosaženým vzděláním, věkem, bydlištěm, rodinným stavem a s různě starými předškolními dětmi.

1 Hra

U dětí je hra považována za nejpřirozenější a nejdůležitější činnost. Každé dítě získává prostřednictvím hry zkušenosti se světem okolo a zároveň poznává samo sebe. Hra rozvíjí celou osobnost a přináší pocit seberealizace, smysluplnosti a především radosti.

V rámci hry mohou děti využít kreativitu, cvičit zručnost, fyzickou, kognitivní i emocionální zdatnost. Hra jim pomáhá zvládat své obavy, naučit se spolupráci, vyjednávání, řešení konfliktů a schopnosti obhájit si svůj názor. Může mít význam také pro rozvoj sebedůvěry a odolnosti vůči těžkým životním situacím, které pro děti svět přichystá. (Ginsburg, 2007).

Piaget a Inhelderová (2010) považují za základní funkce hry možnost přizpůsobení se sociálnímu i fyzikálnímu světu, kterému dítě ještě zcela nerozumí. Hra asimiluje skutečnost potřebám dítěte a ulehčuje adaptaci na prostředí, což je nezbytné pro citovou i intelektuální rovnováhu. Hra tedy poskytuje dětem nejen radost, rozptýlení ale sehrává i významnou roli v rozvíjení dětského chápání a přijímání společenských pravidel. Tato dvojí podstata hry je jednoznačně vhodná pro dětskou psychoterapii hrou, neboť vlastní prožitek z her pomáhá i vzdorující dítě zapojit do práce s terapeutem (Schaefer & Reid, 2001).

Dětská hra pomáhá rozvíjet všechny složky osobnosti, v rovině kognitivní, motivačně – volní, emocionální, motorické i sociální (Bednářová & Šmardová, 2007; Langmeier & Krejčířová, 2006; Šulová, 2004).

1.1 Definice hry

Kořátková definuje hru jako „základní aktivitu dětské seberealizace. I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého dítěte a její forma se v čase a společnosti proměňuje“ (2005, s. 14).

Klégrová chápe hru jako možnost dítěte „si pohrát“, mít radost z pohybu, potěšení z činnosti, citové uspokojení. Přesto můžeme v každé hře jakoby navíc najít i něco prospěšného, něco, co schopnosti a dovednosti dítěte dále rozvíjí.“ (2004, s. 19).

Šulová (2004, 2010a) považuje hru za významný projev člověka, který je klíčový především pro předškolní období. Díky hře je podporován psychický vývoj dítěte na úrovni kognitivní, emocionální, motivačně-volní i motorické. Hra dítěti „připadá jako jakási laskavější rovina, která mu umožňuje prožívat fantazijní svět a nestaví ho stále do konfrontace

s realitou (2004, s. 5). Přináší dítěti radost, emocionální napětí a je provázána pocitem svobody.

V dostupné literatuře se setkáme s velkým počtem různých definic dětské hry. Většina odborníků se však shoduje na tom, že hra podporuje vývoj dítěte, patří mezi jeho základní činnosti, přináší radost a uspokojení nejen svým výsledkem, ale především samotným průběhem. Hra je u každého jedince zcela individuální a společně s věkem se zvyšuje i úroveň a obtížnost jednotlivých her.

1.2 Hra v předškolním období

Předškolní období (od 3 do 6 let) je nazýváno „zlatým věkem hry“, jelikož hra tvoří velkou část volného času dítěte. Charakteristické hry pro předškolní věk jsou často pohybové aktivity, hraní rolí a především kontakt s vrstevníky (Langmeier & Krejčířová, 2006). Až doposud si dítě hrálo buď samo či s lidmi ze svého nejbližšího okolí. Nyní se hra paralelní mění ve společnou a děti začínají mít zájem o hru se svými vrstevníky. Mezi nejoblíbenější hry předškolních dětí patří námětové (na doktora, maminku, tatínka...), pohybové (skákání panáka, hra na honěnou, běhání, hry s míčem...), konstruktivní (zatloukání hřebíků, hra s bublifukem...) a skupinové hry (na policistu a zloděje, na vojáky, na rodinu...) (Šulová, 2004).

1.2.1 Hlavní znaky hry

Mezi hlavní znaky předškolní dětské hry patří **smysluplnost**, kdy vnitřní smysl hry není předem daný, ale objevuje se až v průběhu hry. Dále **propojení reality s fantazií**, které je pro předškolní období velice důležité, jelikož se děti učí porozumět rozdílu mezi tím co je smyšlené a co skutečné (Šulová, 2004). Bednářová a Šmardová (2007) udávají ještě **pocit radosti, svobody a seberealizace**.

U dětí se během hry objevuje „radost, napětí, nejistota, náhoda, možnost kreativně zasahovat a měnit“ (Šulová, 2004, s. 4). Matějček (2005) ještě zmiňuje jako další důležitý znak dětské hry **zaujetí**, kdy pro dítě je hra stejně důležitou činností jako pro dospělého práce. Když si hraje, bývá naprosto pohlceno do jiného světa a nic jiného ho v tu chvíli nezajímá. Bohužel rodiče nemají často pochopení a nepřikládají hře tak velký význam jako děti.

1.3 Teorie her

Proč si děti hrají? Jaký význam má dětská hra? Na tyto otázky se pokoušejí odpovědět nejrůznější teorie hry, které vznikaly již v polovině 19. století. Langmeier a Krejčířová (2006)

rozdělují tyto teorie na dvě poloviny. První z nich vnímá hru jako prostředek napomáhající rozumnému a účelnému životu. Díky hře se dítě naučí nejrůznějším dovednostem, užitečným pro další život, pomáhá dítěti k překonání sociálních nároků, a k uvolnění. Druhá polovina teorií hry upozorňuje, že hra má smysl sama o sobě, souvisí se svobodou člověka, s jeho kreativitou a fantazií. Nejen lidé, ale dokonce i zvířata mají potřebu si hrát.

Mezi nejznámější teorie hry patří **teorie přebytečné energie**, se kterou přišel **Herbert Spencer**. Příčinu hry spatřuje v přítomnosti, kdy dítě potřebuje vybit přebytečnou, nahromaděnou energii. Dle Spencera dostává každý člověk od přírody určité množství energie, které dospělí využívají ke svým pracovním výkonům a děti ke hraní (Spencer, 1873).

Další známá teorie hry je **teorie nacvičování dovedností pro dospělý život od Karla Groose**. Dle něj spočívá příčina hry v budoucnosti. Velká část dětských her bývá nápodoba a nacvičování činností dospělých. Groos z tohoto poznatku vycházel a přišel s teorií, že hra je přirozený způsob přípravy na aktivity důležité v dospělém životě. Díky hře se děti cvičí a postupně zlepšují své dovednosti, které budou později potřebovat. (Groos, 1901).

V **rekapitulační teorii** spatřuje **Granvill Stanleje Hall** příčinu hry v minulosti. Předpokládal, že vývoj každého člověka odráží evoluční vývoj celého lidského druhu. Ve hře se tedy projevují rekapitulace dovedností našich prapředků. Například hry na policisty a zloděje, honění, běhání mohou být zkušenosti pravěkého předka z lovu (Hall, 1891).

Ranné teorie hry zdůrazňují především biologické a genetický prvky. Popisují instinktivní mechanismy, které prosazují buď optimální fyzický vývoj či odráží evoluční historii lidského druhu. Současné teorie hry přicházejí spíše s emocionálním, intelektuálním a sociálním přínosem hry. Například psychoanalytická teorie hry (A. Freudová, S. Freud, E. Erikson) vidí její význam v obraně proti úzkosti a emočním konfliktům. Freudova psychoanalýza dala podnět pro vznik psychoterapie hrou (Langmeier & Krejčířová, 2006). Kognitivní teorie hry, kam můžeme zařadit J. Brunera, J. Piageta, zdůrazňují intelektuální a sociální hodnoty. Najdeme i teorie (D. E. Berline, G. Fein, H. Ellis), které naznačují, že děti si hrají s cílem poskytnout sami sobě optimální stimulaci na pohybové, percepční i intelektuální úrovni (Hughes, 2010).

1.4 Klasifikace her

Stejně jako nalezneme různé definice či teorie her, najdeme v literatuře i více klasifikací. Hry můžeme rozdělit podle pohlaví (dívčí x chlapecké), dle věku (kojenecké x

batolecí x předškolní), počtu hráčů (individuální x skupinové x kolektivní), místa (exteriérové x interiérové), schopností a dovedností, které rozvíjejí (senzorické x motorické x intelektové x speciální) i dle typu činnosti (funkční x napodobovací x konstruktivní x fiktivní, aj.) (Borecký, 2005). Jelikož zde není prostor pro vypsání všech doposud známých klasifikací, uvedu pouze vybrané.

1.4.1 Klasifikace her v kontextu sociálního vývoje

Dětská hra prochází vývojem. Potřeba herních partnerů u dětí postupně stoupá. Mezi 6. a 8. měsícem zatím dítě nejeví zájem o jiné děti, nevnímá je jako možné herní partnery, spíše v některých situacích jako hračku. (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V období mezi 1. a 2. rokem již zájem o hravého partnera postupně narůstá a začíná docházet k tahanicím o hračky a postrkováním mezi dětmi. Vztahy zpočátku nejsou příliš přátelské, až v polovině druhého roku se začíná objevovat úsměv, podávání si hraček a celkově se k sobě děti začínají chovat lépe. Zatím se však nejedná o společnou či kooperativní hru, nýbrž o **hru paralelní**. Děti po sobě pouze pokukují a napodobují se, hrají si vedle sebe, ale nejeví zájem o spolupráci.

Teprve na začátku předškolního období přichází na řadu hra **společná**, při které hrají děti stejnou hru a navzájem si půjčují hračky. Trochu později se objevuje **hra kooperativní**, kdy již děti spolupracují a rozdělují si role. Setkáváme se jak se spoluprací dětí, tak i soupeřivostí (Langmeier & Krejčířová, 2006; Matějček, 2005).

1.4.2 Klasifikace dle formy

Langmeier & Krejčířová, (2006) popisují různé formy hry. **Funkční či činnostní**, při kterých si děti procvičují své tělesné funkce. Dalším typem jsou hry **konstrukční či realistické** zaměřené na vyrábění nových věcí z různých materiálů. Při využívání fantazie k vytváření světa dle své představy se jedná o **hry iluzivní**. Poslední typem jsou **úkolové hry**, kdy dítě získává zkušenosti se střídáním sociálních rolí. Mezi nejčastější patří hra na maminku, tatínka, prodavače, princeznu.

1.4.3 Klasifikace her dle řízení činnosti dítěte - volná a řízená hra

Na základě analýzy literatury zaměřené na dětskou hru (Baker-Sennett, Matusov & Rogoff 2008; Ginsburg, 2007; Gmitrova & Gmitrov, 2003; Podd'iakov, 2012; Smith, 2010) můžeme u dětí identifikovat dva druhy činností:

I. Vlastní činnost dítěte = Volná hra

Dítě si samo určuje, dle svých vnitřních stavů, průběh činnosti. V tomto procesu se dítě chová jako plnohodnotná osobnost vytvářející vlastní činnost. Stanovuje cíle a hledá cesty a prostředky k jejich dosažení. Jinými slovy, dítě zde působí jako volný jedinec, který dle své vlastní vůle jedná ve prospěch svých vlastních zájmů s cílem uspokojit své vlastní potřeby.

Volná hra je základem dětské kreativity, má podstatný význam pro rozvoj soběstačnosti a samostatnosti. Během vlastní dětské aktivity reagují děti velice negativně na zasahování do hry dospělým. Děti si totiž cení svých vlastních úspěchů, které zvládly bez cizí pomoci daleko více, nežli těch, se kterými jim někdo pomohl. To znamená, že děti si velmi brzy (ve věku tří až čtyř let) uvědomují rozdíl mezi aktivitou pocházející z vlastní fantazie a aktivitou, kterou řídí a kontroluje dospělá osoba (Podd'iakov, 2012).

Pokud má dítě příležitost věnovat se volné hře, procvičuje si také rozhodovací schopnosti, určuje si vlastní tempo hry, objevuje oblasti svého zájmu a vášně (Ginsburg, 2007). Trénuje se také v plánování, kooperaci s ostatními, v řešení problémů a hledání kompromisu (Baker-Sennett, Matusov & Rogoff, 2008).

Ve volné hře se u předškoláků objevuje velká míra nezávislosti a originality. V předškolním období láká děti neustále zkoušet nové a nové věci, experimentovat, a volná hra je ideálním prostředkem. Věnují se hře často i přes zákazy rodičů (Podd'iakov, 2012). Význam volné hry spatřuje Ginsburg (2007) také v poskytování příležitosti dětem se vypořádat se svými obavami, úzkostmi a stresem.

II. Dětské aktivity řízené dospělou osobou = Záměrně řízená

Dospělý organizují činnost předškoláků a snaží se ukázat dítěti, co je třeba udělat a jakým způsobem. Dítě tak od dospělého získává zpětnou vazbu, zda se mu činnost podařila či ne. Výhodou řízených činností dospělými je možnost zaměření na rozvoj konkrétních oblastí, v kterých děti mohou zaostávat, či které považují dospělí za důležité. Ovšem i přílišná aktivita může škodit a je nutné brát ohled na osobnost dítěte. Zádrhelem bývá také pozornost dětí, jelikož při řízené činnosti dochází ke snižování dětské vytrvalosti a udržení pozornosti. U volných her vydrží děti delší dobu, více je hra baví a déle se tedy učí a poznávají nové věci (Gmitrova & Gmitrov, 2003).

Řízená hra dospělou osobou ztrácí některé další výhody volné hry, jako je rozvoj tvořivosti, schopnost vedení a skupinové dovednosti. V řízené hře je omezena dětská angažovanost a dítě je zatíženo pravidly, očekávanými dospělým a často také snahou uspět

a nezklamat (Ginsburg, 2007). Oproti řízené hře, má volná hra obrovskou výhodu v nepřítomnosti správného a špatného řešení.

Ke střídání aktivity vlastní a řízené dospělými dochází každý den. Obě tyto činnosti jsou navzájem úzce propojeny, často se prolínají a navzájem ovlivňují. V rámci řízených her se znalosti a dovednosti dospělých postupně učí i děti a dochází tak k rozvoji volné hry. A naopak, zkušenosti získané volnou hrou, může dítě využít v řízených hrách (Podd'iakov, 2012). Při porovnání výhod a nevýhod obou her, si myslím, že je důležité dát dítěti příležitost věnovat se během dne jako volné tak i řízené hře. Obě mohou být pro dítě velkým přínosem.

1.4.4 Klasifikace her dle Václava Příhody

Václav Příhoda (1977) rozdělil hravé činnosti dítěte dle stupně vývoje. Povaha her se postupně mění a můžeme sledovat přechod od experimentování ke hře.

I. Hry nepodmíněně reflexní (instinktivní) dělí na:

Experimentační (cloumání, tahání, kousání, chňapání), *lokomoční* (skákání, přeskokování, poletování, pobíhání, plavání), *lovecké* (číhání, honičky, vyskakování na partnery), *agresivní a obranné* (škádlení, pronásledování, hra na schovávanou), *sexuální* (dvoření, milostné zápasení, upejpání se, laskání), *sběratelské* (sbírání známek, lesklých předmětů).

Nejprve se u dětí setkáváme s experimentováním, zpočátku především se svými údy (zdvihání rukou před obličej, k ústům). Poté se objevuje uchopovací reflex, díky kterému již dítě pohybuje s různými věcmi ve svém okolí. Již v osmém měsíci života se můžeme setkat s primitivní hrou, kdy dítě například podává hračku, zakrývá si a zase odkrývá obličej. Doba experimentování se neustále prodlužuje.

V předškolním období ustupují instinktivní hry do pozadí. Experimentování a neplánované pohyby pomalu ustávají a ze hry se stává smysluplná činnost s určitým cílem. Nevymizí však zcela, setkáváme se s nimi při hrách v písku, na procházkách, méně pak v interiéru. Například hra na schovávanou je u dětí oblíbená po dlouhou dobu. Postupně však u ní můžeme sledovat vývoj, kdy z únikové hry se stává hra s pravidly.

II. Hry senzomotorické:

Dotykové a haptivní (uchopování a ohmatávání předmětů, lechtání, olizování, chumlání a trhání), *motorické* (házení a vrhání, manipulace s předměty, hry atletické, hry rytmicko-taneční, neobvyklá lokomoce - lezení na stromy, žebříky, chození pozpátku, po špičkách,

přemety), *sluchové* (bubnování, trubení, zvonění, povykování, výskání, pokřikování, řev, pískání, hudebně rytmické), *zrakové* (dělání ohníčků, zrcadlení, hra s paprskem, s krásnohledem, prohlížení obrázků a hra s barevnými předměty).

Senzomotorické hry mají v předškolním období rozsáhlé a pestré zastoupení. Pohybová aktivita vede děti k vymýšlení rozmanitých způsobů lokomoce. Pozvolna do svých her vkládají smysl, určitý plán a postupně se tak hry senzomotorické stávají hrami funkčními, které Příhoda (1977) řadí do následující kategorie intelektuálních her.

III. Hry intelektuální:

Funkční (houpání na dřevěném koni, přelévání vody, brouzdání, přikrývání a odkrývání nádoby pokličkou, přesypávání písku, dělání rybníčků, hrabání tunelů), *námětové* (na listonoše, lékaře, psa, koně, kočku), *napodobivé* (mytí nádobí, utírání prachu, kouření, holení), *fantastické* (hovor s vymyšlenou osobou, ošetřování loutky), *konstruktivní* (stavění, vystřihování, řezání, zatloukání hřebíků, dělání mýdlových bublin, kreslení), *hlavolamné a skládací* (otvírání kouzelných skříněk, skládání obrazců z kostek), *kombinační* (dáma, šachy, rébusy, křížovky).

Z intelektuálních her patří mezi nejoblíbenější a nejčastěji se vyskytující hry námětové. Čím je dítě starší, tím více přibývá v jeho hře detailů, realističtějšího pojetí, dramatizování a inscenování. Například tříletému dítěti stačí policejní čepice, aby byl policista, starší dítě musí mít čepici, opasek, pišt'alku, pistoli atd. V námětové hře jde obvykle o napodobování činností druhých. Přechod od námětové hry k fantazijní je velice snadný. Po pátém roce již bývá námětová hra bohatě a leckdy i složitě zinscenovaná a vyzývá tak ke spolupráci s dalšími dětmi. Mezi další oblíbené hry patří hry konstruktivní, u kterých je viditelný růstový gradient. Například u kreslení, hře v písku se dokonalost a náročnost neustále zvyšuje.

IV. Hry kolektivní:

Soutěživé (míčové, akrobatické, lehkotletické, střílení do terče), pospolitní (turnaje a manévry, hry na klub, táboření, dramatické hry, hry na školu, taneční kola), rodinné (hra na tatínka a na maminku, hra na domov, mateřské hry s panenkou), stolní (domino, karetní a hazardní hry, ping-pong)

Egocentrická hra se s věkem mění ve hru kolektivní. Děti do pěti let tvoří většinou tříčlenné skupiny. Až v pozdějším období se počet spoluhráčů může navýšit (Příhoda, 1977).

1.4.5 Klasifikace her dle Jeana Piageta

Hru lze u dětí sledovat již v raných měsících života. Imitace, symbolická činnost a kognitivní reprezentace jsou dle Piageta ve vzájemné interakci. Za základní poznávací procesy považoval asimilaci a akomodaci (Piaget, 1962).

Dětskou hru rozděluje Piaget do tří hlavních kategorií v kontextu rozvoje mentálních schopností zvláště v senzomotorických a předoperačních fázích vývoje inteligence. Nejdříve se u dítěte objevuje „**hra cvičení**“, která je brána jako původní forma hry. Vyskytuje se mezi 6. měsícem a 2. rokem života dítěte. Hra na cvičení je na senzomotorické úrovni a spočívá v opakování již naučených činností, které dítěti přinášejí radost a uspokojení. Rozvoj reprezentační funkce umožňuje vznik **symbolické hry**, která je typická pro děti od 2 do 6 let a je brána jako vrchol dětské hry. Symbolickou hru popisuje Piaget jako asimilaci světa k vlastnímu „já“. Postupně se pak symbolická hra modifikuje v **hru konstruktivní**. Do třetí kategorie od 7. do 11. roku řadí Piaget **hry s pravidly**. Při postupném vývoji dítěte ve společnosti, stoupá důležitost hry s pravidly (Piaget, 1962; Piaget & Inhelderová, 2010).

Ve své bakalářské práci využiji klasifikaci her dle J. Piageta a zaměřím se na význam symbolické hry u předškolních dětí pro jejich psychický vývoj. Z toho důvodu věnuji další kapitole podrobnější charakteristice symbolické hry.

1.5 Symbolická hra

„Symbolic“, „pretend“, „imaginative“, „fantasy“ play. Všechny tyto názvy jsou synonymem pro symbolickou hru, typickou pro děti v předškolním věku (Lindon, 2001). Symbolická hra je často definována jako úmyslné zkreslení skutečnosti. Vyznačuje se používáním předmětů k jiným činnostem, nežli doopravdy slouží (krabice představuje auto, blok papírů dort, tužka kouzelnou hůlku...), přepisováním jiných vlastností (předstírání, že dětský vysavač vysává) dále pak hraním rolí (hra na čarodějnice, na policisty a zloděje, na maminku a tatínka...) či imaginací nepřítomných předmětů (Kelly & Hammond, 2011; Lillard et al., 2013; Piaget & Inhelderová, 2010; Mitchell, 2007; Smith, 2010).

Krasnor a Pepler (1980) stanovili čtyři hlavní kritéria symbolické hry:

- **Flexibilita** – rozdíl ve formě a obsahu hry.
- **Pozitivní vliv** – odkazuje na požitky ze hry. Děti si hru užívají, vypadají, že se baví.
- **„Nonliteralita“** – neobvyklé chování, lišící se od skutečného významu. Využívání předmětů k jiným účelům nežli byli původně vyrobeny (krabice jako auto, vařečku jako kouzelnou hůlku...).

- **Vnitřní motivace** – dítě si dobrovolně hraje bez omezení vnějšími pravidly. Dítě si může hrát samo či s někým, symbolická hra může zahrnovat imaginární předměty, vlastnosti nebo využívání předmětů za jiným účelem nežli původně mají.

Smith (2010) uvádí obdobná tři hlavní kritéria symbolické hry: prožitek, flexibilitu a předstírání. Zdůrazňuje však, že splnění kritérií ještě nezaručuje, že se opravdu jedná o hru. Hughes (2010) zmiňuje 5 základních charakteristik hry: vnitřní motivace, svobodný výběr typu hry, „nonliteral“ a aktivní zapojení do hry.

Hughes, Smith i Krasnor společně s Peperem se tedy celkem shodují v hlavních znacích symbolické hry. Mezi nejdůležitější patří především předstírání, tvoření a využívání symbolů, flexibilita a možnost svobodného výběru hry. Díky symbolické hře se děti nejen dobře baví, ale také se učí a nacvičují důležité dovednosti a schopnosti. Společně s rozvojem na kognitivní úrovni prochází rozvojem též symbolická hra.

1.5.1 Vývoj symbolické hry

U dětí se symbolická hra začíná rozvíjet přibližně ve stejné době jako řeč. Obě tyto schopnosti, řeč a symbolická hra, závisí na osvojení sémiotické funkce, díky které dítě začíná chápat vztah mezi označovaným předmětem a tím, co označuje (Piaget & Inhelderová, 2010). Prvním projevem sémiotické funkce je oddálená nápodoba, která tvoří počátek představ. Díky ní si děti dokážou představit nepřítomný předmět či činnost (Vágnerová, 2012). Pro symbolickou hru je tedy zásadní osvojení si sémiotické funkce, díky které se děti naučí nejen řeči, ale i nápodobě, předstírání a představivosti (Piaget & Inhelderová, 2010).

Před 2. rokem je hra zaměřená na vlastní osobu, a námětem bývají především činnosti, které dítě prožilo a zanechalo v nich příjemný či nepříjemný zážitek (nakupování, jízda autem...). Po 2. roce se předstírání rozšiřuje i na druhé (dítě si hraje, že plyšový pejsek štěká). Později se objevuje sekvenční předstírání, kdy po sobě následuje více prvků předstírání (dítě předstírá, že plyšový pejsek štěká, poté vrtí ocasem a běhá dokola) (Gitlin-Weiner, Sandgrund & Schaefer, 2000; Noll & Harding, 2003).

Po 4. roce prochází symbolická hra proměnou díky postupnému osvojování teorii mysli. Přichází poznání, že různí lidé si myslí a přejí rozdílné věci, a že myšlenky nemusejí být vždy pravdivé (Langmaier & Krejčířová, 2006). Vrchol symbolické hry nastává kolem 5. roku, kdy si dítě hraje s vrstevníky a dalšími hravými partnery, má velké spektrum her, připisuje role sobě i ostatním, kvalita i kvantita se neustále zvyšuje. Většina her má v sobě prvky předstírání. Dokáže vymyslet hru do nepodrobnějších detailů a nemusí vycházet z vlastních

zkušeností (například hra na astronauta, pilota, hasiče...) (Gitlin-Weiner, Sandgrund & Schaefer, 2000).

Některé studie zjistili, že u dívek je symbolická hra častější a sofistikovanější nežli u chlapců. Holland (2003) uvedl rozdíly mezi pohlavími v rámci témat symbolické hry. Zatímco dívčí hry zahrnují domácí témata, hry chlapců jsou často založeny spíše na síle (například hra na superhrdiny). Ze studie Göncü, Patt & Kouba (2002) vyplývá, že dívky v symbolické hře používají své zralejší jazykové schopnosti.

Existuje stále více důkazů o tom, že děti, které neměly možnost zažít symbolickou hru, mají nižší schopnosti související s metakognicí, řešením problémů, v sociální i akademické oblasti, nežli děti, které se se symbolickou hrou již setkaly (Gmitrova & Gmitrov, 2003).

2 Význam hry předškolního dítěte

V dostupné literatuře nalezneme mnoho prací zaměřených na hru předškolního dítěte. Jelikož předškolní období (od 3 do 6 let) je zlatým časem hry, je tomuto tématu věnováno velké množství publikací a výzkumů, kde autoři poukazují na význam hry pro rozvoj osobnosti. Psychický vývoj je zcela individuální záležitostí. Každé dítě je jedinečné, s charakteristickými vlastnostmi osobnosti. Již zakladatelé vývojových teorií jako S. Freud a A. Gessel si uvědomovali jedinečnost každého dítěte. Psychický rozvoj má nejen biologický podklad, ale je také formován výchovou, vzděláváním a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá (Langmeier & Krejčířová, 2006). V předškolním období (od 3 do 6 let) se mezi hlavní možnosti rozvoje dětské psychiky řadí hra, která je v tomto období nejčastější činností dítěte.

Ve výzkumech dětské hry často narazíme na diskutované otázky, zda je hra pouze průvodním jevem či má přímý význam pro vývoj dítěte. Zda hra jenom zvyšuje radost a pozornost k úkolu, lepším sociálním a akademickým dovednostem, a zda i ostatní aktivity ovlivňují vývoj a učení dítěte tak dobře jako hra.

Stejně jako nalezneme výzkumy potvrzující význam hry pro vývoj dítěte (Bergen, 2002; Bredekamp, 2005; Brown & Vaughan, 2009; Elkind, 2007; Ginsburg, 2007; Smith, 2010; Tullis, 2011, a další) se můžeme setkat i se studiemi, které se zamýšlí nad dosavadními výzkumy a kladou si otázku, zda má hra skutečně tak zásadní význam pro vývoj dítěte. Například Smith (2010) poukázal na tři teoreticky možné vztahy mezi symbolickou hrou a pozitivními vývojovými výsledky. Symbolická hra má buď zásadní význam pro optimální vývoj, či pouze pomáhá k určitému vývoji, ale není jedinou možností jak tohoto vývoje dosáhnout nebo je symbolická hra průvodním jevem a sama o sobě nepřispívá k rozvoji, nýbrž daná činnosti, ke které je hra připojena. Smith (2010) je zastáncem druhého zmíněného vztahu mezi symbolickou hrou a dětským vývojem, tedy že hra je pro dětský vývoj důležitá, ale není jedinou možnou příčinou vývoje.

Lillard et al. (2013) se ve své studii také zaměřili na otázky, jak a zda vůbec hra ovlivňuje vývoj dítěte. Nezabývali se pouze rekapitulací doposud zjištěných výsledků, ale prozkoumávali především kvalitu již provedených studií dokazujících význam hry pro dětský vývoj. Po prozkoumání výsledků došli k závěru, že symbolická hra není v příčinné souvislosti s dětskými výsledky, a že je pouze průvodním jevem. Upozorňují, že je spousta studií dokazujících význam hry pro vývoj dítěte, které však nejsou provedeny důkladně. Některé výzkumy obsahují metodologické nepřesnosti, malý výzkumný vzorek, nejasné až matoucí

výsledky. Není vždy zcela jasné, zda hra byla sama o sobě zodpovědná za pozorovaný výsledek, či zda byl účinek způsoben díky zvýšenému množství pozorovatelů. Lillard et al. (2013) zastávají názor, že výzkumy jsou ovlivněni experimentátorovou zaujatostí, která implicitně narušuje nejen hlavní závěry výzkumu.

Nicméně, najdeme i kritiky, kteří s Lillardem a jeho kolegy zcela nesouhlasí. Například Golinkoff, Hirsh-Pasek & Skolnick (2013) nepopírají, že každá studie může mít své chyby či alternativní vysvětlení, i přesto však tyto výzkumy prokazují význam hry. Z tohoto důvodu je tvrzení, že všechny studie jsou ovlivněny předsudky výzkumníků dosti nepřesvědčivé.

V dostupné literatuře najdeme výzkumy zabývající se významem hry pro kognitivní, emocionální, motivačně-volní, sociální či motorický vývoj předškolních dětí. V této kapitole se podrobněji zaměřím na jednotlivé oblasti, u kterých hra podporuje jejich rozvoj.

2.1 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj úzce souvisí s vývojem symbolické hry a naopak. Se zvyšujícími se kognitivními schopnostmi dochází i k růstu výskytu symbolické hry, díky které se jednotlivé kognitivní procesy mohou rozvíjet. Kvalita poznávacích procesů se odvíjí od zrání centrální nervové soustavy, kvalitě imaginativně-emotivních funkcí osobnosti (prožívání, motivace a Jáství) a zásobě nasbíraných zkušeností (Čačka, 2000).

Význam hry pro kognitivní vývoj spatřoval již Vygotsky (1967), který považoval hru v předškolním období za jeden z hlavních zdrojů rozvoje. Dítě se v symbolické hře odprošťuje od reality, od bezprostřední situace, dostává se do světa idejí a učí se oddělit význam od objektu. V rámci hry je zastupování předmětu jiným předmětem zcela přirozené (klacek představuje hůl, krabice auto...).

Symbolická hra podporuje kognitivní vývoj, jelikož nutí děti více přemýšlet, využívat své představivosti, učit se, udržovat pozornost, více si pamatovat, řešit problémy a komunikovat s druhými. V dostupné literatuře najdeme řadu studií, které se zabývají významem symbolické hry pro kognitivní vývoj u dětí předškolního věku (Gmitrova & Gmitrov, 2003; Tenenbaum, Kemp, Griffiths & Goodman, 2011; Lidz, 2003; Luby, 2006; Fireman, McVay, & Flanagan, 2003; Roskos & Christie, 2000; Smith, 2010 a mnoho dalších). Autoři se shodují, že prostřednictvím hry mohou děti využívat nové poznatky, pracovat s nimi, uspořádávat je a přemýšlet o nich. Zároveň symbolická hra pomáhá rozvíjet kreativitu, pozornost, paměť, řeč, vnímání a složitější formy myšlení i učení a inteligenci.

2.1.1 Vnímání

V předškolním období je percepce globální a neanalytická. Dítě je ovlivněno egocentričností a jeho vjemy se řídí především osobním prožitkem (Čačka, 2000). Postupně je možné pozorovat pokrok ve **vnímání detailů**, kdy se dítě soustředí nejen na samotnou hračku, její funkce, ale zajímá ho také, z čeho se hračka skládá a co v sobě ukrývá. Děti rozkládají a skládají hračky i na nejmenší díly, chtějí poznat každý jejich díl. V předškolním věku tedy mezi oblíbené hry patří především puzzle a stavebnice, při kterých se cvičí **schopnosti analýzy a syntézy**. Tyto schopnosti se budou dětem velice hodit v 1. třídě při učení se číst a psát (Matějček, 2005).

V rámci vývoje vnímání je důležitá také schopnost zrakové a sluchové diferenciacce, kterou děti též využijí v pozdějším procesu analýzy a syntézy (Šulová, 2010a). Pro zrakové i sluchové vnímání nalezneme nepřeberné množství her, které pomáhají k jejich rozvoji. Například **zrakové vnímání** můžeme procvičovat dokreslováním obrázků, puzzlemi, pexesem, prohlížením obrázků v knížkách a časopisech. Každá hra, kde se dítě musí soustředit zrakově na detaily a rozlišovat je, procvičuje zrakové vnímání. **Sluchové vnímání** procvičují písničky, básničky, říkanky, hry, při kterých je úkolem rozlišit zvuky a tóny (Klégrová, 2004).

Hra může podpořit také rozvoj vnímání rytmu, barev a prostoru. **Vnímání rytmu** je důležité k pozdějšímu učení se psát a číst. Děti si mohou vnímání rytmu procvičovat skákáním, dupáním, tancováním, hraním her s doprovodem hudby (Bednářová & Šmardová, 2007). **Prostorové vnímání** je v předškolním věku nepřesné. Děti mívají velký problém s určováním velikosti a vzdálenosti předmětů. Věci, které jsou blíže, vnímají jako větší, nežli věci které jsou od nich vzdálené (Vágnerová, 2012). Díky hře však máme možnost odhad vzdálenosti či určení směru u dětí rozvíjet, a to při hrách pohybových, se stavebnicemi, kostkami či například při skládání z papíru. Okolo 3. let děti začínají rozumět pojům nahoře, dole, nízko, vysoko, níže, výše, na, do a v. Okolo 4. roku se přidávají pojmy vpředu a vzadu a postupně i ostatní pojmy jako vlevo, vpravo, uprostřed, vedle a mezi. Je vhodné poskytnout dětem více různých předmětů pro hru, aby výběr nebyl příliš monotematický (Bednářová & Šmardová, 2007).

Vnímání času je u předškolních dětí nepřesné stejně jako vnímání prostoru. Činnosti, které děti baví, ubíhají rychleji, nežli činnosti nezajímavé. V rámci hry ztrácejí naprosto pojem o čase. Díky egocentrickému myšlení měří děti čas prostřednictvím konkrétních událostí („Až se nasnídám, půjdu si hrát“) (Šulová, 2010a). Ke zlepšení vnímání času

můžeme u dětí napomoci pojmenovávání činností obvyklých pro ráno, dopoledne, odpoledne, večer; činností obvyklých pro roční období, atd. Pro rozvoj vnímání času doporučují Bednářová a Šmardová (2007) řazení obrázků podle časové posloupnosti, vyprávění pohádek a příběhů s využitím ilustrací v knížkách.

Také **vnímání významu čísel a základním matematických představ** má u předškolních dětí určité nedostatky. Již na počátku předškolního věku děti znají názvy některých čísel, umějí z paměti napočítat od jedné do deseti, ale zatím plně nechápou opravdový význam čísel (Vágnerová, 2012). Hra může pomoci dětem pochopit základní vztahy mezi čísly (větší, menší, méně, více...). V rámci her se vytvářejí pojmy, které navádějí děti k porovnávání, srovnávání, řazení, třídění a posléze vytvoření představy množství. Díky používání pojmů při hrách a každodenních činnostech si děti tyto pojmy osvojí a postupně porozumí jejich významu („Uklid’ si všechny hračky. Podám ti malou kuličku. Navlékneme velké korálky.“) (Bednářová & Šmardová, 2007).

Hra je výborným prostředkem vhodným pro nenásilné rozšíření zkušeností a znalostí předškolních dětí, jelikož při hraní přicházejí děti do konfrontace s různými předměty, lidmi a činnostmi. Pomocí her se děti učí a trénují vnímání okolního světa zábavnou a poutavou formou.

2.1.2 Pozornost

Pozornost u předškolních dětí je zpočátku velice roztěkaná a přelétavá, jelikož nervové buňky dovolují zatím pouze krátkodobé udržení pozornosti (Čačka, 2000). Výhoda roztěkanosti spočívá v prozkoumávání velké části svého prostředí, ale problém nastává při potřebě se soustředit na činnost, která vyžaduje trvalou pozornost (stravování, poslech instrukcí, oblékání atd.) Úroveň roztěkanosti začíná klesat kolem 6. měsíce života dítěte a postupně se pozornost zlepšuje po kvalitativní i kvantitativní stránce.

Když pozorujeme děti při hraní, vidíme, jak jsou hrou naprosto pohlceni a nemají zájem o nic jiného. Čím to však je, že hra dokáže udržet dětskou pozornost na tak dlouhou dobu? Hra předškoláka je spontánní, příjemnou činností, při které dítě zaměřuje svoji pozornost na samotný průběh hry nikoli na konečný výsledek (Luby, 2006). K posílení pozornosti nejlépe přispívají konstruktivní hry, plnění jednoduchých povinností, povídání si či poslouchání pohádek a příběhů. Můžeme říct, že pozornost dětí podporuje právě radost, kterou při hrách prožívají (Ruff & Capozzoli, 2003).

Ve starší studii, zaměřené přímo na význam symbolické hry pro vývoj pozornosti, došli Ruff a Lawson (1990) ke zjištění, že prodlužování délky pozornosti souvisí s rozvojem samoregulačních schopností a s povahou herní činnosti. V předškolním věku se hry stávají promyšlenější, plnější detailů a pro děti čím dál tím více přitažlivější. Díky zdokonalování na úrovni kognitivní i motorické, si děti mohou volit ze stále většího počtu her.

Při hraní se děti učí soustředit svoji pozornost na určitý úkol či činnost. Rozvoj této schopnosti regulovat pozornost je v předškolním období velice důležitý. Děti se potřebují naučit soustředit, zaměřit svoji pozornost a odolávat rozptýlení, jinak budou mít při příchodu do školy velké problémy (Colombo, 2001; Richards & Cronise, 2000).

2.1.3 Paměť

Předškolní období je bráno jako čas přípravy na školní docházku. Společně s pozorností budou děti ve škole potřebovat také dobrou paměť, která se dá pomocí her trénovat. Na počátku předškolního období je paměť spíše bezděčná, mechanická, krátkodobá a především konkrétní. Děti si lépe pamatují věci a události, které opravdu zažily či viděly (Šulová, 2010a). Kvalitu vštěpování a vybavování tedy ovlivňuje bezděčná motivace a labilita prožívání, která je pro předškolní období charakteristická. Záměrná paměť se objevuje až kolem 5. roku (Čačka, 2000).

Schopnost pamatovat si umožňuje dětem se učit, rozlišovat mezi známými a neznámými lidmi a předměty, osvojit si rutinní činnosti, které opakují každý den, naučit se pravidla v sociální interakci a mnohé další. Hlavní náplní dětských her bývá často zapamatování si určitých slov, obrázků, předmětů či činností (Klégrová, 2004). Děti si tak trénují svoji paměť například při pexesu, hádankách, tiché poště dalších podobných hrách, které vyžadují určitou dávku paměti. V literatuře najdeme nepřeberné množství her, které dopomáhají k rozvoji a zlepšení dětské paměti.

V rámci symbolické hry je paměť rozvíjena díky přímému kontaktu a opakovanému využívání jednotlivých objektů, odložené nápodobě, potřebě zapamatovat si vyprávěný příběh, rozpomenout si na věci, osoby či činnosti, které již dítě vidělo nebo samo zažilo (O'Neill & Shultis, 2007; Rovee-Collier & Cuevas, 2009; Ziegler, Mitchell, & Currie, 2005). Například při hraní na maminku dítě vzpomíná na typické činnosti, chování, i předměty, které jejich maminka využívá. Díky opakovanému hraní rolí, si děti jednotlivé činnosti, předměty, chování postupně ukládají do své paměti (Baumer, Ferholt & Lecusay, 2005; Cyowicz, 2000).

Vývojem paměti se zabývala řada studií (Bauer, 2008; Mandler, 2007; Richmond & Nelson, 2007) a došly k závěru, že trénování paměti by nemělo být ani u malých dětí podceňováno. Schopnost uložení a zpětného vybavení si informací z paměti přímo ovlivňuje denní činnosti, sbírání zkušeností i například dosahování úspěchů. Díky špatné paměti je často narušena kvantitativní i kvalitativní hodnota informací a zkušeností. U dětí tedy může díky špatné paměti docházet ke zpomalení při dosahování lepších schopností a dovedností v různých oblastech (Gathercole, 2002).

2.1.4 Řeč

Matějček (2008) ve své knize uvádí, že řeč je nesmírně křehkým útvarem v rámci psychické výbavy. Během své praxe, vyšetřil velké množství dětí s psychickými problémy, a ve většině případů v narušení psychické rovnováhy sehrála svoji roli i řeč. Jelikož člověk je tvorem společenským, je řeč velice důležitá, protože slouží jako dorozumívací prostředek. Je tvořena komplexem řečových dovedností, které si děti postupně osvojují. Děti „se musí naučit slyšené imitovat, rozčlenit, dekodovat, porozumět, vhodně užít, prosadit se v komunikaci, upoutat na sebe pozornost.“ (Šulová, 2010a, s. 104). Dále dochází k rozšiřování slovní zásoby, osvojování pravidel gramatiky (Klégrová, 2004). Nesmíme opomenout ani „expresivní“ složku řeči, tedy schopnost vyjadřovat své pocity, prožitky a potřeby, a též složku „regulační“, která se u dětí projevuje většinou ve formě vnitřní řeči (Šulová, 2010a).

Při sledování předškolních dětí při hraní si můžeme všimnout, že svoji hru neustále komentují, stále si něco mumlají a povídají si samy se sebou. Z výzkumů je patrné, že předškolní děti si při hře povídají daleko častěji, nežli u jiných činnostech (Fekonja, Marjanovič, Umek & Kranjc, 2005; Winsler, Leon, Rene, Wallace, Carlton, & Willson-Quayle, 2003; Winsler, Feder, Way & Manfra, 2006).

Meins, Fernyhough, Amott a Rosnay (2013) a Trionfi a Reese (2009) se zaměřili na vnitřní řeč během symbolické hry a porovnávali děti, které mají imaginárního kamaráda, a které nikoli. Z výsledků obou výzkumů je patrné, že děti s imaginárním kamarádem častěji využívají soukromou řeč a dochází u nich k její internalizaci.

Odborný název pro dětské povídání při hře je **soukromá či vnitřní řeč**. V období předškolního věku má významné postavení a je podporována především symbolickou hrou. Vnitřní řeč není určena ke komunikaci a dorozumívání s druhými, nýbrž ji děti využívají pro komunikování samy se sebou. Od klasické společenské (sociální) řeči se liší jak svou formou,

tak i obsahem (Kyjonková & Lacinová, 2010). Vnitřní řeč slouží k vnitřní formulaci myšlenek, seberegulaci a vyjadřování pocitů (Čačka, 2000). Zabývala se jí řada výzkumných studií (Daugherty & White, 2008; Matugaová, 2003; Winsler & Naglieri, 2003).

Dětským promluvám věnoval svou pozornost i J. Piaget a rozdělil je na „egocentrickou řeč“ a „socializovanou řeč“. Egocentrickou řeč vysvětloval jako řeč dítěte o své vlastní osobě. Jedná se o monolog, ve kterém je dítě středem pozornosti a nezajímá se o druhé. Socializovaná řeč slouží ke komunikaci. V rámci ní dítě sděluje své myšlenky druhým (Piaget, 2002). S Piagetovým rozdělením však zcela nesouhlasil L. S. Vygotský, který popsal tři etapy dětské řeči: sociální, egocentrickou a vnitřní. Sociální řeč dle něj slouží ke komunikaci s druhými. Poté přechází v řeč egocentrickou, která již nepotřebuje posluchače a díky ní dítě reguluje své úkony, vyjadřuje své pocity. Egocentrická řeč se může změnit v řeč vnitřní (Vygotskij, 1976).

V symbolické hře si děti procvičují také **narativní schopnosti**, tedy schopnosti a dovednosti vyprávět a pochopit příběhy, pohádky, říkanky. Například při hraní rolí, kdy si dítě bude hrát na hasiče, si musí představit, co hasič dělá, jak jedná a reaguje v určitých situacích. Stejně schopnosti využívá dítě při poslouchání i vyprávění příběhů.

Významem symbolické hry pro rozvoj narativních schopností se zabývala řada výzkumů (O'Neill & Shultis, 2007; Ziegler, Mitchell, & Currie, 2005). Například Baumer, Ferholt a Lecusay (2005) testovali v mateřské školce účinky symbolické hry na schopnost porozumět a převyprávět příběh. Výsledky ukázaly, že děti ze skupiny, kde se čtený příběh postupně přehrával v rámci symbolické hry, dosáhly lepšího pochopení a soudružnosti příběhu, nežli děti z kontrolní skupiny, které kreslily obrázky s motivy daného příběhu. Studie Ilgaza a Aksu-Koce (2005) tvrdí, že symbolická hra podporuje epizodickou strukturu, která přispívá ke zvyšování složitosti vyprávěného příběhu.

Paley (2004) se také zabýval vztahem mezi symbolickou hrou a narativními schopnostmi. Na rozdíl od již zmíněných autorů, chápe symbolickou hru a narativní schopnosti jako dva různé konce, které společně pomáhají dětem pochopit svět kolem nich, podporují logické uvažování a vyjadřování. Lillard (2013) se též přiklání k myšlence, že symbolická hra nemá přímý význam pro rozvoj narativních schopností, jelikož zatím nebylo provedeno dostatečné množství kvalitních výzkumů, které by tento vztah potvrdily.

Řeč je prostředkem komunikace, vztahů, spolupráce, sociálních interakcí a také nástrojem myšlení. Od 2. roku dítěte se řeč a myšlení začínají prolínat a vzájemně ovlivňovat.

Řeč se postupně stává intelektuální a myšlení verbální (Bednářová & Šmardová, 2007). Stejně jako symbolická hra podporuje rozvoj řeči, byla rovněž prezentována jako obzvláště důležitá pro rozvoj myšlení (Lindon, 2001).

2.1.5 Myšlení

„Rozvoj myšlení postupně umožňuje dítěti vytvářet složitější způsoby hry a naopak složitější způsoby hry mohou urychlit rozvoj myšlenkových procesů.“ (Šikulová & Rytířová, 2006, str. 137).

Symbolická hra pomáhá rozvíjet myšlení, především v případech, kdy se dítě snaží pochopit chování věcí a lidí, s nimiž přichází při hraní do styku. Na konci 3. roku opouští dítě předpojmové stádium a přechází do stádia předoperačního. Rozvíjí se názorné intuitivní myšlení. Jelikož děti zatím nerespektují zákony logiky, jejich výklady skutečností mohou být nepřesné, díky selekci informací a specifickému zpracování informací (Piaget & Inhelderová, 2010).

Myšlení dítěte bývá „egocentrické, antropomorfní (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání) a artificialistické (všechno se „dělá““ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 92). Vágnerová (2012) a Šulová (2010a) ještě zmiňují prezentismus (vázanost na aktuální podobu světa), fenomenismus (důraz na určitou podobu či představu) a absolutismus (každé poznání má definitivní a jednoznačnou platnost).

Propojení hry a rozvoje myšlení bylo zkoumáno především z hlediska vztahu symbolické hry a **teorie mysli** (=ToM – Theory of Mind). V rámci předškolního období se zvyšuje zájem o druhé, pomalu mizí egocentrické myšlení a dochází k vývoji porozumění psychického prožívání, myšlenek, motivů a fungování druhých (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Zpočátku si předškolní děti neuvědomují, že ostatní lidé mohou mít jiné pocity a názory, nežli oni sami. Mají představu, že existuje pouze jeden možný pohled a to ten jejich (Vágnerová, 2012). Postupně však děti začnou poznávat, že na stejnou věc může mít každý člověk jiný názor, že mentální reprezentace světa nemusí být vždy v souladu s realitou, kterou zastupují. 4–5 leté děti rozumí tomu, že realita může být reprezentována mnoha způsoby, a že se lidé chovají dle svých mentálních reprezentací, i přesto, že jsou mylné (Wellman, 2002).

V rámci výzkumných studií se ToM stala důležitým tématem. Porozumění psychickému prožívání a fungování druhého člověka se v předškolním období velmi rychle rozvíjí

a symbolická hra tomuto rozvoji napomáhá (Harris, 2005; Jenkins & Astington, 2000; Kavanaugh, 2006; Wellman, Cros & Watson, 2001; Wellman & Liu, 2004). Při předstírání v symbolické hře děti získávají nové zkušenosti, cvičí si schopnosti vidět svět očima druhého a snadněji si tak osvojují teorii mysli. Například hraní rolí poskytuje příležitost vcítit se do jiné osoby či zvířete a napodobit jeho obvyklé chování (Harris, 2005). I samotná interakce s hravými partnery během hry, vede děti k zamyšlení se nad jejich pocity, přáními a celkovým vnitřním stavem. Podporuje v dětech brání ohledů na druhé (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Schopnost chápat pocity, tužby a myšlenky druhých přispívá k rozvoji emocionálních a sociálních dovedností jako je porozumění sociálnímu dění, schopnost předvídat reakce druhých lidí, vycházet dobře s ostatními, zapojovat se do společných činností apod. (Astington & Baird, 2005; Luby, 2006).

Symbolická hra také přispívá k pochopení **duální reprezentace**. Schopnost uvědomit si, že jeden objekt může představovat více věcí, je v raném věku dítěte těžké pochopit. Děti se mnohdy zaměřují na vlastnosti, které jsou na první pohled zjevné (DeLoache, 2002). V rámci symbolické hry, kde si děti hrají, napodobují a předstírají je pochopení duální reprezentace mohutně podporováno. V některých studiích (Cramond, Matthews-Morgan, Bandalos & Zuo, 2005; Runco, Millar, Acar & Cramond, 2010; Russ, 2003) nalezneme také důkazy o vztahu mezi **divergentním myšlením** a symbolickou hrou.

2.1.6 Fantazie

Během života je fantazie nejvíce živá, neotřelá a tvořivá právě v období předškolního věku (Matějček, 2005). U dětí je obvyklé, že se nechávají unášet svoji fantazií při vyprávění příběhů, psaní či hraní si (Hoffman & Russ, 2012; Oaklander, 2003). Ve svých fantazijních představách si vytvářejí svět, který je jim blízký, často se objevují i imaginární kamarádi, kteří pro mnoho dětí mají velký význam (viz. kapitola Imaginární kamarád) (Čačka, 2000; Matějček, 2005).

Rozvoj dětské fantazie je pro správný psychický vývoj dítěte důležitý. Hra, trénující kreativitu, může pomoci dítěti s vyrovnáváním se s nároky a překážkami v životě, rozvíjí kognitivní a afektivní procesy, schopnost divergentního myšlení, usnadňuje učení, řešení problémů a zvládání emocí (Čačka, 2000; Oaklander, 2003; Russ, 2003). Fantazii můžeme u dětí rozvíjet pomocí různých hraček i kreativních her, které jsou charakteristické vyráběním, modelováním, vymýšlením či kreslením něčeho nového. Představivosti a kreativitě se meze nekladou, je však zapotřebí poskytovat ke hraní dostatek rozmanitých podnětů a předmětů,

jelikož dle Matějčka (2005) může dítě pracovat pouze s tím, co již alespoň jednou vnímalo, prožilo a poznalo. Díky fantazii si můžeme ověřit, jakou zásobu slov a informací již dítě stačilo pochytit. Někdy mohou být dospělí až překvapeni, jaké informace již děti stačily nashbírat a uchovat v paměti.

Dle dosavadních výsledků výzkumů jsou odborníci toho názoru, že kreativita a symbolická hra jsou navzájem propojeny. Symbolická hra je sama o sobě kreativní činností, kterou děti využívají pro různé tvůrčí účely. Poskytuje dětem příležitost vyjádřit kognitivní, afektivní i interpersonální procesy, které jsou pro kreativitu důležité (Harris, 2000; Moore & Russ, 2008). U symbolické hry a kreativity najdeme společné charakteristiky jako je divergentní myšlení, asociativní dovednosti, schopností vhledu či kognitivní flexibilita (Russ, 2003). Mnoho výzkumů zaměřených na kreativitu a symbolickou hru (Cramond, Matthews-Morgan, Bandalos, & Zuo, 2005; Runco, Millar, Acar, & Cramond, 2010; Russ, 2003) se věnují právě divergentnímu myšlení. Autoři těchto studií předpokládají, že tvořivost vyžaduje divergentní myšlení, jehož vývoj je podporován prostřednictvím symbolické hry.

Také výzkumy zaměřené na Torranceho test tvůrčího myšlení (Cramond, Matthews-Morgan, Bandalos, & Zuo, 2005; Runco, Millar, Acar, & Cramond, 2011) poskytly důkaz, že schopnost myslet divergentně v dětství, předpovídá kreativitu v dospělosti. Oaklander (2003) upozorňuje, že dle výsledků výzkumů mají děti s rozvinutou fantazií vyšší IQ a lépe se vyrovnávají s nároky života. Divergentní myšlení je tedy jedním z hlavních poznávacích procesů důležitých pro tvořivost (Russ & Schafer, 2006).

Najdeme však i názory, že doposud nebylo provedeno dostatečné množství výzkumů, které by potvrdzovaly, že symbolická hra ovlivňuje vývoj divergentního myšlení, a tudíž podporuje rozvoj kreativity (Lillard, 2013; Moor & Russ, 2008).

2.1.7 Učení

Dá se říci, že malé děti se učí vším, co dělají. Jejich hnacím motorem je přirozená zvědavost, chtějí zkoumat a objevovat svět. Individuální lidská znalost vzniká především v procesu aktivního učení. Je výsledkem získaných zkušeností a interakcí se svým okolím. Hra dává dětem příležitost učit se metodou „pokus-omyl“ a zároveň vyžaduje vlastní investici určitého úsilí. (Rosický, 2003). Dle Šulové (2010b) je hra analogickou činností pro učení a později i práci. Již během prvních let si tedy děti vytvářejí k učení svůj budoucí postoj.

Symbolická hra pomáhá vybudovat silné základy pro učení, jelikož podporuje přirozenou zvědavost, spontánnost, tvořivost, fantazii, sebevědomí a mezilidské vztahy. Navíc

kognitivní procesy, které se zapojují při hraní, jsou podobné těm, které jsou potřeba i při učení. Patří sem motivace, opakování, přemýšlení, samoregulace a abstraktní myšlení (Ginsburg, 2007). Hra je považována za úžasnou metodu vhodnou pro děti, díky které získávají informace, praktické dovednosti a přímo se účastní činností, které rozšiřují jejich dovednosti i vědomosti (Elkind, 2007). Dle dosavadních výzkumů podporuje volná hra matematiku, řeč, gramotnost, inteligenci i sociálně-emocionální dovednosti dětí (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal, & Ramey, 2001; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling, & Miller-Johnson, 2002; Duncan et al., 2007; Reynolds, Ou, & Topitzes, 2004; Zigler & Bishop-Josef, 2006). Úroveň učení je ovlivňována možností procvičovat a opakovat (Leaper, 2000). Vliv na učení v rámci symbolické hry mají i vztahy mezi vrstevníky a sociální schopnosti dítěte (Fantuzzo, Sekino, & Cohen, 2004; Mendez & Fogle, 2002; Mikami, 2010).

Hravému učení, podpoře akademických a sociálních dovedností mohou přispět i dospělí (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer & Berk, 2011). Při zachování důležitých aspektů hry, přispívají k rozvoji učení i řízené hry (Berk, 2001; Berger, 2008; Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk & Singer, 2009; Marcon, 2002). Například v Montessori školách si děti vybírají z předem připravených aktivit. Z porovnání dětí navštěvujících Montessori školy a dětí z normálních škol plyne, že děti, které prošly Montessori programem mají vyšší úroveň abstraktního uvažování (Lillard & Else-Quest, 2006). Hravé učení, ať již formou volné či řízené hry podporuje učení u předškolních dětí a buduje akademické znalosti a inteligenci (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer & Berk, 2011; Hirsh - Pasek, Golinkoff, Berk & Singer, 2009, Resnick, 2003, Singer, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2006). Vnitřní motivace u dětí je podporována potěšením z dané činnosti. Hra pomáhá k růstu motivace, delšímu udržení pozornosti a lepšímu uchování informací, které se během hry dítě naučí (Carltonová, 2004).

Na spojení symbolické hry a učení však existuje více názorů. Někteří autoři uvádějí, že dobře vedená hra se skutečně vztahuje k motivaci a dosahování lepších výsledků v učení. Další autoři nevnímají hru jako hlavní zdroj rozvoje, nýbrž jako podmínku pro učení, která spojuje silnější sociální, akademické a emocionální nástroje (Buchsbaum, Bridgers, Weisberg & Gopnik, 2012). Pokud však hra podporuje chování, které vede k učení, můžeme dojít k závěru, že hra skutečně motivuje děti k učení, bez ohledu na to, jaké jednotlivé složky stimuluje (Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013). Neměli bychom ale zapomínat, že samotná hra je ovlivňována psychickými mechanismy, jako je pozornost, radost a aktivní zaměření (Chi, 2009; Fisher, Hirsh - Pasek, Golinkoff, Singer & Berk, 2011). Při učení tedy záleží nejen na hře, ale i na vnitřních podmínkách jedince, jeho psychických mechanismech,

kteře udržují děti u daného úkolu a podporují tak učení (Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013).

2.1.8 Řešení problémů

V dnešním světě je důležité, aby se děti naučily nejen přijímat, ale i hledat nové způsoby řešení problémů. Dle Carltonové (2004) je snaha vyhledávat nová řešení podporována úspěšným plněním a zdoláváním nových úkolů, a zdokonalováním verbálních dovedností. Děti v předškolním období přicházejí do kontaktu se svými vrstevníky a díky vzájemné interakci se seznamují s novými možnostmi řešení problémů, se kterými se setkají. V rámci hry si mohou vyzkoušet nepřeborné množství obtížných situací a variant jejich řešení (Baker-Sennett, Matusov & Rogoff, 2008; Kořátková, 2005; Russ, 2003). Teoretici se domnívají, že díky možnosti hrát si ve hře s různými partnery i objekty odlišným způsobem, podporuje nové způsoby řešení problémů (Gmitrova & Gmitrov, 2003; Lillard et al., 2013).

Také rozvoj tvořivosti při hraní (například výroba koláží) podporuje kreativní řešení problémů a vytváří schopnost najít originální způsob relevantní pro konkrétní úkol (Howard-Jones, Taylor & Sutton, 2002; Moore & Russ, 2008). Pellegrini & Gustafson (2005) přišli s pozitivním vlivem konstruktivních her na rozvoj možností, jak se vyrovnávat s problémy. Hra pomáhá tedy k rozvoji myšlení a schopnosti řešit složitější problémy, rozvíjí jejich tvůrčí řešení a podporuje tak i inteligenci dítěte (Ginsburg, 2007). Schopnost řešit problémy je pro dítě motivací, která zvyšuje sebevědomí.

U předškolních dětí se již dá dost spolehlivě měřit **inteligence**. Nejde o jednoduchou záležitost, ale základní princip spočívá v dávání dítěti různých úkolů, od lehčích ke složitějším. Výsledky se pak porovnávají s věkovou normou, tedy s průměrným výkonem dětí stejného věku. Úkoly v testu inteligence jsou většinou zaměřeny na schopnost plnit jednoduché příkazy, kreslit, počítat, popis věcí, k čemu slouží a jakým dalším předmětům se podobají či čím se liší (Říčan, 2004).

2.2 Motorický vývoj

Motorický vývoj se dá považovat za základní kámen pro rozvoj dalších psychických funkcí, ať již na úrovni kognitivní, motivačně volní, sociální či emoční. Rozvoj jemné i hrubé motoriky poskytuje dítěti příležitost vstoupit do interakce s personálním i předmětným prostředím (Šulová, 2010a). V předškolním období jsou děti neustále v pohybu a tráví mnoho hodin prozkoumáváním předmětů a prostředí, které je obklopují. Tyto činnosti se nutně poji

s motorickými dovednostmi, které se díky pohybu neustále zlepšují a rozvíjí (Clark, 2005; Williams & Monsma, 2006).

Dětské aktivity a pohyb v předškolním věku nejen zdokonalují motorické dovednosti, ale i pomáhají předcházet obezitě, která se v dnešní době poměrně rychlým tempem rozšiřuje (Must & Tybor, 2005; Ogden, Carroll, Curtin, McDowell, Tabak, & Flegal, 2006). U dětí můžeme pozorovat snížení doby, kterou věnují hraní a dalším fyzickým aktivitám (Ginsburg, 2007; Lindon, 2001). Příčin, které vedou ke snížení pohybu u malých dětí je velké množství. Mezi nejčastější patří přesunutí zájmu ke sledování televize a hraní her na počítači (Veitch, Hume, Salmon, Crawford & Ball, 2011). Za snížením pohybu mohou být dle Williams et al. (2008) také nedostatečně rozvinuté motorické dovednosti. Výsledky jejich výzkumu ukazují, že pohyb dětí se může odvíjet od dosažené úrovně motorických dovedností, jelikož děti, které byly při hraní méně aktivní, dosahovaly horších výkonů v motorických dovednostech.

Pro zdraví psychický, fyzický vývoj a prevenci obezity je důležité děti motivovat k zapojení se do činností podporujících motorický vývoj, jako je například i samotná hra (Biddle, Gorely & Stensel, 2004; Rey-Lopez, Vicente-Rodriguez, Biosca & Moreno, 2008). Při podpoře motorického rozvoje bychom však neměli zapomínat, že každé dítě je individualitou. Jednotlivé děti se liší svým tempem, schopnostmi, motivací, touhou poznávat a učit se (Szabová, 1999). Potřeba pohybu není u všech dětí stejná. Máme děti hypermotorické, které pohyb neustále vyžadují. Pokud je někdo v pohybu omezuje, vnímají to jako neuspokojení či dokonce protivensství a nelásku. Opačným extrémem jsou děti hypomotorické, které pohyb příliš nevyhledávají či se mu přímo vyhýbají. Děti s běžnou motorikou se na pohyb těší, samy ho vyhledávají a často jsou naplněni pocitem vzrušení a očekávání (Koťátková, 2005).

Pokud neposkytneme dětem dostatek prostoru pro jejich pohybové vyžití, mohou spadnout do rizikové skupiny a místo pohybu se věnovat sledování televize či vysedávání u počítače. Omezení pohybu může vést k zaostávání v pohybových dovednostech, které se běžně ve spontánních hrách rozvíjejí (Bala, Jakšić, & Katić, 2009; Williams & Monsma, 2006). Přetížení dětí během volných her se dle Koťátkové (2005) bát nemusíme. Volné pohybové hry přinášejí dětem přiměřený typ zátěže, který vede ke správnému tělesnému vývoji. Děti se ve svých hrách nepřetěžují, ani pokud zrovna soutěží či soupeří s jinými dětmi. Když dosáhnou maxima svých možností, hru opouštějí.

2.2.1 Hrubá motorika

Když pozorujeme děti předškolního věku, většinu času tráví v pohybu. Zdá se, že jsou naprosto neunavitelní a zcela pohlceni danou aktivitou (Oaklander, 2003). Jejich pohyby se zrychlují, jsou pohotovější, obratnější (Říčan, 2004). Dle Szabové (1999) si děti v kojeneckém období již osvojily neuromotoriku (vztahy mezi pohybem a nervovým řízením) a nyní přichází čas především na rozvoj senzomotoriky (vztahy mezi pohybem a smyslovým vnímáním). V pozdějším, většinou školním věku, pak dochází k rozvoji psychomotoriky (vztahy mezi pohybem, cítěním, myšlením a prožíváním) a sociomotoriky (vztahy mezi pohyby a sociální komunikací, kooperací).

Již od raného věku je hra pro dítě nejpřirozenější činností, do které promítá a zároveň rozvíjí celou svoji osobnost (intelekt, vnímání, pohybové dovednosti, sociální dovednosti, potřeby, emoce, zkušenosti, zážitky, fantazii, tvořivost...). Zpočátku si děti nacvičují základní obratnost rukou, kdy si s nimi hrají, natahují je, učí se je ovládat. Postupně se přidává i zbytek těla díky lezení, obracení, chůzi. Pohyb ke hře patří a díky němu se rozvíjí senzomotorické schopnosti (Bednářová & Šmardová, 2007). Mezi nejoblíbenější hry předškolních dětí patří námětové, pohybové, konstruktivní a skupinové (Šulová, 2004).

U dětí je vhodné podporovat tělesné aktivity a existuje snad jednodušší způsob nežli pomocí hry? Běhání, skákání, lezení, přelézání, hry s míčem, chození, jízda na tříkolce. Všechny tyto aktivity se dají zapojit například i do jedné jediné hry. Děti si užijí legraci a zároveň se budou zlepšovat v hrubé motorice (Bednářová & Šmardová, 2007). Pohybová koordinace se projevuje také ve schopnosti úplné sebeobsluha (Šulová, 2010b).

2.2.2 Jemná motorika

V rámci jemné motoriky se rozvíjejí pohyby tváře (mimika), mluvidel a jazyka (oromotorika) a také rukou (Szabová, 1999). Obratnost ruky je u předškolních dětí zatím ovlivňována osifikací (Šulová, 2010a). Pro rozvoj jemné motoriky jsou vhodné hry zaměřené na drobné pohyby a koordinaci rukou. Navlékání korálků, puzzle, různé stavebnice, modelování, kreslení, hra s pískem, se stavebnicemi, skládání či stříhání papíru, cvrnkání kuliček. Ale také obvyklé činnosti, při kterých mohou děti pomáhat, utírání nádobí, podávání nářadí, vaření, pečení cukroví (Bednářová & Šmardová, 2007; Klégrová, 2004). Možností, jak rozvíjet jemnou motoriku, je opravdu spousta. V předškolním období děti rády používají ke hrání různé materiály (hlínu, plastelínu, vodu, dřevo, písek, kamínky, atd.) (Šulová, 2010b). Při činnostech podporujících rozvoj jemné motoriky se současně rozvíjí také

vizuomotorické koordinace, vnímání, prostorová orientace, pozornost a další (Bednářová & Šmardová, 2007).

Součástí jemné motoriky je také grafomotorika neboli činnosti spojené s psaním. Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje lateralita ruky a dítě je buď pravákem či levákem (Šulová, 2010b). Nejpoužívanější metodou rozvoje grafomotoriky je kreslení, jelikož je činností pro děti lákavou a zábavnou. Jakákoliv forma kreslení, ať již volná kresba, obkreslování či vybarvování, pomáhá v zlepšování jemné motoriky. Na použitém materiálu nezáleží, kreslit může dítě čímkoliv (pastelky, tužka, křída) a kdekoliv (na zem, papír, tabuli) (Klégrová, 2004).

2.3 Motivačně-volní vývoj

Při hraní dochází k trénování vůle, lepšímu sebepoznání, pochopení vlastních hodnotových měřítek, usnadnění formování sebepojetí a mnohdy i vzhledu do vlastních i cizích obranných mechanismů (Šulová, 2004). V předškolním období má dítě potřebu být neustále aktivní. Jeho aktivita se může projevat v nepřetržitém mluvení, vyptávání se, v pohybové a herní činnosti. Mezi další potřeby můžeme zařadit potřebu stability, citového vztahu, sociálního kontaktu, jistoty, zázemí, trvalosti, bezpečí, společenského uznání, emancipace, seberealizace a identity. (Šulová, 2010a). Motivace v předškolním období je stimulována často právě uspokojením potřeb.

Mezi nejdůležitější indikátory vysoké motivace pro určitou činnost u dětí patří vytrvalost, přijímání výzev, závislost na dospělých a emocionální projev. Vytrvalost se u dětí navyšuje díky získávání úspěchů při náročných úkolech. Děti tak dosahují spokojenosti při dokončení úkolu a jsou motivovány k plnění dalších a obtížnějších výzev. Nebojí se náročnějších úkolů a postupně tak dochází k posilování jejich sebedůvěry. Také závislost na dospělých se odvíjí od úrovně motivace. Děti s vysokou motivací nepotřebují ke svým činnostem asistenci dospělé osoby. Posledním ukazatelem jsou emoce. Děti s pozitivními emocemi při hraní, jsou motivovanější, jelikož jim jejich činnost přináší radost a potěšení (Carltonová, 2003).

Hra motivuje děti díky možnostem zažívat nové situace, přicházet do kontaktu s novými podněty a osobami, možností poměřit své nejen pohybové dovednosti s ostatními či touhou být lepší a předstihnout své vrstevníky (Kotátková, 2005; Singer, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2006). Hra je tedy výborným prostředkem pro posílení a trénování motivace u předškolních dětí díky své přitažlivosti, přínosu radosti, uspokojení a pocitu vítězství. Dobře motivované

děti se lépe učí, snaží se hledat více možných řešení, přijímají výzvy, nebojí se obtížných úkolů a díky dosaženým úspěchům se u nich zvyšuje sebevědomí (Baker-Sennett, Matusov & Rogoff, 2008; Kořátková, 2005; Russ, 2003).

Vůle předškoláka je zatím velmi kolísavá, jelikož se zaměřuje pouze na blízké cíle, na uspokojení jeho potřeb či na konkrétní činnosti. Vůli dítěte podněcuje snaha zalíbit se, vydobýt si místo mezi vrstevníky, být přijat kolektivem, či samotná symbolická hra, která jej pohltní a nadchne například pro skupinový plán hry nebo se nechá unést svoji fantazií (Šulová, 2010a, 2010b). Hra je ideálním prostředkem pro trénování vůle dítěte. V rámci hry si může dítě prosazovat své názory, podporovat svoji samostatnost, rozhodovat se, přizpůsobovat své chování, organizovat, vyjádřit souhlas i nesouhlas, najít své limity a možnosti, přijmout ocenění i kritiku. Ve hře musí dítě vyvinout určité volní úsilí k soustředění se, respektování možných pravidel a dokončení dané hry (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012).

2.4 Emocionální vývoj

V předškolním období dochází k formování základních citových projevů a rozvíjí se emoční inteligence. Dětské prožívání je velice intenzivní a proměnlivé. Většina prožitků bývá spojena s aktuální situací. Děti se postupně učí ovládat své emoce, porozumět emocím druhých, oddálit uspokojení, hodnotit své chování, litovat či zlobit se na sebe, a být kritičtí k vlastní osobě (Šulová, 2010a; Vágnerová, 2012).

2.4.1 Vnitřní prožívání

U předškolních dětí dochází k rozvoji vnitřního prožívání dítěte a vlastního sebepojetí. Sebevědomí, sebejistota a uvědomění si vlastní společenské hodnoty se utváří již na konci batolecího období (Matějček, 2005). Prostřednictvím hry si děti uvědomují své touhy a záměry, které se nemusejí vždy shodovat s touhami druhých (Ashiabi, 2007). Soupeří a porovnávají své schopnosti a dovednosti s ostatními. Jejich pocity k vlastní osobě mohou být kladné nebo záporné. Například při porovnávání se s vrstevníky na sebe mohou být děti hrdé nebo se cítit zahanbeně. Rozvoj sebehodnotících emocí souvisí s uvědoměním si své vlastní osobnosti (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012). Kontakt s dětmi je pro formování vlastního já velice důležitý. Počátky mezilidských vztahů se formují již v rodině, ale v předškolním období hrají důležitou roli především vrstevníci (Šulová, 2010b).

Symbolická hra pomáhá také s identifikací dítěte s pohlavní rolí, což též souvisí s emocionálním vývojem dítěte (Gillernová, 2003). Při výzkumech her rodičů se svými dětmi se ukázalo, že stále přetrvávají stereotypy spojené s mužskou a ženskou rolí (Collins,

Maccoby, Steinberg, Hetheringtonem & Bornsteina, 2000; Keren, Feldman, Namdari-Weinbaum, Spitzer & Tyano, 2005). Například při hraní je dívkám tolerován pláč, jejich hry jsou spíše jemnější, klidnější s tématem péče o druhé. Chlapecké hry bývají rušnější, agresivnější nežli dívčí. Rodiče často kupují hry a hračky dle pohlaví svých dětí, ať již se řídí typem hry či barvou hraček (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dítě vnímá hru jako důležitou aktivitu, která mu přináší potěšení a uspokojení jeho potřeb (Šulová, 2010b). V emocionálním vývoji má hra velice podstatné postavení. Poskytuje prostor a podporuje dětinskou hravost, která je důležitá pro rozvoj plnohodnotné osobnosti. Hravost se u předškolních dětí projevuje i při vážných činnostech. Snaží se přidat do každodenních činností šťastný veselý podtext (Podd'iakov, 2012). Například děvče, které má za úkol zalít květiny, pozvedne koněvku s vodou vysoko nad hlavu a radostně vykřikuje: „Koukej, padá déšť z nebe.“. Měli bychom se snažit ponechat dětem jejich hravost co nejdéle. Bohužel však velice často ji ztrácejí díky požadavkům svého okolí (Ginsburg, 2007).

Vnitřní svět dítěte je jedinečný, často naplněný hravostí vytvořenou společným úsilím dítěte a dospělého. Hravost, vtipy a veselí v okolí dítěte přispívají k rozvoji jeho vnitřního světa, který se prolíná do skutečných vztahů (Podd'iakov, 2012). Mezi nejčastější emocionální stavy dítěte patří pocity radosti k životu, štěstí a energie (Čačka, 2000). Čím více je rozvinutý vnitřní svět dítěte, tím větší vliv má na vnímání a porozumění v reálném světě. Hravé dítě vnímá svět veseleji, radostněji a laskavěji (Podd'iakov, 2012).

Pozitivní emoce významně přispívají k pocitu pohody, zdraví a ke zlepšení kvality života (Goldstein, 2012). Pomocí hry se dítě vyrovnává se svými úzkostmi, strachem i traumaty. Děti, které jsou citově rozrušené nebo zažívají nějaké trauma, mohou vyjádřit své pocity pomocí hry a lépe jim tak porozumět (Langmeier & Krejčířová, 2006; Smith, 2010). Hra je často využívána u předškolních dětí pro terapii. Clark (2007) zdůrazňuje, že je potřeba nechat dětem ve hře volnost. Terapeut by měl zajistit bezpečné, teplé a akceptující prostředí, ve kterém dítě může při hře vyjádřit své pocity a obavy beze strachu. Při sledování by si terapeut měl všimnout, zda hra přináší dítěti radost, uklidnění, uspokojení, nejistotu, napětí, relaxaci či ztrátu zájmu (Ginsburg, 2007). V emocionální rovině umožňuje hra odreagování silných kladných i záporných emocí (Šulová, 2004).

2.4.2 Porozumění a regulace emocí

Díky symbolické hře se děti učí regulovat své emoce a zároveň porozumět emocím svým i druhých. V předškolním období, kdy se děti připravují na příchod do školy, je osvojení

si schopnosti řídit své emoce velice důležité. Regulace svého chování se odvíjí především od porozumění významu daných emocí. Často se od dítěte očekává, že bude umět zvládat především negativní emoce jako je vztek, zlost a podrážděnost. Ostatní emoce jsou více tolerovány (Liew, Eisenberg & Reiser, 2004; Vágnerová, 2012). Výzkumy zabývající se symbolickou hrou a emocemi předškolního dítěte poukazují na zvýšení emocionálního porozumění a schopnosti regulace emocí u dětí, které věnují více času symbolické hře (Čačka, 2000; Kelly & Hammond, 2011; Lindsey & Colwell, 2003; Oaklander, 2003).

Porozumění a regulace emocí je podporován symbolickou hrou, jelikož děti při hraní často hovoří o svých pocitech a připisují je například panenkám nebo zvířátkům (Langmeier & Krejčířová, 2006). Ve hře se objevuje velká řada situací ze života, které jsou doprovázeny bohatým množstvím emocí. Děti si mohou zkoušet nejrůznější konfliktní i radostné situace, při kterých se učí nejen regulovat a rozpoznávat své emoce, ale i rozpoznávat emoce druhých (Fantuzzo, Sekino, & Cohen, 2004; Kořátková, 2005; Lemche et al., 2003).

Podpora aktivit, které dětem přinášejí možnost prožívání a vnímání různých emocí je v předškolním období velice důležitá (Gillernová, 2003). Například frekvence hry s rodiči, dle mnoha výzkumů, zlepšuje a urychluje rozvoj regulace i porozumění emocím. Rodiče předávají svým dětem nejen hodnoty, zkušenosti ale také ukázky chování, reagování a používání emocí (Galyer & Evans, 2001; Lindsey & Colwell, 2003; Russ, 2003). Rodiče mohou pomoci svým dětem pochopit různé emoce, díky jejich reakcím na dětské chování a popisem svých vlastních emocí (Denham et al., 2003).

Děti, které si častěji hrají, tak sbírají potřebné zkušenosti a jsou schopny lépe se orientovat, regulovat a porozumět emocím. Tyto naučené dovednosti, mohou využít i při každodenním chování a jednání (Galyer & Evans, 2001). Děti s optimální mírou regulace svého chování bývají ve skupinách dětí oblíbenější. I to může být motivací pro snahu se naučit kontrolovat emoce během interakce s hravými partnery a později i během každodenních aktivit (Bridges, Denham & Ganiban, 2004).

Dle výzkumu uskutečněného Lindsey & Colwell (2003) dosahují dívky lepších regulačních schopností. Není zcela jasné, čím to může být způsobeno. Autoři jako možné vysvětlení uvádějí, že dívky se symbolické hře věnují častěji nežli chlapci a mají tak více možností k cvičení se v regulaci svých emocí. Další možný původ lepší regulace emocí u děvčat mohou způsobovat rozdíly kvality a témat symbolické hry u chlapců a děvčat. Reakce na druhé se tvaruje díky zkušenostem, které děti postupně sbírají. Dívky bývají více

empatické nežli chlapci, což se může odvíjet od motivů jejich her, které jsou často zaměřené na péči o druhé. Chlapci se věnují spíše konstruktivním hrám či soutěžením. V předškolním věku, kdy stoupá potřeba hravých partnerů, se postupně rozvíjejí také vztahové emoce jako sympatie a nesympatie, pocity sounáležitosti (Goldstein, 2012; Vágnerová, 2012).

2.5 Sociální vývoj

V rámci hry mají děti velké množství příležitostí k sociálnímu rozvoji. V předškolním období se rozšiřuje kontakt s okolním světem, především okruh kamarádů a vrstevníků. Děti si v interakci s nimi rozvíjejí nejen své komunikační dovednosti, ale i sociální schopnosti. Dle Šulové (2010a) a Lagmeiera s Krejčířovou (2006) dochází v sociálním vývoji předškolního dítěte ke změnám ve třech rovinách: **sociální reaktivita, sociální kontrola a osvojování sociálních rolí.**

2.5.1 Sociální reaktivita

Sociální reaktivita se vyvíjí již od narození a jedná se o emoční vztahy k lidem v nejbližším i vzdálenějším okolí dítěte. V předškolním období vstupují děti do kontaktu nejen s rodiči, prarodiči, sourozenci a širší rodinou, ale také se svými vrstevníky a neznámými lidmi. Děti si tak mohou procvičovat sociální aktivity s mladšími, staršími, opačného pohlaví, lepšími či horšími dětmi (Langmeier & Krejčířová, 2006; Šulová, 2010b).

V rámci symbolické hry dochází k osvojování a procvičování sociálních schopností (Pierce & Marshall, 2004), které jsou v literatuře popisovány jako schopnosti plnit sociální cíle, vstoupit do rozehrané skupinové hry, schopnost iniciovat hru a přiměřeně reagovat na své vrstevníky (Howes & Matheson, 1992). Sociálně kompetentní děti by měli dokázat přilákat ke své hře či se zapojit do her s dalšími dětmi, prokázat dobrou komunikaci, dovednosti a schopnosti se účastnit hry, sdílet hračky a kontrolovat své chování a potřeby (Bierman & Welsh, 2000).

Stagnitti a Unsworth (2000) přišli s názorem, že u dětí, které jsou schopny samy iniciovat symbolickou hru se svými vrstevníky, se zvyšuje jejich sociální porozumění. Podobný názor zastává i Gray (2011), podle nějž děti, které postrádají schopnost spontánně komunikovat se svým okolím, mívají horší sociální porozumění, nežli jejich vrstevníci, kteří se spontánní komunikací zvládají bez větších problémů.

Předškolní období je nejdůležitější pro prosociální vlastnosti, jelikož se dítě dostává ze svého nejbližšího okruhu do kontaktu s neznámými lidmi, se svými vrstevníky, mezi kterými si bude hledat své místo (Matějček, 2005). Hra je brána jako jeden ze základních prostředků

malých dětí pro dosažení základních socializačních dovedností jako například spolupráce, týmovosti, řešení problémů, zažívání emocí, rozvoj přátelství a celkové porozumění sociálnímu dění (Astington & Baird, 2005; Luby, 2006). Mezi prosociální vlastnosti dle Matějčka patří „souhra a spolupráce, soucit a soustrast, solidarita, ale také společná radost, legrace, zábava, společné dovádění a předvádění jedněch před druhými, a především city vzájemné sympatie, přízně, kamarádství a přátelství.“ (2005, s. 166).

V symbolické hře dostávají děti příležitost komunikovat, domlouvat se, soupeřit, spolupracovat, vést ostatní děti a tím se procvičovat ve svých sociálních schopnostech. Když se podíváme na dosavadní výzkumy zaměřené na symbolickou hru, najdeme doklady o důležitosti symbolické hry pro rozvoj celé osobnosti dítěte, sociálního vývoje nevyhýbaje. Ať již si dítě hraje s rodiči, sourozenci či například vrstevníky, je nuceno vynaložit určité úsilí, aby byl skupinou přijat. Je potřeba se umět vcítit do ostatních, zjistit jejich potřeby a přání a snažit se při hře dosáhnout kompromisu mezi všemi zúčastněnými. Děti si tedy při hraní musí osvojit nejen sociální porozumění, ale i určitou kontrolu svého chování a schopnost plnit role, které od nich nejen skupina očekává.

2.5.2 Sociální kontrola

Sociální kontrola neboli přijímání norem společenského chování. Jedná se o postupný proces, který u každého dítěte probíhá individuálním způsobem (Šulová, 2010b). Dle Gray (2011) přináší hra ideální prostor, v němž si děti procvičují své povědomí o sociálních normách. Hra poskytuje dětem nejen radost, rozptýlení ale sehrává i významnou roli v rozvíjení chápání a přijímání společenských pravidel (Schaefer & Reid, 2001). Rodiče předávají svým dětem své názory, hodnoty a přání, které děti přijímají často i tak silně, že si již později nepamatují jejich původ. Díky tomu se u dětí rozvíjí socializované chování a regulace emocí (Feldman & Klein, 2003; Říčan, 2004).

Se sociální kontrolou souvisí schopnost sebeovládání (Bergen, 2002; Bredekamp, 2004; Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk & Singer, 2009; Tomlinson, 2009), která zahrnuje exekutivní funkce a regulaci úrovně emocionálního vzrušení (Blair & Raver, 2012). Termín exekutivní funkce (EF) zastřešuje dovednosti inhibiční kontroly, pracovní paměti a pozornosti. Jedná se o schopnosti a dovednosti pro plánování, rozhodování a realizování cílených postupů a výkonů, řešení problémů. Umožňují tedy spouštět a inhibovat různé psychické procesy (Blair & Razza, 2007; Isquith, Crawford, Espy & Gioia, 2005; Garon, Bryson, & Smith, 2008). Výzkumy zabývající se vztahem mezi exekutivními funkcemi a hrou došly ke zjištění, že schopnost inhibovat dominantní reakce na určitou situaci přímo souvisí s využíváním

symbolické hry. Čím více času věnují děti symbolické hře, tím se zvětšuje jejich schopnost inhibiční kontroly (Kelly & Hammond, 2011; Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, & Howerter, 2000; Rueda, Posner, & Rothbart, 2005).

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole emocionálního vývoje, děti, které dokážou lépe ovládat své seberegulační vlastnosti, jsou skupinou snadněji přijímáni a více oblíbeni (Fantuzzo, Sekino, & Cohen, 2004; Mendez & Fogle, 2002; Mikami, 2010). Zároveň díky hraní a interakci s druhými jsou děti nuceny se umět přizpůsobit a regulovat své chování pokud chtějí udržovat kontakt s druhými.

V předškolním období dochází k silnému rozvoji sociální kontroly. Zpočátku se jedná především o vnější kontrolu, kdy dítě je řízeno očekáváním či pokyny druhých. Postupně však dochází k internalizaci (Langmeier & Krejčířová, 2006). Díky symbolické hře přicházejí děti do kontaktu s různými hravými partnery, což v rámci sociálního vývoje napomáhá ke zdokonalování sociálních schopností a dovedností, k rozvoji schopností regulovat své chování, a i k přijímání a osvojování nových rolí.

2.5.3 Osvojení sociálních rolí

Děti předškolního věku se řídí dle norem, svých hodnot, tuh a přání, ale i očekáváním ostatních členů společnosti. Osvojování rolí se ve skupině předškolních dětí ukazuje zejména ve snaze získávání oblíbenosti u spoluhráčů, soupeření, porozumění druhým a v diferenciaci mužské a ženské role (Langmeier & Krejčířová, 2006). V předškolním období získává dítě dle Vágnerové (2012) roli vrstevníka, kamaráda a žáka mateřské školy. Každá role vyžaduje specifické a očekávané chování, které by si předškolní dítě mělo osvojit.

V symbolické hře si děti mohou zkoušet a učit se přijímat a napodobovat nejrůznější role, které by se jim mohly hodit v pozdějším dospělém věku. Prozatím si předškolní děti v rámci hry procvičují činnosti a role na symbolické úrovni (Vágnerová, 2012). Díky opakovanému hraní rolí, se jednotlivé činnosti, role a chování postupně ukládají do své paměti (Baumer, Ferholt & Lecusay, 2005; Cyowicz, 2000).

Nejčastěji můžeme u dětí pozorovat hry na maminky, tatínky, doktory, policisty, lékaře atd. Předškolní děti mívají potřebu být jako jejich rodiče a díky hře si mohou tuto roli procvičit a více jí porozumět. Hraní rolí umožňuje dětem lépe porozumět nejen ostatním, ale i sobě (Cyowicz, 2000; Gitlin-Weiner, Sandgrund & Schaefer, 2000; Harris, 2005). S potřebou být jako rodiče se v předškolním období rozvíjí také potřeba zaujímat významnější role. Ne u všech dětí je samozřejmě tato potřeba stejně silná. Děti chtějí vyniknout, soupeřit,

zažít dominantní pozici (Kotátková, 2005). Hra umožňuje nekonečné množství možných rolí, které si děti mohou vyzkoušet, osvojit a lépe jim porozumět.

3 Partneri ve hře předškolního dítěte

I přes velké pokroky v sociální oblasti, bývají děti předškolního věku nejvíce závislé na svých rodičích. Přesto však vliv druhých dětí nelze podceňovat. V předškolním období stoupá potřeba kontaktu a děti ke hraní vyhledávají nové partnery. Nejenom samotná symbolická hra podporuje vývoj osobnosti dítěte, důležití jsou také partneři, se kterými si děti hrají.

Děti v předškolním věku mají často příležitost si hrát se svými rodiči, sourozenci, prarodiči, vrstevníky i imaginárními kamarády. Každý z vyjmenovaných hravých partnerů přistupuje ke hře trochu odlišným způsobem, volí jiné hry, prostředí, tempo atd. Pro zdravý psychický vývoj dítěte v předškolním období je důležitý kontakt jak s rodiči, prarodiči, sourozenci, kamarády tak i s vrstevníky a imaginárními kamarády.

3.1 Rodiče

Hra matek a otců se liší, ovšem oba přispívají ke zvyšování kognitivního, sociálního, motorického i sociálního vývoje svých dětí. Hraní s dětmi se může zdát snadné, ale občas mohou nastat problémy, kdy rodiče příliš tlačí na dítě, mají velké nároky na úspěch, nerespektují jeho či její individualitu atd. (Goldstein, 2012). Navíc samotný způsob jakým rodiče hodnotí činnosti svých dětí, ovlivňuje pohlížení dětí samo na sebe (Hoskovcová, 2010). Power (2000) řadí mezi hlavní přínosy hry s rodiči kognitivní stimulaci a učení, podporu jazykových a sociálních dovedností, samoregulaci, vytvoření sociálních vztahů a poskytování informací o fyzickém prostředí. Kromě toho, frekvence hry s dospělými je dle výzkumů spojena s rozvojem schopností dítěte regulovat a porozumět emocím (Galyer & Evans, 2001; Lindsey & Colwell, 2003).

Během společných aktivit poskytují rodiče svému dítěti model chování dvou pohlaví. Dítě si tak může formovat představu své příslušnosti k určitému pohlaví a specifika s tím související (Šulová, 2010a). Rodiče předávají svým dětem své názory, hodnoty a přání, které děti přijímají často i tak silně, že si již později nepamatují jejich původ. Díky tomu se u dětí rozvíjí socializované chování a regulace emocí (Feldman & Klein, 2003; Řičan, 2004). Pokud nastanou při hraní nějaké potíže a překážky, je to často právě rodič, který může podpořit motivaci k překonání daných překážek a pokračování ve hraní (Gillernová, 2009).

Symbolická hra je ovlivněna vlastnostmi rodičů, jejich ochotou zahájit hru, fantazií a tolerancí (Singer, 2002). Zároveň také záleží na zkušenostech rodičů s hrou s jejich vlastními rodiči. Někteří rodiče malých dětí nepovažují hru za část svých rodičovských

povinností a nevěnují ji příliš mnoho času (Keren, Feldman, Namdari-Weinbaum, Spitzer & Tyano, 2005).

Postavení rodičů k symbolické hře se liší (Leaper, 2000; Smith, 2010). Při hraní rodičů s dětmi si můžeme všimnout, že zejména otcové si hrají s dětmi bouřlivěji, rušněji. Volí spíše motivy oprav a výstaveb, zjišťují, co jejich děti již dokážou, motivují je k aktivitě, občas volí i náročné hry, které děti povětšinou neodmítají (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetheringtonem & Bornsteina, 2000; Keren, Feldman, Namdari-Weinbaum, Spitzer & Tyano, 2005). Otcové se snaží učit své děti reagovat a přizpůsobovat se novým situacím, a procvičovat schopnosti a dovednosti, které děti využijí v pozdějším věku (např. při kontaktu s vrstevníky). Hry s otci bývají zahaleny nebezpečím a nejistotou (Šulová, 2010a). V dnešní době se zapojení otců do výchovy dítěte zvyšuje a jejich účast a podpora symbolické hry u dětí se stává významnější (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetheringtonem & Bornsteina, 2000; Pruett, 2002).

Matky používají více verbální stimulace, snaží se o udržení pozornosti, blízkosti, kontaktu s dítětem. Při hrách přicházejí s tématy oblékání, pečování, mytí či krmení. Je zajímavé si povšimnout přetrvávání stereotypů spojených s mužskou a ženskou rolí, a to i přes změny v postavení žen v naší společnosti (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetheringtonem & Bornsteina, 2000; Keren, Feldman, Namdari-Weinbaum, Spitzer & Tyano, 2005; Langmeier & Krejčířová, 2006; Šulová, 2010a). Ke zvýraznění rozdílů mezi chlapci a dívkami přispívá především sociální tlak. Chlapcům jsou kupovány chlapecké hračky a dívkám dívčí. Děti samy si již ve třech letech uvědomují své pohlaví a rozlišují například chlapecké a dívčí hračky či typické chování pro jednotlivá pohlaví (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Porovnání významů hry s matkou a hry s otcem zatím nebyl věnován dostatek pozornosti, podobně je tomu tak i s významem společné hry rodičů se svými dětmi (Keren, Feldman, Namdari-Weinbaum, Spitzer & Tyano, 2005). Je však jisté, že společné činnosti rodičů a dětí vedou k rozvoji příznivého emočního klimatu v rodině (Gillernová, 2003).

V mnoha rodinách je radostná atmosféra, hraní s rodiči bráno jako samozřejmost. Bohužel však ne v každé rodině či instituci je tomu tak. Je důležité si uvědomit důležitost dětské hry nejen v období předškolního věku. Hra podporuje vývoj emocionální pohody, optimistického pohledu na svět, harmonické osobnosti, tvořivosti, schopnost najít nové, veselé způsoby řešení životních situací, podporuje sociální myšlení, individuální zkušenosti

a mnohé další. V dnešní době se však snižuje doba, kdy si děti mohou hrát a plně rozvíjet svoji osobnost. (Ginsburg, 2007; Lindon, 2001; Moore & Russ, 2008; Podd'iakov, 2012).

3.2 Sourozenci

Sourozenci tvoří nejčastější hravé partnery především od 1. do 3. roku dítěte, jelikož s nimi tráví nejvíce času. V pozdějším věku přichází na scénu také vrstevníci a další kamarádi, se kterými se dítě seznámí například ve školce. Sourozenci umožňují dítěti konfrontaci jeho světa se světem druhého (Šulová, 2010a). Malé děti bývají často zaujaté tím, co jejich sourozenci dělají a napodobují je. Přítomnost sourozenců v rodině poskytuje příležitost si hrát a komunikovat téměř kdykoliv (McAlister & Peterson, 2007).

Hra a komunikace se sourozenci podporuje rozvoj na sociální i kognitivní úrovni (řeč, ToM, sociální porozumění...) (Cutting & Dunn, 2006). Benigno a Farrar (2012) a Fernyhough (2008) se zabývali schopnostmi dětí koordinovat, udržet a sdílet svoji pozornost při hře se sourozenci. Autoři se shodují, že hra se sourozenci může podporovat růst pozornosti mezi dětmi a zároveň podporuje také rozvoj ToM. U dětí se staršími sourozenci můžeme sledovat rychlejší pochopení duševních stavů druhých lidí. Starší sourozenci pomáhají v rozvoji myšlení svých mladších sourozenců, kteří se od nich učí, napodobují je a mají snahu se jim vyrovnat. Důležitá je také sourozenecká komunikace dětinského rázu, které se též podílí na snadnějším pochopení a rozvoji ToM (McAlister & Peterson, 2007; Peterson, 2001). Sourozenecká komunikace a společné hry mají pozitivní vliv i na řečový vývoj (Benigno, Clark & Farrar, 2007; Cutting & Dunn, 2006).

Děti, které mají ať starší či mladší sourozence, jsou oproti jedináčkům ve výhodnějším postavení. Otevírá se jim možnost komunikovat, hrát si a rozvíjet své schopnosti společně s hravým partnerem, který je mu téměř neustále k dispozici. Nesmíme ale zapomínat, že sourozenecké skupiny se liší z hlediska počtu dětí, pořadí narození, smíšenosti (Hughes & Ensor, 2005), temperamentu, vlastností a vzájemného vztahu mezi sourozenci (Cutting & Dunn, 2006; Kořátková, 2005). Navíc i v různých lokalitách světa se postavení sourozenců liší (Šulová, 2010a).

Sourozenecké vztahy jsou jedinečné, typické opakujícími se stejnými či podobnými situacemi a konflikty, předáváním si zkušeností, učení a vzájemnou péčí o sebe. Individuální rozdíly mezi sourozenci mohou vést k jejich vzájemnému rozvoji (Dunn, 2002; Howe & Recchia, 2005). Dle Šulové můžeme říci, že „význam sourozenecké hry a kontaktu raného věku je nezpochybnitelný, neboť nabízí stimulaci, zábavu, jež variuje v závislosti na

věku, pohlaví, věkovém odstupu dětí, na kvalitě vztahů, jež mají sourozenci s rodiči.“ (2010a, s. 157.).

3.3 Prarodiče

V dnešní době, kdy se prodlužuje střední délka života, snižuje se velikost rodiny a stoupá počet neúplných rodin a matek v zaměstnání, zvyšuje se role prarodičů v životě svých vnoučat. Prarodiče jsou důležití pro zdravý psychický vývoj dítěte. Dle dosavadních výzkumů, jsou to právě prarodiče, kteří zasahují při rodinných hádkách, rozvodech či jakémkoliv ohrožení dítěte (Bullock, 2004; Dunifon, 2013).

Radost z narození vnoučete bývá obrovská. Sledují vývoj dítěte s větším nadhledem, nežli sledovali vývoj vlastních potomků. Oproti rodičům, jsou osvobozeni od zodpovědnosti. Čas strávený se svými vnoučaty si užívají, více se baví (Matějček, 2008). Babičky a dědečkové vstupují do dětské hry velmi brzy. Již od chvíle, kdy se dítě narodí, se často dědečkové i babičky angažují a mají velký zájem o trávení času s vnoučaty. Díky kontaktu dítěte s prarodiči se dětem dostávají cenné informace ze současnosti, minulosti, tradic a osvědčené hodnoty (Matějček, 2005).

Prarodiče mívají na svá vnoučata mnohem více času, nežli rodiče. Mohou si s dětmi hrát bez přerušení velkou řadou dalších povinností, které by ten den museli udělat. Rodiče jsou často nuceni stíhat výchovu dětí, zaměstnání, své koníčky a péči o domácnost. Nemohou si dovolit trávit hraním s dětmi tolik času jako babičky a dědečkové (Šulová, 2010a). Postoje prarodičů bývají klidnější, tolerantnější, méně kritické. Jejich životní tempo je pomalejší. Při pozorování her s prarodiči dochází k předávání hodnot a zkušeností starší generace té mladší. Děti si s babičkami a dědečky hrají velice rády a zároveň se učí přizpůsobit se jejich tempu, spolupracovat a vycházet s nimi (Vágnerová, 2012).

Ze hry s prarodiči neplynou výhody pouze pro děti, nýbrž i pro samotné prarodiče, kteří si díky hře udržují flexibilní a agilní mysl, dostává se jim pocitu smyslu a hrdosti z péče a hlídání svých vnoučat. Zdravý vztah dětí s prarodiči zlepšuje životní podmínky obou stran. (Bullock, 2004; Ginsburg, 2007; Vetere, Davis, Gibbs & Howard, 2009).

3.4 Vrstevníci

Rodiče, sourozenci a prarodiče, bývají prvními hravými partnery. Během vývoje však stoupá potřeba hry s vrstevníky. I přesto, že vztahy k druhým dětem jsou spíše nahodilé, přelétavé, trvající krátce a nejsou tedy tak pevné jako bývají s rodiči, prarodiči či sourozenci,

jsou vztahy s vrstevníky pro děti velice důležité. Hra s vrstevníky podporuje nejen sociální, ale i kognitivní a emocionální vývoj dítěte (Leseman, Rollenberg, & Rispen, 2001; Lloyd & Nowe, 2003).

Ve skupině vrstevníků si dítě zkouší své naučené chování, odpozorované v rámci rodiny. Testuje, co si může dovolit a co nikoli. V průběhu hry se dítě může naučit spolupracovat, mít pochopení pro druhého, pomáhat slabším, vést skupinu, podřídit se, přistoupit na kompromis ale také soupeřit (Langmeier & Krejčířová, 2006; Šulová, 2010a). V předškolním věku stoupá snaha uspět, být lepší nežli druzí, vyniknout. Soupeření se mezi dětmi objevuje současně se zájmem o hravého partnera. Každé dítě se liší s mírou soupeřivosti, ale v tomto věku je všudypřítomná. Ať již se samotné dítě snaží zvítězit, či se setkává s hravými partnery, kteří se ho snaží porazit. Děti se postupně učí na dominanci druhých reagovat, usměrňovat ji či odvádět pozornost jinam (Kořátková, 2005). Soupeření a spolupráce doprovázejí hru předškolních dětí a dopomáhají k rozvoji sociálních dovedností.

V předškolním věku si děti nejraději hrají ve skupinkách. Paralelní hra přechází ve hru kooperativní a děti vyhledávají partnery ke hraní (Šulová, 2010a). Pro své hry si chlapci i dívky volí často partnery stejného pohlaví. U dívek jsou obvyklé menší skupinky o 2 až 3 děvčatech. Jejich hry bývají klidnější (například kreslení, prohlížení knížek,...), napodobivé a obsahující vzájemnou péči. Často u dívek pozorujeme širší rozsah zájmů nežli u chlapců. Chlapci vytvářejí početnější skupiny o 4 až 5 členech. V jejich skupinách je zřetelnější hierarchické uspořádání. Chlapci volí aktivnější hry, při kterých se běhá, skáče, soupeří. Obvyklé jsou také konstruktivní hry (Goldstein, 2012; Langmeier & Krejčířová, 2006).

Colwell a Lindsey (2005) se ve svém výzkumu zaměřili na hru předškolních dětí se svými vrstevníky. Jejich studie ukázala, že pokud si děti volí hravé partnery stejného pohlaví, jsou více oblíbení. Smíšené skupiny, či hra s opačným pohlavím netrvá tak dlouho a bývá méně kvalitní nežli hry se stejným pohlavím. Se stejnými poznatky přišli i Fabes, Martin a Hanish (2003) a Martin s Fabesem (2001). Ať už si však dítě vybere herní partnery stejného či opačného pohlaví, dle Gmitrové a Gmitra (2003) samotná účast dětí ve skupinových hrách, podporuje jejich nezávislost. Děti, které se účastní skupinových symbolických her, bývají méně závislé na pomoci jiných osob v problémových situacích.

V rámci předškolní hry přijde dítě často poprvé do kontaktu se skupinou a postupně si začíná uvědomovat, že pro přijetí, vnímání a respektování vrstevnickou skupinou, musí něco udělat (Kořátková, 2005). Při hře s vrstevníky se dítě začíná učit chápat vztahy

ve skupině, seznamuje se s pravidly, jinou autoritou nežli s rodiči, výhrou a prohrou, zpětnou vazbou, odmítnutím. Postupně získává pohled samo na sebe očima ostatních, což je pro dítě velice cenná informace. Na základě negativní zpětné vazby, se dítě může snažit upravit své chování, řešit konflikty. Je velice dobré pokud se dítě zvládne vypořádat s odmítnutím skupiny vrstevníků již teď v předškolním období. (Šulová, 2004).

Význam příležitosti si hrát a komunikovat se svými vrstevníky je spatřován v sociálním a kognitivním vývoji. U dětí dochází k rychlejšímu rozvoji ToM (Jenkins & Astington, 2000), jazykových dovedností (Cutting & Dunn, 2006). Blum-Kulka & Snow (2004) vidí podporu při učení se druhého jazyka. Význam příležitosti si hrát a komunikovat se svými vrstevníky, vede mezi dětmi ke snadnějšímu osvojování si slovní zásoby, gramatiky a porozumění (Dickinson, 2001; Hargrave a Se'ne'chal, 2000; Penno, Wilkinson, a Moore, 2002). Blum-Kulka & Snow (2004) sledovali význam hry pro osvojování si druhého jazyka. Při hraní se děti společně s ostatními dětmi učí nový jazyk nejen vlastní produkcí řeči, ale i sledováním a posloucháním produkce řeči druhých. Hra s vrstevníky v předškolním věku usnadňuje učení a nedá se příliš snadno nahradit tradiční formou výuky (Rydland, 2009). Styl komunikace, sociální a kulturní vztahy s vrstevníky se od rozhovorů s dospělými a učiteli liší (Blum-Kulka & Snow, 2004; Nicolopoulou, 2002).

V rámci hry se dítě setkává i se staršími či mladšími dětmi. Tento kontakt je velice přínosný pro naučení se pečovat o menší, podřídít se starším či schopnosti prosadit se (Šulová, 2010a). Gray (2011) a Kořátková (2005) též uvádějí, že věkově namíchané skupiny přinášejí výhody jak pro starší tak i pro mladší členy. Mladší děti budou pravděpodobně motivováni k vyšší úrovni hry, nežli je u nich obvyklé, mohou pozorovat a nechat se inspirovat hrou starších dětí, a starší děti si díky učení těch mladších budou rozšiřovat své znalosti. Uvnitř věkově smíšené skupiny můžeme pozorovat menší výskyt stereotypu a lhostejnosti ke hře.

3.5 Imaginární kamarád

Langmeier & Krejčířová (2006) ve své knize zmiňují dalšího herního partnera, kterým je imaginární kamarád. Společník stvořený ve fantazii dítěte z důvodu snahy uspokojit potřebu společnosti. Imaginární kamarád může velmi dobře nahrazovat skutečného herního partnera. Dítě si procvičuje střídání sociálních rolí, připisuje mu různé vlastnosti a dovednosti. V období předškolního věku se nejedná o nic patologického, i přesto že rodiče se často snaží své děti od imaginárního kamaráda odrazovat.

Výzkumem významu imaginárního kamaráda se zabývala řada studií (Goldstein & Winner, 2010; Lindsey & Colwell, 2003; Nielsen & Dissanayake, 2000). Dle Smith (2010) si děti plně uvědomují odlišnost imaginárního kamaráda od skutečných. Majors (2009) provedla podrobný výzkum imaginárních společníků u pěti dětí ve věku 5-10 let. Čtyři z pěti dětí měly 3-6 imaginárních kamarádů, z nichž většina byli lidé a ostatní zvířata. Výsledky výzkumu poukazují na důležitost imaginárního kamaráda pro děti, která spočívá ve vytvoření bezpečného prostředí, získání spolehlivého společníka, splnění přání či užití si zábavy. Trionfi a Reese (2009) porovnávali děti s a bez imaginárního kamaráda ve schopnostech převyprávět příběh. Děti, které měly imaginárního kamaráda, dosahovaly vyššího skóre ve kvalitě vyprávěného příběhu.

Bourchier & Davis (2002) se ve své studii zaměřili na rozpoznávání reality od fantazie. Dospěli k výsledku, že ne v každém případě dokáže dítě odlišit realitu od fantazie. Pokud má představa silnou emoční složku (například strach z bubáka v krabici) je obtížnější si uvědomit, že se jedná o fantazii. Carrick & Quas (2006) však toto zjištění nepotvrzují. Jsou toho názoru, že se snadněji rozeznává realita od fantazie u děsivých a zlostných představ nežli od radostných či neutrálních.

Imaginární kamarád je pro děti důležitý ve chvílích, kdy například skutečný kamarád s nimi být nemůže. Mladší děti o svých imaginárních kamarádech často mluví, svěčují se svým rodičům či sourozencům. Starší děti jsou již méně sdílnější a častěji je tají například kvůli možnému posměchu od ostatních (Majors, 2009)

4 Návrh výzkumného projektu

V teoretické části bakalářské práce jsou uvedeny podstatné informace o významu hry předškolního dítěte pro jeho psychický vývoj. Hlavním cílem návrhu kvantitativního výzkumu by bylo zmapovat hru rodičů s dětmi v předškolním věku (3 – 6 let). Sledovala bych a porovnávala intenzitu hry rodičů s dětmi, způsob řízení a výběru typů her, pohled rodičů na význam hry pro vývoj jejich dítěte a nakolik zapojují své děti do zájmových a vzdělávacích kroužků. Ráda bych pro tyto účely oslovila rodiče s různým dosaženým vzděláním, věkem, bydlištěm, rodinným stavem a s různě starými dětmi předškolního věku.

4.1 Úvod

Hra je individuální záležitostí a v každé rodině můžeme nalézt jiné druhy a způsoby her. Postupem času se přístupy a styly hraní s dětmi mění. Vlivem může být emoční klima rodiny, osobní charakteristiky jak dítěte, tak i rodičů. (Gillernová, 2009). „Společné činnosti rodičů a dětí vyplývají z přirozeného chování rodiny, z jejího životního stylu, společensko-ekonomického zařazení apod.“ (Gillernová, 2009, s. 337).

Každé dítě by mělo mít možnost si hrát. V dnešní době však rodiče často nenechávají dostatek prostoru pro hru a děti zaměstnávají množstvím různých zájmových kroužků či hledáním jiných možností jak zaměstnat své děti (místo četby pouští CD s pohádkami, televizi nebo počítač). Na vlastní hru dětí tak nemusí zbývat dostatek času. Každé dítě si zaslouží dostat příležitost ukázat svůj jedinečný potenciál. Závisí však na rodiči, jak vyhodnotí vhodné zapojení svých dětí do zájmových kroužků a kolik ponechá času na hraní.

Rodiče jsou v životě dítěte nepostradatelní a to nejen z hlediska uspokojování základních životních potřeb, ale i pro oblast hry. Rodiče mohou velkým dílem přispět k rozvoji celé osobnosti svého dítěte. Interakce mezi dětmi a rodiči podporuje emocionální, sociální, motivačně-volní, kognitivní i motorický rozvoj. Ať již rodiče pouze sledují své děti při hraní či se přímo do hry zapojují, mají jedinečnou příležitost nahlédnout do vnitřního světa dítěte. Světa, vytvořeného pro dětské potřeby. Prostřednictvím hry mohou i děti, které mají nedostatečnou slovní zásobu, vyjádřit své frustrace a obavy. Bylo prokázáno, že hry připravují děti na přechod do školního prostředí. I přes výhody, které volná hra přináší dětem i rodičům, dochází k poklesu času věnovanému právě volné hře (Ginsburg, 2007; Lindon, 2001).

V dnešním uspěchaném světě jsou rodiče hnáni a strašeni médii, před zaostáváním dětí za ostatními. Ve snaze usnadnit dítěti život ho přihlašují do nejrůznějších kroužků, snaží se

produktivně využít každou volnou chvíli dítěte ke zdokonalování jeho schopností. Je třeba se však zamyslet nad tím, zda je pro dítě přínosnější řízená činnost s určitým cílem či volná hra dětí, ať již o samotě, s rodiči, prarodiči, vrstevníky nebo kamarády. Některé děti nátlak svých rodičů na docházení do různých kroužků zvládají, ale jiné mohou trpět až stavy úzkosti a stresu. Volná hra poskytuje dětem příležitost vypořádat se se svými obavami, úzkostmi a stresem. V rodinách by měl být prostor jak pro přípravu na budoucnost, tak i pro hraní.

Faktory ovlivňující nižší výskyt volné hry (Ginsburg, 2007):

- V dnešní době stoupá počet rodin, kde je **pouze jeden nebo dva těžce pracující** rodiče. Snižuje se počet více generačních domácností, kdy prarodiče mohli pomáhat s hlídáním dětí. Během pracovního dne je potřeba dítě někam umístit, a pokud jsou rodiče příliš zaneprázdnění, babičky s dědečkem nefungují, nabízejí se školy i školky se zájmovými kroužky, ve kterých děti pohlídají a zároveň něco naučí.
- Rodiče se často snaží **efektivně využít volný čas dětí** a vyhledávají pro ně všemožné alternativy. Rodiče, kteří však pochopí, že interakce s dítětem a domácí hraní (čtení, skládání, ...) představuje příležitost pro efektivní rodičovství, pocítují méně stresu než ti, kteří se snaží zajistit aktivity pro své děti v různých zájmových kroužcích.
- Rodiče přijímají ze všech stran, od svých známých, z nejrůznějších zdrojů informace o tom, že **dobří rodiče se snaží budovat každou dovednost svého dítěte**.
- V posledních letech se **přijímací řízení na vysoké školy stávají těžší** a těžší v důsledku velkého množství uchazečů o vysokoškolské studium. Je proto důležité své děti dostatečně připravit, jinak mají minimální šanci se na Vysokou školu dostat, čímž se snižuje i možnost získat dobře placenou práci. Strach ze zavinění neúspěchu svého dítěte ať již při studiu či hledání práce, pohání rodiče ve snaze připravit své děti a efektivně využít každou volnou chvíli.
- Pokles volné hry zapříčiňuje i **pasivní sledování televize, počítače a hraní počítačových her**.
- V některých oblastech si děti nemohou hrát venku díky jejich bezpečnosti. Například v **oblastech se zvýšeným násilím či ekologickým nebezpečím**.

Plánování dětského volného času není úplně špatné. V dnešní době je potřeba kvalifikovaných a dobře připravených lidí, ovšem čeho je moc, toho je příliš. Nemělo by se zapomínat, že pro některé děti může uspěchaný životní styl být zdrojem stresu a úzkosti a může vést až k depresím. Ginsburg (2007) proto vyzývá rodiče ke stanovení rovnováhy, umožňující prostor pro volnou hru i prostor pro zájmové, vzdělávací aktivity.

4.2 Výzkumné otázky

Ve výzkumu bych se ráda zaměřila na hru předškolních dětí s rodiči a to z pohledu rodičů. Pozornost bych věnovala **srovnání přístupu matek a otců** ke hraní se svými dětmi (intenzitě hry rodičů s dětmi, způsob řízení a výběru typů her, pohledu rodičů na význam hry pro vývoj jejich dítěte a nakolik zapojují své děti do zájmových a vzdělávacích kroužků). Lindsey a Mize (2001) analyzovaly hry dětí s rodiči. Rozlišovaly fyzické hry (každý hravý kontakt nebo hrubá motorika mezi partnery - lechtání, běh, hraní s pálkou a míčem) a symbolické hry (využívání herních objektů k vyjádření jiných věcí, střídání rolí). Výsledky výzkumu ukázaly rozdíly mezi hraním matek a otců s dcerami a syny. Hry obou rodičů s dcerami byly častěji symbolické. Naopak hry se syny spíše fyzické. Leaper (2000) a Smith (2010) se také shodují, že postavení rodičů k symbolické hře se liší. Otcové volí častěji bouřlivější, rušnější hry s motivy výroby, výstavby a oprav. Snaží se děti motivovat k aktivitě a ověřovat jejich dosud nasbírané zkušenosti a dovednosti (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetheringtonem & Bornsteina, 2000; Keren, Feldman, Namdari-Weinbaum, Spitzer & Tyano, 2005). V dnešní době se zapojení otců do výchovy dítěte zvyšuje a jejich účast a podpora symbolické hry u dětí se stává významnější (Pruett, 2002; Šulová, 2010a). Matky volí nejčastěji témata pečování, oblékání a celkové péče o druhé. Jejich hry bývají klidnější a založené více na empatii (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetheringtonem & Bornsteina, 2000; Keren, Feldman, Namdari-Weinbaum, Spitzer & Tyano, 2005).

Kromě generových rozdílů bych se věnovala také **vzdělání rodičů**. Loprinzi, Schary & Cardinal (2013) uskutečnili výzkum hry předškolních dětí a výsledky jejich studie ukázaly, že děti rodičů s nižším vzděláním, to znamená nanejvýše s maturitou, tráví více času hraním elektronických her. Děti, které mají rodiče s vyšším vzděláním, tráví méně času u elektronických her, toto zjištění však může být ovlivněno příležitostmi zapojit se i do dalších her mimo elektronických. Mezi další výzkumné otázky by patřil vliv **věku rodičů, rodinného stavu, bydliště i věku předškolního dítěte** na hru rodičů s předškolními dětmi.

4.3 Rozbor proměnných

V rámci výzkumu se objevují určité proměnné, které mohou mít vliv na výsledky výzkumu. Je potřeba se je snažit zachytit ještě před začátkem výzkumu a pokusit se je eliminovat. Ne vždy je to však možné.

Závislá proměnná:

- hra rodičů s předškolním dítětem

Nezávislá proměnná:

- věk
- pohlaví - (žena, muž)
- rodinný stav - (svobodná(ý), vdaná(ý), rozvedená(ý), vdova (vdovec)
- vzdělání - (základní, středoškolské bez maturity, středoškolské s maturitou, vysokoškolské)
- bydliště rodičů - (vesnice, město)
- věk předškolního dítěte

Intervenují proměnné a jejich operacionalizace:

- Zkreslené výpovědi rodičů. Lawlor (2004) pojednává o rodičovských představách, že je potřeba vylíčit pozitivní vlastnosti svých dětí před ostatními. Rodiče se snaží vypadat jako „dobrý rodič“.
 - o Zabránit zkresleným výpovědím rodičů není zrovna lehký úkol. Můžeme se tomu pokusit zabránit anonymitou dotazníků a ujištěním rodičů, že jejich dotazníky nebudou použity k jiným účelům nežli k tomu výzkumu.
- Nedostatek času na vyplnění dotazníku.
 - o Možnost vyplnit dotazník po internetu či v tištěné podobě v jakékoliv hodině. Žádné časové omezení a nátlak na rychlé vyplnění dotazníku.
- Neporozumění otázkám v dotazníku.
 - o Pro eliminaci případných nedorozumění a chyb v nově vytvořeném dotazníku bych provedla předvýzkum, při kterém bych ověřila použitelnost dotazníku.
 - o Školky budu pravidelně navštěvovat, pokud by i po úpravě dotazníku v rámci předvýzkumu došlo k neporozumění a dotazům ohledně dotazníku, budou rodiče vědět, kdy mě mohou ve školce zastihnout.
- Větší množství faktografických údajů, které rodič musí v dotazníku vyplnit.
 - o Pro některé rodiče může být žádost o vyplnění údajů o své osobě vnímána záporně. Z tohoto důvodu je u dotazníku důležitá nejen anonymita ale i dobrovolnost jeho vyplnění.

4.4 Charakteristika výzkumného souboru

Vzhledem k výzkumnému cíli bych se zaměřila na rodiče předškolních dětí. Využila bych stratifikovaného náhodného výběru. V rámci výzkumu bych předkládala dotazníky rodičům, kteří mají doma jedno či více dětí v předškolním věku. Snažila bych se o získání

rovnoměrného rozložení dat. Pro tento výzkum je důležité porovnání hry nejen z pohledu genderových rozdílů, ale i dosaženého vzdělání, rodinného stavu, věku rodičů, počtu a věku předškolních dětí.

4.5 Výzkumná metoda

Pro svůj výzkum bych zvolila dotazníkové šetření, díky kterému je možné získat velký počet dat za poměrně krátkou dobu. Dotazník by byl určen rodičům dětí předškolního věku.

V úvodní části by dotazník obsahoval mé jméno, fakultu, univerzitu a obor, který studuji, popis výzkumu a ujištění o anonymnosti vyplněných dat. Dále by dotazník obsahoval úvodní faktografické informace o rodičích. Pro tento výzkum by byly důležité údaje vztahující se k věku rodiče, pohlaví, vzdělání, bydlišti, rodinnému stavu i věku jeho předškolního dítěte.

Hlavní část dotazníku by poté obsahovala otázky zaměřené na hru předškolních dětí z pohledu rodičů. Otázky by se týkaly celkem pěti oblastí. **Intenzity hry** rodičů, tedy doba jakou věnují hraní si se svými dětmi během všedních dní i o víkendech. Druhá oblast by zjišťovala **zapojení rodičů do řízení dětských her**. Neboli nakolik nechávají rodiče svým dětem volnost ve výběru hry a jak moc se snaží hru řídit sami. Třetí část dotazníku by se snažila o **zmapování druhů her**, které rodiče s dětmi hrají. Čtvrtá část, by se zabývala **postojem rodičů k významu hry** pro rozvoj jejich předškolních dětí, který by hodnotili na 4 bodové škále (1=není vůbec důležitá, 2= spíše nedůležitá, 3=spíše důležitá 4=velmi důležitá). Poslední, pátá část dotazníku, by byla věnována informacím o **navštěvování dětí vzdělávacích a zájmových kroužků**. V závěru dotazníku by bylo poděkování rodičům za vyplnění dotazníku.

4.6 Předvýzkum

Před hlavním výzkumem je potřeba ověřit srozumitelnost a použitelnost vymyšleného dotazníku. V rámci předvýzkumu bych předložila dotazník nejméně 6 rodičům a prokonzultovala bych s nimi srozumitelnost daného dotazníku. Na základě nejasností či případných připomínek bych dotazník poupravila a případně doplnila o chybějící otázky. Na základě předvýzkumu bych se snažila předejít možným komplikacím, které by mohly nastat v hlavním výzkumu.

4.7 Výzkumný projekt

Po uskutečnění předvýzkumu a kontrole srozumitelnosti a úplnosti vyhotovených dotazníků by mohl být spuštěn hlavní výzkum. Dotazníky bych v tištěné podobě rozmístila po mateřských školkách, kde by byly volně dostupné. Pokusila bych se domluvit s učitelkami na pomoci při distribuci a sbírání dotazníků od rodičů. Pro rodiče, kteří by nechtěli předávat své vyplněné dotazníky učitelkám v mateřských školkách, by byla v prostoru šatny umístěna krabička na vyplněné dotazníky. Školky bych navštěvovala v pravidelnou dobu, se kterou by byly učitelky předem seznámeny, aby mohly případně informovat rodiče. Výhodu pravidelného docházení do školek vidím v možnosti setkat se přímo s rodiči, tedy potencionálními respondenty, a umožnit jim mě kontaktovat v případě nesrozumitelnosti dotazníku či jiné potřebě vztahující se k výzkumu.

Dotazník by byl dostupný také na internetových stránkách. Pro někoho může být pohodlnější tištěná podoba dotazníku pro jiného zase podoba online. Rodiče by tak mohli rozeslat dotazník mezi své známé a kamarády, což by zvyšovalo šance na získání dostatečně velkého množství vyplněných dotazníků.

4.8 Zpracování dat

Nejprve bych roztrídila tištěné dotazníky na ty, které se dají použít, a které nikoli. Poté bych přepsala data z vyplněných dotazníků do programu Microsoft Office Excel, kde bych je připojila k datům z online dotazníků. Po komplementaci všech dotazníků bych mohla zpracovat a také vyhodnotit výsledky výzkumu. Zaměřila bych se na porovnávání výpovědí rodičů různého vzdělání, rodinného stavu, věku, bydliště i věku předškolních dětí.

4.9 Diskuze

Na předchozích stránkách jsem popsala návrh výzkumu s cílem zmapovat hru rodičů a jejich předškolních dětí. Tento výzkum vychází z teoretických poznatků o významu hry předškolního dítěte pro jeho psychický vývoj. Rodiče v tomto období již nejsou nejčastějšími hravými partnery, ale stále mají velice důležité postavení v životě dítěte.

Každý výzkum má svá úskalí a limity, které mohou mít vliv na dosažené výsledky. Mezi úskalí tohoto výzkumu by mohla patřit snaha rodičů vypadat jako „dobrý rodič“. Jejich informace mohou být zkreslené. Snažila bych se tomu předejít anonymitou a dobrovolností vyplnění dotazníků. Ale i přesto bychom s touto možností měli počítat. Dalším limitem by mohla být samotná ochota rodičů vyplňovat dotazník. Když se dojdeme podívat do mateřských školek, jak rodiče vyzvedávají své děti, není často vidět, že by jim zbýval čas na

vyplňování dotazníků. Tento problém bych se snažila ošetřit možností vzít si dotazník domů, kde si jej „v klidu“ mohou vyplnit a následující den při odvádění dítěte do školky předat učitelkám či umístit do připravené krabičky na vyplněné dotazníky.

Přínosem tohoto výzkumu by bylo zmapování hry rodičů a předškolních dětí v odlišných podmínkách. Další výzkum, který by se mohl v budoucnu zrealizovat, by mohl být zaměřen na přiměřené rozložení času mezi volnou hrou a organizovanými aktivitami pro děti s různým temperament, sociální, emocionální a intelektuální výbavou, a životním prostředím.

Závěr

Tématem významu hry předškolního dítěte na jeho psychický vývoj se zabývala velká řada odborníků. V teoretické části jsem se snažila uvést jednotlivé názory a výsledky uskutečněných výzkumných studií a čerpat z českých i zahraničních zdrojů. Práce nabízí exkurz do problematiky významu hry předškolních dětí.

V první kapitole přibližuji teoretické vymezení, definice, klasifikace i teorie her. Blíže se také věnuji symbolické hře, která je hlavním tématem celé bakalářské práce. Po obecném, teoretickém vymezení hry přichází druhá kapitola, která obsahuje poznatky z dostupné literatury a výzkumných studií na téma významu hry předškolního dítěte. Pozornost je věnována rozvoji kognitivní, motorické, motivačně-volní, emocionální i sociální úrovně. Hra je považována za nejpřirozenější a nejdůležitější činnost předškolních dětí, skrz kterou získávají zkušenosti se světem okolo a zároveň poznávají samy sebe. Přináší pocit seberealizace, smysluplnosti, radosti, uspokojení potřeb a podílí se na rozvoji celé osobnosti. Předškolní období neboli „zlaté období hry“ je naplněno hravými činnostmi, které se neustále vyvíjí a mění. Každé dítě by mělo mít příležitost si hrát a přicházet do interakce s dětmi i dospělými. V poslední kapitole je věnována pozornost hravým partnerům, jejichž význam v předškolním období stoupá. Každý hravý partner vnáší do hry jiný přístup, tempo, typy her a další podmínky, které mají vliv na společnou hru.

Na závěr, v praktické části, se nachází návrh výzkumu, jehož hlavní cílem bylo zmapovat hru rodičů s dětmi v předškolním věku (3 – 6 let). Pozornost byla věnována intenzitě hry rodičů s dětmi, způsobu řízení a výběru typů her, pohledu rodičů na význam hry pro vývoj jejich dítěte a nakolik zapojují své děti do zájmových a vzdělávacích kroužků. Osloveni byli rodiče s různým dosaženým vzděláním, věkem, bydlištěm, rodinným stavem a s různě starými dětmi předškolního věku.

Seznam použité literatury

1. 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.
2. Astington, J. W., & Baird, J. A. (2005). *Why Language Matters For Theory of Mind*. New York: Oxford University Press.
3. Baker-Sennett, J., Matusov, E., & Rogoff, B. (2008). Children's Planning of Classroom Plays with Adult or Child Direction. *Social Development*, 17(4), 998-1018.
4. Bala, G., Jakšić, D., & Katić, R. (2009). Trend of relations between morphological characteristics and motor abilities in preschool children. *Collegium antropologicum*, 33(2), 373-385.
5. Bauer, P. J. (2008). Toward a neuro-developmental account of the development of declarative memory. *Developmental Psychobiology*, 50(1), 19–31.
6. Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, 20, 576–590.
7. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.
8. Benigno, J. P., Clark, L., & Farrar, M. J. (2007). Three is not always a crowd: Contexts of joint attention and language. *Journal of Child Language*, 34(1), 175–187.
9. Benigno, J. P., & Farrar, M. J. (2012). Determinants of Joint Attention in Young Siblings' Play. *Infant and Child Development*, 21(2), 160-174.
10. Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood: Research and Practice*, 4(1), 1–13.
11. Berger, K. (2008). *The developing person through childhood and adolescence* (8th ed.). New York, NY: Worth Publishers.
12. Berk, L. E. (2001). *Awakening children's minds: How parents and teachers can make a difference*. New York, NY: Oxford University Press.
13. Biddle, S., Gorely, T., & Stensel, D. (2004). Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *Journal of Sports Sciences*, 22(8), 679-701.
14. Bierman, K. L., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 526-539.

15. Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Individual development and evolution: Experiential canalization of self-regulation. *Developmental Psychology, 48*(3), 647–657.
16. Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647–663.
17. Blum-Kulka, S., & Snow, C. E. (2004). Introduction: the potential of peer talk. *Discourse Studies, 6*(3), 291–306.
18. Borecký, V. (2005). *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton.
19. Bouchier, A., & Davis, A. (2002). Children's understanding of the pretense – reality distinction: A review of current theory and evidence. *Developmental Science, 5*(4), 397-426.
20. Bredekamp, S. (2005). Play and School Readiness. *Educational Perspectives, 38*(1), 18-26.
21. Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development, 75*(2), 340-345.
22. Brown, S., & Vaughan, C. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York: Penguin.
23. Buchsbaum, D., Bridgers, S., Weisberg, D. S., & Gopnik, A. (2012). The power of possibility: Causal learning, counterfactual reasoning, and pretend play. *Philosophical transactions of the Royal Society of London: Series B: Biological Sciences, 367*(1599), 2202-2212.
24. Bullock, K., (2004). The changing role of grandparents in rural families: the results of an exploratory study in southeastern North Carolina. *Families in Society, 85*(1), 45-54.
25. Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The Development of Cognitive and Academic Abilities: Growth Curves from an Early Childhood Educational Experiment. *Developmental Psychology, 37*(2), 231-242.
26. Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E. P., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science, 6*(1), 42-57.
27. Carltonová, M. (2004). Motivating learning in young children. In A. Canter, L. Z. Paige, & S. Shaw (Eds.). *Helping children at home and school II: Handouts for families and educators* (pp. 115-117). National Association of School Psychologists.
28. Carrick, C., & Quas, J. A. (2006). Effects of discrete emotions on young children's ability to discern fantasy and reality. *Developmental Psychology, 42*(6), 1278–1288.

29. Clark, J. (2005). From the Beginning: A developmental perspective on movement and mobility. *Quest*, 57(1), 37–45.
30. Clark, C. D. (2007). Therapeutic advantages of play. In A. Göncü, & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives* (pp. 275–293). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
31. Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218–232.
32. Colombo, J. (2001). The development of visual attention in infancy. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 337–367.
33. Colwell, M. J., & Lindsey, E. W. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. *Sex Roles*, 52(7-8), 497-509.
34. Cramond, B., Matthews-Morgan, J., Bandalos, D., & Zuo, L. (2005). A Report on the 40-Year Follow-Up of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 283-291.
35. Cutting, A. L., & Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 73–87.
36. Cyowicz, Y. M. (2000). Memory development and event-related brain potentials in children. *Biological Psychology*, 54(1-3), 89-109.
37. Čačka, O. (2002). *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Doplněk.
38. Daugherty, M., & White, C. S. (2008). Relationships among private speech and creativity in head start and low-socioeconomic status preschool children. *The Gifted Child Quarterly*, 52(1), 30-39.
39. Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child development*, 74(1), 238-256.
40. Dickinson, D. (2001). Large-group and free-play times: Conversational settings supporting language and literacy development. In D. Dickinson, & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 223 – 255). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
41. Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.

42. Dunn, J. (2002). Sibling relationships. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 223–237). Oxford, England: Blackwell.
43. Dunifon, R. (2013). The Influence of Grandparents on the Lives of Children and Adolescents. *Child Development Perspectives*, 7(1), 55-60.
44. Elkind, D. (2007). *The power of play*. Cambridge: Da Capo Lifelong Books.
45. Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74(3), 921-932.
46. Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 323–336.
47. Fekonja, U., Marjanovič Umek, L., & Kranjc, S. (2005). Free Play and Other Daily Preschool Activities As a Context for Child's Language Development. *Studia Psychologica*, 47(2), 103-117.
48. Feldman, R., & Klein, P. S. (2003). Toddlers' self-regulated compliance with mother, caregiver, and father: Implications for theories of socialization. *Developmental Psychology*, 39(4), 680–692.
49. Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 28(2), 225–262.
50. Fireman, G. D., McVay, T. E., & Flanagan, O. J. (2003). *Narrative and consciousness*. New York: Oxford University Press.
51. Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 341–360). New York, NY: Oxford University Press.
52. Galyer, K., & Evans, I. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166, 93–108.
53. Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin*, 134(1), 31-60.
54. Gathercole, S. E. (2002). Memory development during the childhood years. In A. D. Baddeley, M. D. Kopelman, & B. A. Wilson (Eds.), *Handbook of memory disorders* (pp. 475–500). Chichester: Wiley.
55. Gillernova, I. (2003). Citový vývoj dítěte a úloha dospělého v jeho rozvoji. In L. Šulova, & Ch. Zaouche-Gaudron (Eds.), *Předškolní dítě a jeho svět* (pp. 431-441). Praha: Karolinum.

56. Gillernová, I. (2009). Společné činnosti rodičů a dětí a styly rodičovské výchovy. *Československá Psychologie*, 53(4), 336-361.
57. Ginsburg, K. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *PEDIATRICS*, 119(1), 182-191.
58. Gitlin-Weiner, K., Sandgrund, A., & Schaefer, Ch. (2000). *Play Diagnosis and Assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
59. Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
60. Goldstein, T. R., & Winner, E. (2010). Engagement in role play, pretense, and acting classes predict advanced theory of mind skill in middle childhood. *Imagination, Cognition and Personality*, 30(3), 249–258.
61. Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Skolnick, D. (2013). Embracing complexity: Rethinking the relation between play and learning: Comment on Lillard et al. *Psychological Bulletin*, 139(1), 35-39.
62. Göncü, A., Patt, M. B., & Kouba, E. (2002). Understanding young children's pretend play in context. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 418–437). Oxford: Blackwell.
63. Gmitrova, V., & Gmitrov, G. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 241-246.
64. Gray, P. (2011). The special value of children's age-mixed play. *American Journal of Play*, 3, 500-522.
65. Groos, K. (1901). *The play of man*. London: Heinemann.
66. Hall, G. S. (1891). The contents of children's minds on entering school. *The Pedagogical Seminary*, 1(2), 139-173.
67. Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75 – 90.
68. Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Blackwell Publishing.
69. Harris, P. L. (2005). Conversation, Pretense and Theory of Mind. In J. W. Astington, & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press.

70. Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in school: Presenting the evidence*. New York, NY: Oxford University Press.
71. Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175-184.
72. Holland, P. (2003). *We don't play with guns here*. Philadelphia: Open University Press.
73. Hoskovcová, S. (2010). Rozvoj psychické odolnosti předškolních dětí. In V. Mertin, & I. Gillernová, *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (pp. 223-234). Praha: Portál.
74. Howard-Jones, P., Taylor, J., & Sutton, L. (2002). The effect of play on the creativity of young children during subsequent activity. *Early Child Development and Care*, 172(4), 323-328.
75. Howe, N., & Recchia, H. (2005). Playmates and teachers: Reciprocal and complementary interactions between siblings. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 497-502.
76. Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Development Psychology*, 28(5), 961-974.
77. Hughes, F. P. (2010). *Children, Play and Development*. USA: SAGE.
78. Hughes, C., & Ensor, R. (2005). Executive function and theory of mind in 2 year olds: a family affair?. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 645-668.
79. Chi, M. T. H. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73-105.
80. Ilgaz, H., & Aksu-Koç, A. (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development*, 20(4), 526-544.
81. Isquith, P. K., Crawford, J. S., Espy, K. A., & Gioia, G. A. (2005). Assessment of executive function in preschool-aged children. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(3), 209-215.
82. Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 203-220.
83. Kavanaugh, R. D. (2006). Pretend play and theory of mind. In L. Balter, & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 153-166). Philadelphia: Psychology Press.
84. Kelly, R., & Hammond, S. (2011). The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 21-27.

85. Kelly, R., Hammond, S., Dissanayake, C., & Ihsen, E. (2011). The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 21–28.
86. Keren, M., Feldman, R., Namdari-Weinbaum, I., Spitzer, S., & Tyano, S. (2005). Relations between parents' interactive style in dyadic and triadic play and toddlers' symbolic capacity. *American journal of orthopsychiatry*, 75(4), 599-607.
87. Klégrová (2004). Děti a jejich volný čas. In L. Šulová, *Problémové dítě a hra* (pp. 1-25, C 1.8). Praha: Raabe.
88. Kořátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada.
89. Krasnor, L. R., & Pepler, D. J. (1980). The study of children's play: Some suggested future directions. In K. Rubin (Ed.), *Children's play* (pp. 85–95). San Francisco: Jossey-Bass.
90. Kyjonková, H., & Lacinová, L. (2010). Soukromá řeč a typ aktivity u dětí předškolního věku. *Československá Psychologie*, 4, 342-356.
91. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
92. Lawlor, M. C. (2004). Mothering work: Negotiating health care, illness and disability and development. In: S. A. Esdaile, & J. A. Olson (Eds.), *Mothering occupations: Challenge, agency and participation* (pp. 306–323). Philadelphia, PA: FA Davis Co.
93. Leaper, C. (2000). Gender, affiliation, assertion, and the interactive context of parent–child play. *Developmental Psychology*, 36, 381–393.
94. Lemche, E., Lennertz, I., Orthmann, C., Ari, A., Grote, K., Häfker, J., et al. (2003). Emotion regulatory processes in evoked play narratives. *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr*, 52(3), 156-171.
95. Leseman, P. M., Rollenberg, L., & Rispen, J. (2001). Playing and working in kindergarten: Cognitive co-construction on two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(3), 363 – 384.
96. Lidz, C. S. (2003). *Early childhood assessment*. Hoboken: Wiley.
97. Liew, J., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2004). Preschoolers' effortful control and negative emotionality, immediate reactions to disappointment, and quality of social functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(4), 298-319.
98. Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 311, 1893 – 1894.

99. Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, *139*, 1–34.
100. Lindon, J. (2001). *Understanding children's play*. Cheltenham: N. Thornes.
101. Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, *33*, 39–52.
102. Lloyd, B., & Nowe, N. (2003). Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*, 22 – 41.
103. Luby, J. (2006). *Handbook of preschool mental health: development, disorders, and treatment*. New York: Guilford Press.
104. Majors, K. (2009). *Children's imaginary companions and the purposes they serve: An interpretive phenomenological analysis*. PhD thesis, Institute of Education, University of London.
105. Mandler, J. M. (2007). How do we remember? Let me count the ways. In L. M. Oakes, & P. J. Bauer (Eds). *Short- and long-term memory in infancy and early childhood*. Oxford University Press: New York.
106. Marcon, R. (2002). Moving up the grades: Relationships between preschool model and later school success. *Early Childhood Research and Practice*, *4*, 517–530.
107. Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interaction. *Developmental Psychology*, *37*, 431-446.
108. Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada.
109. Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál.
110. Matuga, J. M. (2003). Children's private speech during algorithmic and heuristic drawing tasks. *Contemporary Educational Psychology*, *28*(4), 552-572.
111. McAlister, A., & Peterson, C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*, *22*(2), 258–270.
112. Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B., Leekam, S. R., & Rosnay, M. (2013). Mind-Mindedness and Theory of Mind: Mediating Roles of Language and Perspectival Symbolic Play. *Child development*, *84*(5), 1777-1790.
113. Mendez, J. L., & Fogle, L. M. (2002). Parental reports of preschool children's social behavior: Relations among peer play, language competence, and problem behavior. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *20*(4), 370–385.

114. Mikami, A. Y. (2010). The importance of friendship for youth with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13(2), 181–198.
115. Mitchell, R. W. (2007). Pretense in animals: The continuing relevance of children's pretense. In A. Göncü, & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives* (pp. 51–75). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
116. Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.
117. Moore, M., & Russ, S. (2008). Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 20(4), 427–436.
118. Must, A., & Tybor, D. J. (2005) Physical activity and sedentary behavior: a review of longitudinal studies of weight and adiposity in youth. *International Journal of Obesity*, 29(2), 84–96.
119. Nicolopoulou, A. (2002). Peer-group culture and narrative development. In S. Blum-Kulka, & C. E. Snow (Eds.), *Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition* (pp. 117 – 154). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
120. Nielsen, M., & Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(4), 609–624.
121. Noll, L. M., & Harding, C. G. (2003). The Relationship of Mother-Child Interaction and the Child's Development of Symbolic Play. *Infant and Mental Health Journal*, 24(6), 557-570.
122. O'Neill, D. K., & Shultis, R. (2007). The emergence of the ability to track a character's mental perspective in narrative. *Developmental Psychology*, 43(4), 1032–1037.
123. Oaklander, V. (2003). *Třinácté komnaty dětské duše*. Dobříš: Drvoštěp.
124. Ogden, C. L., Carroll, M. D., Curtin, L. R., McDowell, M. A., Tabak, C. J., & Flegal, K. M. (2006). Prevalence of overweight and obesity in the United States, 1999–2004. *Journal of the American Medical Association*, 295, 1549–1555.
125. Paley, V. G. (2004). *A child's work: The importance of fantasy play*. Chicago: Chicago University Press.

126. Pellegrini, A., & Gustafson, K. (2005). Boys' and girls' uses of objects for exploration, play, and tools in early childhood. In A. Pellegrini, & P. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans* (pp. 113–135). New York, NY: Guilford Press.
127. Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, *94*(1), 23 – 33.
128. Peterson, C. C. (2001). Kindred spirits: Influence of siblings' perspectives on theory of mind. *Cognitive Development*, *15*, 435–455.
129. Piaget, J. (2002). *The language and Thought of the Child*. London: Routledge.
130. Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton, & Company.
131. Piaget, J., & Inhelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
132. Pierce, D., & Marshall, A. (2004). Staging the play: Maternal management of home space and time to facilitate infant/toddler play and development. In S. A. Esdaile, & J. A. Olson (Eds.), *Mothering occupations: Challenge, agency, and participation* (pp. 73-94). Philadelphia: F. A. Davis.
133. Podd'jakov, N. (2012). A Play-Like Position, or a Play-Like Attitude Toward Life, Is the Most Important Quality of the Preschool Child's Personality. *Journal of Russian and East European Psychology*, *50*(2), 23–30.
134. Power, T. G. (2000). *Play and exploration in children and animals*. Mahwah: Erlbaum.
135. Pruett, K. D. (2002). Family development and the roles of mothers and fathers in child rearing. In M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (pp. 287–292). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
136. Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
137. Resnick, M. (2003). Playful learning and creative societies. *Education Update*, *8*(6), 1-2.
138. Richards, J. E., & Cronise, K. (2000). Extended visual fixation in the early preschool years: Look duration, heart rate changes, and attentional inertia. *Child Development*, *71*(3), 602– 620.
139. Rey-Lopez, J., Vicente-Rodriguez, G., Biosca, M., & Moreno, L. (2008) Sedentary behaviour and obesity development in children and adolescents. *Nutrition, Metabolism, and Cardiovascular Diseases*, *18*, 242–251.
140. Reynolds, A. J., Ou, S. R., & Topitzes, J. W. (2004). Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child development*, *75*(5), 1299-1328.

141. Richmond, J., & Nelson, C. A. (2007). Accounting for change in declarative memory: A cognitive neuroscience perspective. *Developmental Review*, 27(3), 349–373.
142. Rosický, A. (2003). Usazeniny z prožívání. In R. Hanuš, *Fenomén hry: Teoretické a metodologické příspěvky k tématu hry* (pp. 6-19). Olomouc: Univerzita Palackého.
143. Roskos, K. A., & Christie, J. F. (2000). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
144. Rovee-Collier, C., & Cuevas, K. (2009). Multiple memory systems are unnecessary to account for infant memory development : an ecological model. *Developmental psychology*, 45(1), 160-174.
145. Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573–594.
146. Ruff, H. A., & Capozzoli, M. (2003). Development of attention and distractibility in the first 4 years of life. *Developmental Psychology*, 39(5), 877–890.
147. Ruff, H. A., & Lawson, K. R. (1990). Development of sustained, focused attention in young children during free play. *Developmental Psychology*, 26(1), 85– 93.
148. Runco, M. A., Millar, G., Acar, S., & Cramond, B. (2010). Torrance tests of creative thinking as predictors of personal and public achievement : A fifty-year follow-up. *Creativity Research Journal*, 22(4), 361-368.
149. Russ, S. W. (2003). *Play in child development and psychotherapy : Toward empirically supported practice*. Hoboken: Lawrence Erlbaum Associates.
150. Russ, S. W., & Schafer, E. D. (2006). Affect in fantasy play, emotion in memories, and divergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 347-354.
151. Rydland, V. Y. (2009). “Whow-when I was going to pretend drinking it tasted coke for real!” Second-language learners' out-of-frame talk in peer pretend play: A developmental study from preschool to first grade. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(2), 190-222.
152. Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
153. Schaefer, C., & Reid, S. (2001). *Game play: therapeutic use of childhood games*. New York: Wiley.
154. Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York, NY: Oxford University Press.

155. Smith, P. K. (2010). *Children and play: understanding children's worlds*. Malden: Wiley-Blackwell.
156. Spencer, H. (1873). *Principles of psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
157. Stagnitti, K., & Unsworth, C. (2000). The importance of pretend play in child development: An occupational therapy perspective. *British Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 121–127.
158. Szabová, M. (1999). *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky: stimulační hry pro děti od 3 do 10 let*. Praha: Postál.
159. Šikulová, R., & Rytířová, V. (2006). *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada.
160. Šulová, L. (2004). Hra a její znaky. In L. Šulová, *Problémové dítě a hra* (C 1.1, pp. 1-8). Praha: Raabe.
161. Šulová, L. (2010a). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
162. Šulová, L. (2010b). Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In V. Mertin, & I. Gillernová, *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (pp. 13-22). Praha: Portál.
163. Tenenbaum, J. B., Kemp, C., Griffiths, T. L., & Goodman, N. D. (2011). How to grow a mind: Statistics, structure, and abstraction. *Science*, 331(6022), 1279-1285.
164. Tomlinson, H. B. (2009). Developmentally appropriate practice in the kindergarten year—Ages 5–6. In C. Copple, & S. Bredecamp (Eds.), *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (pp. 186–216). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
165. Trionfi, G., & Reese, E. (2009). A good story: Children with imaginary companions create richer narratives. *Child Development*, 80(4), 1301–1313.
166. Tullis, P. (2011, November 2). Preschool tests take time away from play and learning. *Scientific American Mind*, 22(6), 26-29.
167. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
168. Veitch, J., Hume, C., Salmon, J., Crawford, D., & Ball, K. (2011). What helps children to be more active and less sedentary? Perceptions of mothers living in disadvantaged neighbourhoods. *Child: care, health and development*, 39(1), 94-102.
169. Vetere, F., Davis, H., Gibbs, M., & Howard, S. (2009). The Magic Box and Collage: Responding to the challenge of distributed intergenerational play. *International Journal of Human-Computer Studies*, 67(2), 165-178.
170. Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.

171. Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Journal of Russian and East European Psychology*, 5(3), 6-18.
172. Williams, H. G., & Monsma, E. (2006). Assessment of gross motor development in preschool children. In B. Barcken, & R. Nagle (Eds.), *The psychoeducational assessment of preschool children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
173. Williams, H. G., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Dowda, M., McIver, K. L., Brown, W. H., et al. (2008). Motor skill performance and physical activity in preschool children. *Obesity*, 16(6), 1421-1426.
174. Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112.
175. Wellman, H. M. (2002). Understanding the psychological world: Developing a theory of mind. In U. Goswami (Eds.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 167–187). Oxford: Blackwell.
176. Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
177. Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
178. Winsler, A., Feder, M., L Way, E., & Manfra, L. (2006). Maternal beliefs concerning young children's private speech. *Infant and Child Development*, 15(4), 403-420.
179. Winsler, A., Leon, D., Rene, J., Wallace, B. A., Carlton, M. P., & Willson-Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Language*, 30(3), 583-608.
180. Winsler, A., & Naglieri, J. (2003). Overt and covert verbal problem-solving strategies: Developmental trends in use, awareness, and relations with task performance in children aged 5 to 17. *Child Development*, 74(3), 659-678.
181. Ziegler, F., Mitchell, P., & Currie, G. (2005). How does narrative cue children's perspective taking? *Developmental Psychology*, 41(1), 115–123.
182. Zigler, E. F., & Bishop-Josef, S. J. (2006). The cognitive child versus the whole child: Lessons from 40 years of Head Start. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek, K. (Eds.), *Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 15-35). New York: Oxford University Press.