

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA



Bakalářská práce

**Dítě a hra**

Veronika Dlešíková

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Hubertová  
Studijní program: B 7508 Sociální práce  
Studijní obor: Pastorační a sociální práce

Praha 2012

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem „Dítě a hra“ napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna pro účely výzkumu a soukromého studia.

V Allmansweier dne 16. 4. 2012

Veronika Dlešítková

## **Bibliografická citace**

DLEŠTÍKOVÁ, Veronika. Dítě a hra. Praha, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Evangelická teologická fakulta.

## **Anotace**

Bakalářská práce s názvem Dítě a hra představuje rešerši především z německé odborné literatury. Přibližuje, jak se vyvíjel pohled na hru, přináší její definice a zmiňuje některé z moderních teorií, které se k ní vztahují. Dále odpovídá na otázku, jaký je význam hry pro dítě a jaké jsou formy a funkce hry v jeho vývoji, které doplňuje všeobecnými klasifikacemi hry. Zabývá se znaky a funkcemi hry z hlediska teorie jednání. Věnuje se funkcím hračky a požadavkům na ni.

## **Klíčová slova**

Hra, teorie hry, význam hry, formy hry, klasifikace hry, znaky a funkce hry, hračka, funkce hračky, kritéria dobré hračky.

## **Summary**

The presented Bachelor thesis "The child and play" is a research work that comes mainly from German literature. The author presents the view on play development. She shows different definitions of a play and mentions some modern theories, related to the act of play. She answers the question, what is the intent of a play to a child, and which forms and functions are important in the growth of a child. She supplements the general play classification and deals with the characteristics and the functions from the act of play from the point of view of the theories of behaviour. She also pays attention to the requirements and functions of toys.

## **Keywords**

Play, theory of a play, meaning of a play, classification of a play, form of play, form and functions of a play, toy, function of toys, criteria of a good toy.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce paní Mgr. Lucii Hubertové za odborné vedení, laskavost a čas, který mi věnovala.

V neposlední řadě patří můj dík mým rodičům a příteli, kteří mě ve studiu neúnavně podporovali.

# Obsah

<b>Úvod.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Hra.....</b>	<b>8</b>
1.1. Pohled na hru z hlediska historického vývoje.....	8
1.1.1. Spencerova teorie hry jako „přebytečné energie“ .....	9
1.1.2. Teorie relaxace .....	10
1.2. „Moderní“ teorie hry.....	10
1.2.1. Psychoanalýza a teorie hry .....	11
1.2.2. Kognitivní teorie a teorie hry .....	11
1.2.3. Fenomenologický přístup k teorii hry .....	17
1.3. Pojem hra a její definice .....	18
1.4. Definice hry v české odborné literatuře .....	21
<b>2. Znaky a funkce hry z pohledu teorie jednání .....</b>	<b>23</b>
2.1. Touha po hře .....	23
2.2. Proměna reality .....	25
2.3. Opakování a rituál.....	25
2.4. Vztah k předmětům ve hře.....	26
<b>3. Význam hry pro dítě .....</b>	<b>31</b>
3.1. Význam hry dle Winnicotta.....	32
3.1.1. Vyjádření agresivity .....	32
3.1.2. Překonání strachu .....	32
3.1.3. Získání zkušeností .....	34
3.1.4. Vyvolání sociálního kontaktu.....	35
3.1.5. Hra jako komunikační prostředek .....	36
3.2. Formy hry ve vývoji dítěte.....	36
3.3. Klasifikace hry .....	49
<b>4. Hračka.....</b>	<b>54</b>
4.1. Rozlišení mezi herními prostředky, herním materiálem a hračkami .....	54
4.2. Funkce hračky.....	56
4.3. Kritéria dobré hračky .....	56
<b>Závěr.....</b>	<b>59</b>
<b>Použitá literatura .....</b>	<b>60</b>

## Úvod

Dříve než přistoupím k samotnému obsahu práce, chtěla bych alespoň ve stručnosti popsat motiv, který mě přivedl na myšlenku zabývat se tématem hry.

Pozorovali jste někdy dítě, které si se zaujetím dokáže hrát celé hodiny? Tento pohled se naskytl bez nadsázky snad každému a obzvláště rodičům. Hru malých dětí pozoruji ráda a nejvíce fascinovaná jsem byla při pohledu na hru mé tříleté neteře. Přišla jsem na návštěvu k mé sestře a očekávala radostné výskání malého nezbedy z radosti nad příchodem tety. Místo toho mi jen má sestra otevřela dveře a já myslela, že malá není vůbec doma, jak u nich bylo ticho. Vešla jsem do jejího pokojíčku, a aniž by mě Anetka zpozorovala, věnovala se hře s nadšením a zápalem dál. Sedla jsem si do křesla a jen s úsměvem pozorovala, jak vaří kafičko pro figurky z jejího domečku, jak jim staví a přerovnává nábytek, jak s nimi jde „na procházku“. Seděla jsem a s úžasem pozorovala její hru. Sledovala jsem ji poměrně dlouho a při pohledu na ni jsem si kladla otázku: Jaký význam má hra pro vývoj dítěte?

V těchto okamžicích se také zrodila myšlenka na téma mé bakalářské práce. Věděla jsem, že se o hře a její podstatě chci dozvědět více, a rozhodla jsem se, že navrhnou téma dítě a hra.

Cílem mé práce je vymezit pojem hra, popsat historický pohled na hru a některé z teorií, které byly formulovány, ke hře se vztahují. Dále se zaměřím na to, jaké jsou její znaky a funkce a klasifikace. V práci zmíním i funkce a kritéria dobré hračky.

Bakalářskou práci jsem pojala jako rešerši převážně z německé literatury, protože toto téma je v německy mluvících zemích bohatě zpracované.

# 1. Hra

Hra je pro každého člověka nedílnou součástí života. S touto činností se setkáváme téměř každý den a bereme ji naprosto samozřejmě. Rozmanitost činností, které můžeme za hru označit, mě přivádí k otázce, co činí hru hrou.

Pojem hra se používá v naší řeči hojně a všeobecně. Dalo by se říct, že charakter tohoto slova je velmi různorodý. O hře hovoříme v různých významech např. jako o konkrétních herních činnostech, jako je hokej a dokonce i při pozorování přírodních jevů, při nichž užíváme také často výraz hra přírody, hra vln, větru apod (Goronzy, 2006).

## 1.1. Pohled na hru z hlediska historického vývoje

Hra je starší než lidstvo samo. Již filozofové v antice přisuzovali hře jistý význam a snažili se o posouzení herních aktivit z různých hledisek. Nahlíželi na hru jako na fenomén společenský, ale i náboženský. Platonovy, Aristotelovy a Senecovy spisy se zmiňují o fenoménu hry sice jen mimochodem, ale považují ji za hodnou pozornosti (Flitner, 1978).

Středověcí myslitelé zmiňovali hru jako pomocníka při výchově a vzdělávání. Renesance se vrátila k antickému ideálu, který spočíval v tom, že by člověk měl být osobností harmonickou tj. rozvíjet jak stránku tělesnou, tak i duševní.

V následujícím období se zabývali hrou i významní filozofové jako např. Locke (1693), Rousseau (1772). Guts-Muths byl prvním, který spatřoval právo dítěte na hru jako výsadní právo (Flitner, 1978). „*Právo dítěte na hru není jen právem na zábavu a konání, nýbrž je právem na naprosté naplnění života.*“ (Scheuerl, 1975, str. 16). Tím poukazuje na fakt, že dětská hra není jen



nevýznamnou složkou v životě dítěte. Staví ji na roveň nejdůležitější činnosti, která je pro ně určující a charakteristická.

V období romantismu konce 18. a začátku 19. století se měnil názor na postavení dítěte. Objevovaly se nové názory na to, jak je možné dětství chápat. Na dítě je nahlíženo jako na osobu se specifickými potřebami, které mají odpovídat jeho věku. Tento názor se tak odvrací od chápání dítěte jako malého dospělého, který byl typický pro baroko (Röhrs, 1981). V 18. století došlo také ke změně v chápání hry. Byla uznána jako typicky dětský způsob chování. Postupně se začal prosazovat názor a přesvědčení, že hra je nutností pro optimální vývoj dítěte. Ve druhé polovině 19. století byly formulovány různé teorie hry, z nichž zmíním Spencеровu teorii přebytečné energie a Lazarusem formulovanou teorii relaxace.

#### **1.1.1. Spencеровa teorie hry jako „přebytečné energie“**

Základní myšlenkou teorie Herberta Spencera je, že hra slouží k vybití přebytečné energie, která není potřeba k uchování biologického druhu. Tato teorie je značně ovlivněna Darwinovou evoluční teorií, podle které nižší druhy živočichů používají všechnu svoji energii k zajištění zachování existence (Kooij in Kreuzer 1983). *„Zjednodušeně lze tuto teorii osvětlit tak, že děti si hrají proto, aby jako stroj „pustily páru“. Spencer vycházel z předpokladu, že vyšší živočichové již nepotřebují tolik času, aby se udrželi při životě, a tak potřebují přebytečnou energii někde vybit“* (Vaněk, 2007).

Vyšší živočišné druhy jsou vybaveny schopnostmi, které umožňují efektivnější fungování a uvolňují dostatek energie pro herní aktivity (Kooij, 1981 in Kreuzer 1983).

Scheuerl (1993) spatřuje možnou kritiku této teorie v tom, že Spencer nepovažuje hru za základní potřebu. Její specifické funkce v ní nejsou jasně

zmíněny a tím zanedbány. Nezabývá se principem příčiny, následku a jejich vzájemného ovlivňování. Tato teorie nemůže nabídnout vysvětlení toho, proč dítě v určitém okamžiku hraje raději například šach, než aby si hrálo na hřišti. Dále kritizuje také to, že hra nemůže být žádnou uloženou energií. „*Dítě, které je po dlouhé procházce nebo lyžování unavené, si chce ještě za normálních okolností rádo hrát.*“ (Scheuerl, 1991, str. 89) Dá se tak pochybovat o tom, že by v této situaci bylo ještě mnoho přebytečné energie k využití.

### **1.1.2. Teorie relaxace**

V roce 1883 byla teorie relaxace formulována Lazarem. Diametrálně se odlišuje od Spencerovy teorie přebytku energie. Podle Lazara je hra následkem potřeby individua čelit jejímu nedostatku (Kooij, 1981 in Kreuzer 1983). Základem teorie je myšlenka, že hra má zotavit tělo po práci (Vaněk, 2007). Hrou lze tedy nedostatek energie odstranit.

Významné je rozlišení hry od práce. Lazarus (Lazarus 1883 in Kreuzer, 1983) mluví o vlastním účelu hry a o hře jako o iluzi skutečnosti. Tuto teorii lze shrnout do tří základních charakteristik:

- Hra se výrazně odlišuje od práce.
- Hra představuje iluzi skutečnosti.
- Hra je zdrojem radosti.

## **1.2. „Moderní“ teorie hry**

Teorií hry se od počátku 20. století začalo zabývat mnoho odborníků. Zájem o ni a její teoretická východiska u nich vzbuzovala řadu otázek. Vzniklo proto poměrně hodně teorií, které se fenoménem hry zabývají. „*Při současném stavu poznání vývojové psychologie nemůže žádný myšlenkový směr ani žádná teorie vysvětlit všechny druhy chování. Při výběru myšlenkového modelu a při*

*práci s ním, budeme omezeni druhem chování, které máme vysvětlit. V současnosti nedisponujeme žádnou jedinou teorií, kterou bychom mohli vysvětlit každé dětské jednání“* (Scheurl, 1975 in Flitner, 1978, str. 33).

Psychologové původně zastávali názor, že k vysvětlení herního chování musí stačit jedna teorie, i když jich existuje více. Pokud by se měly aplikovat tak společně a ne proti sobě (Bladegroen 1979 in Kreuzer, 1983).

Jak je tedy patrné, jedna herní teorie není dostačující k vysvětlení každého herního chování. Právě u tak komplexního fenoménu, jakým hra je, spatřuji v této myšlence velký význam. V následujícím textu budou zmíněny čtyři vybrané teoretické přístupy.

### **1.2.1. Psychoanalýza a teorie hry**

Neurolog Sigmund Freud, tvůrce psychoanalýzy, pojímal hru jako projev společensky neúnosných erotických přání dítěte (Hering, 1979). Na fantazii a hru nazíral jako na projekci přání, redukování konfliktů a nepříjemných událostí tak, aby je mohlo dítě zvládnout či překonat. Freudova teorie měla přímý vliv na terapii narušených dětí, která z psychoanalýzy vychází. Hlavní metodou je zde především spontánní hra dítěte (Millar, 1973) Melanie Klein a Harding se řadí v rámci Evropy k nejznámějším zástupcům psychoanalyticky orientovaných herních terapií (Hering, 1979).

### **1.2.2. Kognitivní teorie a teorie hry**

V psychologii se kognitivní teorie obecně zaměřují na zpracování informací a myšlenkových pochodů, díky kterým si člověk uvědomuje a poznává svět i sebe samého. Procesy jako je vnímání, představivost, paměť, vzpomínání, řešení problémů a myšlení patří k podstatným složkám kognice (Neisser, 1967, in Kreuzer, 1983). V kognici je spatřován obsáhlejší pojem než

inteligence (Oerter, 1993). Dá se tedy krátce shrnout, že se kognitivní psychologie zabývá procesem zpracování informací, ve kterých hraje myšlení velmi významnou roli.

Kognitivní psychologie se herním chováním moc nezabývala. Ve skupině těchto teorií, které byly téměř všechny formulovány americkými odborníky, je patrně nejvýznamnější a nejvíce propracovaná Piagetova teorie.

**Jean Piaget** je jedním z tvůrců periodizace kognitivního vývoje dítěte. Působil na univerzitě v Ženevě jako profesor a ředitel Rousseauova institutu. Předmětem jeho bádání byl vývoj logického myšlení dětí a chápání matematických, geometrických, morálních a fyzikálních pojmů. Hru pojímá jako prvek intelektuálního vývoje (Scheuerl, 1975 in Flitner, 1978).

Dle Piageta má na vývoj dítěte vliv jeho „badatelská“ činnost, díky níž se dostává do styku s jeho okolím (Hering, 1979). V rámci teorie zavedl dva pojmy: **asimilace** a **akomodace**, jejichž rovnováha je nutná pro správný vývoj jedince. Při asimilaci si jedinec přizpůsobuje situaci podle svých představ, tedy včleňuje nový prvek mezi své už vytvořené struktury tak, aby mu to vyhovovalo, a dochází tak ke hře. Při akomodaci se mění on sám. V takovém případě dochází k nápodobě. Hra i nápodoba jsou důležitou součástí rozumového vývoje (Čížková a kol., 2003).

Hře rozumí jako čisté asimilaci, která přetváří přicházející informace tak, aby odpovídaly přání dítěte (Millar, 1973). Podle něj tvoří hra a imitace nedílnou součást vývoje inteligence a prochází vývojovými stádii.

Piaget přiřazuje hře biologickou funkci. Díky aktivnímu opakování a experimentování dítě získává nové zkušenosti a vypořádává se s novými situacemi. Podle něj navazuje hra na jakoukoliv činnost, kterou již dítě zvládlo a během tohoto procesu si tak přizpůsobuje realitu vlastním potřebám.

Předpokládá, že intelektuální vývoj jedince probíhá v určité návaznosti či posloupnosti. Jeho průběh může být zrychlený nebo zpomalený, ale návaznost je zachována (Millar, 1973). Průběh vývoje není plynulý, je složen z celé řady stádií, kterými by měl jedinec projít, a které jsou předpokladem toho, aby mohl ve vývoji postoupit dále. Pomocí druhů logických operací vysvětluje Piaget posloupnosti, které se v daném stádiu uplatňují.

Rozlišuje hru, při níž dítě opakuje již zvládnuté činnosti a hru, při které opakuje aktivity tak, aby danou činnost mohlo pochopit. Dítě si skutečnost ve hře velmi často přetváří ke svým potřebám (Zimpel, 2011).

Dle Langmeiera a Krejčířové (1998) Piaget rozlišuje celkem pět základních období kognitivního vývoje dítěte na:

- Etapu senzomotorické inteligence
- Etapu symbolového a předpojmového myšlení
- Etapu názorového myšlení
- Etapu konkrétních operací
- Etapu formálních operací

Susann Millar (1973) popisuje čtyři stádia kognitivního vývoje dle Piageta:

- Senzomotorické období
- Období symbolických pojmů
- Období myšlenkových operací
- Období abstraktních pojmů

Millar (1973) definuje **senzomotorické období** jako dobu od narození do 18 měsíců věku, kdy je dítě schopné jen nekoordinovaných počitků a neumí ještě manipulovat s předměty. Podle Piageta nevnímá novorozené dítě svět jako něco trvalého, co by existovalo v čase a prostoru. Hering (1979) uvádí, že v tomto období dochází k začínání nahrazování vrozených reflexů reflexy nacvičenými. Dítě je schopno vykonávat činnosti, které již vykonávalo dříve a začíná je obohacovat novými prvky. Piaget nazývá tento vývoj reprodukční asimilací a nahlíží na ni jako na předchůdce hry. Dle Millar (1973) se hra začíná tedy objevovat právě v tomto období, kdy již začíná rozlišovat mezi cílem a prostředkem a přizpůsobuje své chování k dosažení cíle.

Podle Piageta je hra v senzomotorickém období aspektem asimilace. Znamená to, že slouží k upevnění a opakování již zvládnutého úkonu a jeho bezchybnému začlenění. Koordinace mezi zrakovým vnímáním a dotykem předmětů existuje už od čtvrtého měsíce. Dítě provádí naučený pohyb pořád dokola a nachází v opakování činností radost. Toto jednání se již může považovat za skutečnou hru. Když v tomto věku nalezneme nějakou činnost, která ho zaujme, naučí se ji opakovat a vykonává ji tak dlouho, až se z ní stane rituál. V tomto věku již dokáže předvídat výsledek své činnosti a opakuje to, co ho zaujme a přináší mu potěšení (Langmeier, Krejčířová, 1998). Pozorováním chování a projevů dítěte v tomto období to mohou jen potvrdit. Dítě, které má v ručičce chrastítka vydávající zvuky, bouchá například často do tempa do ohrádky postýlky nebo se třeba snaží všemi čtyřmi končetinami dotknout kolotoče, který je nad ním zavěšený. Ve své snaze se dokáže často dlouhou dobu neúnavně vrtět a dosahovat na různé předměty. I když se tato hra jeví jako stereotypní, nahodilá a opakovaná do nekonečna, je přesto možné označit toto jednání za hru, jejímž znakem je radost.

Děti se pokouší hledat například osoby, které se před ním schovají a poté udělají baf. Všechny děti, se kterými jsem se v tomto jejich vývojovém období setkala si takto hrály a aktivně se hry účastnily. Tento jev nazývá Atkinsová (2003) stálost objektu, jehož „*podstatou je vědomí, že objekt stále existuje, i když ho nemůžeme vnímat svými smysly*“ (Atkinsová, 2003, str. 100). V osmi měsících neumí ještě schovanému objektu přiřadit existenci, ale už od deseti měsíců si uvědomuje jeho přítomnost a předmět či osobu aktivně hledá (Atkinsonová, 2003).

V období mezi dvanácti až osmnácti měsíci dítě přestává s pouhým opakováním činností a obohacuje je o opakování s obměnami. Začíná aktivně experimentovat s předměty. Základ myšlení tvoří senzomotorická inteligence (Čížková a kol., 2003).

Ve věku od dvou asi do čtyř let nastává období **předpojmového myšlení** a symbolických pojmů. Co se naučilo, je schopno opakovat, ale jen na symbolické a verbální úrovni. Schopnost logicky uvažovat ještě není rozvinuta, protože pro logické operace je velmi důležitá schopnost nazírání závěrů z několika různých hledisek, což v tomto věku ještě neumí (Millar, 1973). Postupně začíná s napodobováním modelu, který ještě není přítomen a vytváří si jeho vnitřní obrazovou představu. Začíná používat slova nevyhraněného významu – předpojmy (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Pro toto období je typické herní předstírání a symbolická hra. Piaget vychází z pozorování řízených rozhovorů, spontánních řečových projevů, z vnímání kvality, prostoru, apod. Z počátku tohoto období provádí dítě tzv. substituční činnost. Je to činnost, která se vztahuje k jednomu předmětu a je dítětem přesunuta na jiný náhradní předmět (viz subjektivní a objektová valence). Symbolická hra je vyhraněnou asimilací. Dítě v ní upevňuje své emoční zkušenosti (Millar, 1973).

Uvedu příklad tatínka, který byl se svými syny na výletě v horách. Cestou vyprávěl dětem o přírodě a o zvířatech, která žijí v lese. Když se dostal k medvědům a klukům popsal, čím se živí, došel i k tématu, jak se má člověk chovat, když potká medvěda. Kluci vyzvídali a byli napjatí. Když se vrátili z výletu domů, vrhli se hned po krabici se zvířátky a začali si hrát. Už byl ale čas jít do postele, a když tatínek vešel do pokoje, kluci si hráli na to, že je napadl medvěd a tatínek je zachránil, protože věděl, co má dělat. Vše důležité, co dítě zažilo, si při hře opakuje. Tyto události jsou ale ve hře zkrácené.

V období **názorového myšlení** ve věku od čtyř do sedmi let uvažuje dítě v celostních pojmech (Čížková a kol., 2003). Umí už vystihnout podstatné podrobnosti předmětů (Langmeier, Krejčířová, 1998). Hra se stává propracovanější a více organizovanější. Díky jeho přibývajícím zkušenostem o sociálním a hmotném prostředí se je snaží ve hře přesně převést ve skutečnost. Díky tomu dochází k rozvoji jeho intelektuálních a senzomotorických dovedností. Hra se stává konstruktivní a je přizpůsobována realitě. Symbolická hra a zkreslování reality ubývá na četnosti a dítě se k nim uchyluje čím dál tím méně.

Ve věku od sedmi do dvanácti let nastává období **konkrétních myšlenkových operací**, ve kterém je dítě schopno v myšlenkách provádět zpětné operace. V tomto období začíná chápat vztahy mezi jevy a snaží se vyhledávat souvislosti (Čížková a kol., 2003). Dochází k proměně symbolů a představ v souvislosti s vlivem a působením dalších lidí. Myšlení a užívání symbolů se stává logičtější a objektivnější (Millar, 1973). Dokáže již spojovat různé myšlenkové procesy do jedné sekvence (Langmeier, Krejčířová, 1998). Kolektivní disciplína a morální zásady se stávají hlavními prvky hry. Individuální a symbolické hry z předchozího období jsou nahrazovány hrami



s pravidly. Dítě zažívá při hře pocit uspokojení nad svým úspěchem a případnou výhrou nad ostatními (Millar, 1973).

V pubertě a adolescenci, tedy asi od 12 let věku dítěte, nastává období **formálních operací**. V tomto období získává schopnost činit abstraktní myšlenkové operace nezávislé na konkrétních případech. Je schopno velkého počtu různých myšlenkových kombinací, které nejsou založeny na konkrétní smyslové zkušenosti (Langmeier, Krejčířová, 1998). Dospívající vytvářejí při řešení problému soubor různých možností řešení a jsou schopni vytvořit soudy o soudech (Čížková a kol., 2003). Pro toto období jsou charakteristické stolní hry, logické a strategické hry. Začíná projevovat utříbené zájmy, které chce aktivně provozovat.

### **1.2.3. Fenomenologický přístup k teorii hry**

Fenomenologický přístup k teorii hry zastává v Evropě celá řada psychologů. V Německu k nim například patří Scheuerl (1975), Flitner (1976), ve Francii Chateau (Kreuzer, 1983).

Fenomenologové se při vysvětlování hry zaměřují na cílevědomost chování - tj. na hraní jako takové. Flintner (1976), Scheuerl (1975) a jiní odkazují na to, že cílevědomost je obsažena v každém lidském chování. Přeneseno na hru to znamená, že hrát si s něčím je vždycky hrou. Přitom neexistuje žádný rozdíl v tom, jestli se jedná o hračku nebo o myšlenku.

Fenomenologicky zacílené teorie poukazují na důležitost vztahu člověka ke svému okolí. Místo pojmu vztah se často hovoří o dialogu, ve kterém se člověk k okolí nachází. Tím je vyjádřen aspekt dynamického pojetí skutečnosti a je i jasně definovaný proces se dvěma neustále se ovlivňujícími póly. Jsou jimi osoba a okolí.

Cílem výzkumu hry je poskytnout vysvětlení, jak se staví hrající si dítě k jeho okolí. Tento způsob střetnutí a setkání se se světem musí mít svou vlastní strukturu, která by měla být seřazena podle dat z pozorování herních aktivit. Herní chování je tak pojímáno jako resultát vztahu, jaký dítě k jeho okolí má (Kooij, 1981 in Kreuzer, 1983).

Fenomenologická herní teorie neměří herní kvalitu na podkladě vývojových potřeb, nýbrž hra musí především dítěti dávat smysl při jejím uskutečnění (Flintner, 1974).

Tato teorie se snaží o vymezení hry v co možná nejrozsáhlejším teoretickém rámci. Nesnaží se redukovat pojetí hry na obsahové vysvětlení jejích rozličných forem a na její konkrétní význam pro vývoj dítěte (Schmidtchen, Erb 1976).

### **1.3. Pojem hra a její definice**

V Brokhausově encyklopedii z roku 1973 (sv. 17, str. 725) je hra definována jako *„aktivita, která je vykonávána bez nátlaku či povinnosti, většinou z chuti na činnost a radosti nad jejím konáním, jejím obsahem nebo výsledkem. Na rozdíl od práce, neslouží jako uskutečnění předmětného cíle.“*

**Z antropologického hlediska** je hra pojímána jako základní fenomén všeho živého, jako prvotní forma života, která charakterizuje život člověka i zvířat. Je interpretována a rozuměna jako samostatná kategorie chování a konání. Hra, jako činnost lidského bytí není jen možnost konání a specifická forma chování u dětí, nýbrž je naprosto typická pro člověka ve všech životních fázích (WALTER, 1993).

Je pravda, že ať se podíváme na tříleté dítě nebo jeho tatínka, zjistíme, že oba mají potřebu si hrát. Dítě si hraje jiným způsobem než dospělý člověk,

který se uchyluje ke slovním hříčkám, nebo ve svém volném čase například sportu.

Člověk může v herních aktivitách uspokojit potřebu po tvořivém fantazijním utváření, ve kterém se střetává s reakcemi okolím. Jeho vnitřní síla energie se uvolňuje s radostí a chutí samou, díky čemuž získává potenciál k rozvoji (WALTER, 1993). Můžeme tedy říci, že hra je ústředním prvkem pro utváření interakcí v dětském věku.

Elke Callies (Callies 1975 in Einsiedler 1989) formulovala **specifické znaky herního chování**:

- Hra je skutečně motivované chování. To znamená, že ke hře dochází spontánně a je rozvedena pro chtění jí samotné, ne pro zvenčí stanovený či předepsaný účel.
- Hru určuje její dobrovolnost.
- Hra a hraní vede k činnosti a jednání. Hraní zprostředkovává aktivní a konkrétní zkušenost s okolím.
- Hra vyžaduje uvolněnou atmosféru, chuť hrát si.
- Hra působí zábavu a radost a poutá pozornost zúčastněných.
- Hra je prostředkem k naplňování potřeb, prožívání a vyjadřování pocitů.
- Při hře mají zúčastnění stejná práva.
- Hra nemá vážný charakter. Při hře je každému hráči dovoleno přestat si hrát.
- Ve hře převládá na jedné straně fantazie, ve které jsou vlastní přání a představy, a zároveň je vytvářena vlastní realita (zdánlivá realita).

Vědní disciplíny, které se pokouší teoreticky vymezit hru, jsou postaveny před skoro neřešitelné problémy, protože pojem hra se v **odborném jazyce** i

v **hovorovém jazyce** používá zcela rozličně, a to jak pro herní jednání, tak pro různé formy, obsahy, struktury a cíle her (WALTER 1993).

Nejisté je také to, zda může být pojem „hra“ pochopen pouze jako dětská hra (př. hra na schovávanou) nebo i hry dospělých (mariáš), případně hra zvířat (např. hra kořat) (EINSIEDLER 1999). Důvod tohoto definičního rozporu spočívá v charakteru hry samotné (Walter, 1993). Na základě tohoto dilematu se zřikají mnozí vědci (Vandenberg 1982 und Matthews & Matthews 1989 dle EINSIEDLER 1999) exaktního definování daného pojmu a spokojí se s tím, že hra fakticky existuje a vývojově psychologický význam dětské hry je prokazatelný (EINSIEDLER, 1999).

Berlyne upozorňuje na zásadní pochybnost, zda vůbec pojem hra představuje smysluplný obor. Ta podle něj spočívá ve faktu, že se jedná o pojem z hovorového jazyka a jsou brány v úvahu rozličné vědecké obsahy pojmu (Berlyne, 1969 in Oerter, 1993).

Hutt (Hutt, 1971 in Oerter 1993) na rozdíl od Berlyne přesně diferencuje mezi explorační a hrou. Nepřipouští žádnou objevnou hru. Tělesné pohyby kojence nepovažuje za hru, stejně tak hra s chraštítky u kojence není, dle Hutta, hra v pravém slova smyslu, nýbrž se jedná o explorační. Podle jiných autorů patří ke hře vždy nějaká hračka či předmět, se kterým se vykonává (Buytendijk, 1933 in Chateau 1969).

V tradičním výzkumu hry převládá snaha o stanovení pojmu podle společných definičních znaků. Příkladem je herní teorie od Hanse Scheuerle (1994), která se řadí do **fenomenologických pojetí hry**. Scheuerl určil znaky, které se objevují bezmála u všech známých forem hry. Tyto „*znaky bytí*“ jak je Scheuerl (1994) nazýval, jsou:

- **Moment svobody** - hra nesleduje žádný účel mimo jeho vlastní, je oproštěna od nátlaku a starostí.
- **Moment vnitřní neomezenosti** - hra usiluje o možnou rozpínavost v čase – nekonečnost.
- **Moment zdánlivé reality** - ve hře není člověk vázaný na realitu, nýbrž může si vytvořit svou vlastní.
- **Moment ambivalence** - hra je mnohoznačná a může se vyvíjet různými směry. To přináší nevypočitatelnost, která do ní vnáší prvek překvapení.
- **Moment celistvosti** - propojenost s pravidly a místem hry přináší aspekt jejího omezení a ucelenosti..
- **Moment současnosti** - hra se může vyhnout obvyklé provázanosti s časem, protože je to její vlastní realita, která tvoří i na ní závislé časové struktury.

Scheuerl se nesnaží těmito „znaky bytí“ nahradit definici hry, považuje je za možnost, jak se k fenoménu přiblížit.

#### 1.4. Definice hry v české odborné literatuře

V české literatuře je hra nejčastěji pojímána z hlediska formy jako další činnost vedle práce a učení. Její velmi široké vymezení přináší např. definice Mišurcové, Fišera a Fixla „*Hra je dobrovolnou spontánní činností a svobodným sebeuplatněním člověka*“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 30). Podle této definice přísluší hra dětem i dospělým a je zdůrazňován prvek sebeuplatnění ve hře.

Švec a Maňák se zmiňují o hře jako o: „*jedné ze základních forem činností (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel*“ (in Brtoňová, Čepičková, 2007, s. 136). Významným činitelem hry je tedy svoboda a v souladu s výše

uvedenými specifickými znaky od Elke Callies (in Einsiedler 1989), je realizována pro hraní samotné.

Koťátková (2005, str. 14) pojímá 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.“ Naráží tedy na to, že v různých situacích dítě využívá různé formy her a přizpůsobuje je okolním podmínkám. Hru ovlivňuje i samotná osobnost dítěte (Koťátková, 2005).

Definice Průchy, Mareše a Walterové (2009, str. 92) je nejobsáhlejší. Hru definují jako „formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení - je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivý, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, sportovní náčiní, nástroje, přístroje). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení).“ V této definici přiřazují hře neodmyslitelnou výchovnou, sociální a vzdělávací funkci.

## 2. Znaky a funkce hry z pohledu teorie jednání

Dle této teorie je lidské chování jednáním, pro které je typický základní záměr a orientace na cíl. Považujeme-li hru za jednání, musí obsahovat znaky, které má společné se vším ostatním jednáním (Oerter, 1993). K jeho charakteristickým znakům patří motivovaná snaha po dosažení cíle určitým chováním, které je přizpůsobeno specifickému záměru.

Oerter (1993) ve své knize Psychologie hry vyhraňuje tři charakteristiky hry z pohledu teorie jednání. Jsou to:

- touha po hře
- proměna reality
- opakování a rituál.

Renner (2008) je rozšiřuje o čtvrtou charakteristiku a tou je vztah k předmětům ve hře.

### 2.1. Touha po hře

Vědci, kteří se zabývají fenoménem hry, se pokusili podat odpověď na otázku, jak se hra odlišuje od ostatního jednání. Dvě základní kritéria, která jsou vždy zmiňována, jsou **svoboda záměru** (Scheuerl, 1991 in Renner, 2003) a **vnitřní motivace** herních aktivit (Wigotskij, 1933 in Renner, 2003). Vnitřní motivací se rozumí to, že stimul pro dané chování či jednání se nachází prioritně vždy v osobě samé. Jednání, které je vnitřně motivované, nepotřebuje žádné vnější impulzy a odměny, aby bylo zachováno. Odměna se uskutečňuje skrze kognitivní a afektivní procesy uvnitř těla (Renner, 2003).

Intencionalitu jednání je možné pozorovat již u dětí starých několik měsíců. Zaměřují se na daný cíl konání a v mnohých případech se dá říci, že se snaží uspokojit touhu po naplnění potřeb právě ve hře, přičemž je jedno, zda se jedná jen o kopání nožičkou do postýlky. Pro hru je často charakteristický vztah k herním předmětům. Dítě může ve hře vyzkoušet jednání, způsoby chování či pojmout novou zkušenost. Díky těmto zážitkům je mu umožněno samostatně nalézat nové spojitosti a zkušenosti.

Dalo by se říci, že každé jednání dospělého člověka je motivované snahou po dosažení kýženého následku. Posloupnost procesu: situace – jednání – výsledek – následek, je zachována ve většině případů, přičemž dle Heckhausenova modelu toto u hry neplatí. Je pro ni důležitá **svoboda záměru** (Heckausen, 1977 in Oerter 1993).

Jako příklad se dá uvést jednání zaměřující se na ukončení vysokoškolského studia s kýženou touhou po zdárném výsledku a následku v podobě získání zaměstnání. Dalším příkladem by mohla být práce, která zachovává danou řadu s cílem získání dostatku peněz na živobytí.

Při hře chybí ohled na následky, není podstatný výsledek. To znamená, že herní činnost samotná je v mnoha případech také jejím výsledkem (Renner, 2003). Jednání motivované na následky můžeme označit jako práci.

Dítě často mění či přizpůsobuje jednání k činnosti a velmi často přehodnocuje svůj záměr. Vytváří tak mnohé variace, při kterých zapomene na dřívější účel hry. Tímto způsobem procvičuje a kombinuje utvořené zkušenosti, které by pod funkčním tlakem nikdy nevyzkoušelo (Oerter, 1993).



## 2.2. Proměna reality

Děti si ve hře často konstruují realitu ke svému vlastnímu obrazu či potřebě. Častá a oblíbená je hra na maminku a na tatínka. Vytvářejí si svou vlastní realitu, při níž mohou povolit uzdu své fantazie a vyzkoušet role v nově utvořené skutečnosti. Herní jednání se vyznačují volnou proměnou všedních společenských realit a ve hře mohou být následně přetvořené či reprodukovány. *„Herní situace vytváří „iluzi“ nové reality v činnosti, ze které by původně mohla vyplývat, vyvolávat a následně se uskutečňovat ze společenské reality“* (Oerter, 1993, str. 9).

Mohu zmínit například hru na válku, poražené a zajaté, při níž se děti oslovují vojenskými hodnostmi, používají imaginární vysílačky a dorozumívají se pomocí kódů. Vytvoří si vlastní svět, v němž používají zkratky a zašifrovaná slova. Budují si „bunkry“ a tajné úschovny. Nemusí mít ani mnoho hraček a k tomuto účelu jim poslouží často větve a jiné přírodniny. Tato forma hry by se dala nazvat hrou v roli.

Konstruování vlastní reality dává dětem do té míry smysl jako utvoření vlastní skutečnosti, ve které plynou jeho životní zkušenosti a ve které může alespoň zdolat otázky nebo problémy, které v reálném světě nezvládne. Dítě si může vytvořit vlastní svět, ve kterém se cítí dobře, šťastně a není stále konfrontováno s podřízeností (Renner, 2003).

## 2.3. Opakování a rituál

Oerter (1993) označuje opakování za základní znak lidské činnosti. Při hře s opakováním se dítě snaží docílit dokonalosti (stabilní věže) a tímto procesem s neustálým opakováním dochází k zafixování a zapamatování si dané činnosti, která se stále častěji setkává s úspěchem, ačkoli ten mohl být jen

náhodný. Dítě tak prožívá radost z úspěchu a snaží se ji docílit znovu a tak činnost opakuje.

Rituály jsou činnosti, které se pravidelně opakují. Jsou to formy chování, které určují a ovlivňují sociální jistotu, umožňují pocit stability. Rituál vyznačuje sled konání a vytváří jistotu v očekávaném (Renner, 2003). Existuje jich celá řada, např. ty, vztahující se k jídlu, k denní struktuře a slavnostním příležitostem. Funkcí mnoha je upevnit pořádek a zprostředkovat jistotu. Při hře, která začíná a odehrává se stejným způsobem, dítě nachází uspokojení.

Dalo by se říci, že pevně dané rituály umožňují dítěti snadnější návyk na pozdější rituály sociální. Ritualizované činnosti dodávají dítěti nejen pocit jistoty a bezpečí, jak již bylo výše zmíněno, ale učí také strukturovanosti.

#### **2.4. Vztah k předmětům ve hře**

Ke hře dítě využívá hračky, ale i předměty, které jsou primárně určeny k jinému použití (viz kap. 4.1) Utváří jimi hru samotnou a přizpůsobuje je dané hře. Mogel (1991) uvádí, že pokaždé, když je dítě aktivní, je jeho pozornost zaměřena na konkrétní věc nebo určitý nástroj. Tento vztah k předmětům je nazýván díky dětskému zacházení při hře v německém jazyce jako „der Gegenstandsbezug“. Dítě si s věcmi hraje a díky tomu všelijaké věci přetváří na hračky.

Oerter (1993, str. 21) definuje věci či předměty z kulturně-ekologické perspektivy: *“Předměty jsou produkty společenské interakce. Kultura společnosti se dá popsat jako vesmír předmětů, které ale mají jen tak dlouho význam, jako je známé jejich používání popřípadě zprostředkování.”*

Význam, hodnota a pravidla zacházení s věcmi a předměty je určován teprve díky sociální dohodě (Renner, 2003).

Můžeme tedy říci, že všechny předměty, které známe, jsou určeny kulturní skutečností a skrze ni jsou také podmíněny možnostmi a způsoby jejich užití. Dítě se musí učit, které možnosti jednání jsou díky jakým předmětům možné a také to, které jsou kulturou a společností předem stanovené k určitému použití (Oerter, 1993). Podobné je i tvrzení Mogela (1991), který uvádí, že dítě, které se dostává do kontaktu s rozličnými předměty, vytváří jisté spojitosti. Jeho poznání není jen kognitivně přirozené, ale výsledek je ovlivněn i kulturními vlivy. Děti přiřazují smysl daným předmětům díky kulturnímu charakteru, skrze povahu a význam herních předmětů - hraček - je zpravidla předem programovaný.

Kojenci neumí ještě k předmětům, které byly vyrobeny pouze pro ně přiřadit význam. Danou schopnost získají v průběhu dalšího vývoje. K tomuto faktu se vyjadřuje Renner (2003). Píše, že kojencům chybí schopnost symbolizace v pojmech a není ještě možné vědění o předmětech a jejich stálé permanenci. Pro kojence je pak typická neschopnost představení si přítomnosti předmětů, které nevidí. Ve stejném smyslu hovoří o objektové permanenci i Oerter (1993). Jako příklad hry na toto téma je možné uvést hru „Je tu, kuk...Není tu nebo je tu, kuk?“, při které je dítě z počátku přesvědčeno, že daný předmět zmizí (není přítomný), ale s odstupem času toto přesvědčení odeznívá. Je to spojeno s utvářením pojmů, kdy není předmět dostupný nejen konáním, ale i myšlením. Renner (2003) uvádí, že v dalším vývoji je herní předmět či hračka více a více podřízena hernímu tématu.

Dítě se nejdříve učí zacházení s předměty. Když to zvládne, začíná ho dle vlastního mínění používat při hře. Tato forma zacházení je spojována se začátkem symbolické hry. Dokáže napodobit již v předsymbolickém období gestikulací či ukázat na daný předmět, ale až s vývojem řeči může nahradit slovními symboly existující předměty (Renner, 2003).

Společným tématem Rennera (2003) a Oertera (1993) je i předmětová valence. Oerter (1993, str. 25) ji popisuje jako „*součet sil působících na motivaci. Jsou-li výsledky tohoto součtu pozitivní, obdrží tak pozitivní valenci (osoba je přitahována), jsou-li výsledky negativní, vytvoří se negativní valence (osoba tak bude odražena).*“ Oerter rozlišuje mezi třemi druhy valencí. Jsou jimi subjektivní, objektivní a abstraktní, které zde krátce zmíním.

Za **subjektivní valenci** (Oerter 1993) označuje vztah dítěte k předmětům, které se snaží pojmout za své, a tak vzniklé pouto k tomuto objektu nemůže být nahrazeno. Jsou to nejen věci (hračky, např. plyšové zvířátko), ale i osoby (např. maminka). Malé děti přiřazují a vyvíjejí k nejbližší osobě zvláště vysokou subjektivní valenci. Když s touto osobou dítě nemůže být v kontaktu, její roli zastupuje například tulící dečka nebo nějaká hračka na mazlení tzv. zástupný objekt, který děti berou zcela vážně. Můžeme často pozorovat děti, které se bez těchto věcí nevydají ven na procházku a s sebou je všude neustále nosí, protože jsou jejich společníky.

Vedle těchto významných kamarádů jsou to i jiné atraktivní věci, které v dítěti vzbuzují kratší či delší dobu zájem. Renner (2003) popisuje hru čtrnáctiměsíčního dítěte s kladivem, které je ale těžké a mohlo by dítě poranit nebo by poničilo nábytek. Tatínek mu ho chce vzít, ale nakonec mu jej ponechá, protože protáhnutá tvářička naznačuje pláč. Dítě si odnese kladivo do kuchyně a tam vidí kuchyňské skříňky a otevře tu, ve které jsou hrnce. V zaujetí pro hrnce a pokličky kladivo upustí a dá se do jejich vytahování a bouchání a fascinovaně poslouchá vzešlé zvuky. Mezi tím už pro něj kladivo není tak zajímavé a od hry s ním upouští.

**Objektivní valenci** jsou myšlena jednání, která jsou nezávislá na subjektivní interpretaci či valenci. Každá věc je vyrobena za nějakým účelem a obsahuje tak a priori objektivní valenci. Pro dítě vzniká funkčnost (tedy

objektivní valence) teprve tehdy, když skrze pozorování, průzkum a napodobení, funkci předmětu pochopilo. Objektivní valenci můžeme proto považovat za kulturně podmíněnou a pohled na věci a předměty se může měnit i historickými událostmi nebo jen tím, že se funkčnost určité věci zapomene (Oerter, 1991).

Další předpoklad pro vytvoření objektivní valence uvádí jak Oerter (1993) tak i Renner (2003). Jedná se o pochopení dítěte, že věci, které používá, mohou použít i ostatní. Díky tomu můžeme pozorovat tzv. paralelní hru. U her v roli můžeme sledovat objektivní valenci ještě výrazněji, když si děti přiřazují role a do hry vstoupí předmět, který by chtěly vlastnit všechny. Jsou už do té míry schopné této věci přiřadit objektivní valenci, že hra může plynule pokračovat. Většinou si po domluvě přerozdělí role a hra tak navazuje dále. Díky vývoji ztrácí konkrétní předmět při hře na významu a děti jej dokážou napodobit díky slovnímu popisu, gestům a mimice.

Poznání funkce a vlastností určité věci se tak díky objektivní valenci rozšiřuje a dítě poznává další možnosti zacházení s různými věcmi.

**Abstraktní valence** je významným činitelem, který je potřeba pro úspěšný vstup do kultury a společnosti. Spojují se v ní objektivní a subjektivní valence. Člověku můžeme přiřadit prvek subjektivní valence (jako partnerovi, či například rodiči), ale také objektivní valenci a tou se mu dostává po přijetí do společnosti. Abstraktní valence vzniká i tehdy, když se všechny předměty stejného typu sloučí (Renner, 2003). Je na ně nazíráno jako na masu, která dosáhne maximálního možného sjednocení jejich znaků a tak získává na síle, kterou Oerter (1993) označuje jako výkonnost. Díky shluku jedinců či věcí se stejným zaměřením objektivních charakteristik nepovažuje masu za věc, nýbrž díky její přidané hodnotě ji povyšuje na konkrétní, hmatatelný výsledek. Jsou to například i peníze, které vykazují abstraktní valenci.

Ve hře vzniká abstraktní valence díky soutěživosti dětí, které si v soupeření či závodění dokazují, kdo má např. silnějšího bratra, hezčí oblečení. Díky tomu si ve fikci utváří předpoklad pro vytvoření abstraktní valence skrze bohatost variací a interpretací různých situací. Druhou úrovní jsou fantazie všemocnosti, ve kterých dítě často kompenzuje svoji slabost nebo nejistotu ve tvrzeních: „Jsem ten nejlepší! Umím to!“. Utváří si svůj status na základě změny reality. Toto jednání můžeme označit za předstupeň abstraktního. Když se dítě stává aktérem hry, při které mění role, dochází k fikčnímu chování, které je mezistupněm k vytvoření abstrakce (Oerter, 1993).

Ve hře s pravidly užívají děti přirozeně abstraktní valenci, protože se snaží pravidla zachovávat, a jejich výkonu se podrobují. Hra v roli je tak formou hry, která nabízí objektivní možnost porovnání výkonu, který vede k výhře nebo porážce (Renner, 2003).

### 3. Význam hry pro dítě

Hra je specifickou činností, která je charakteristická především pro dětský věk. Touha a potřeba si hrát, provází člověka od pradávna. Co znamenají pro vývoj dítěte herní prožitky a zkušenosti získané při hře? Hra umožňuje dítěti prožít radost a je základní podmínkou pro jeho budoucí schopnost být šťastné. V dětství je hra základním prvkem pro jeho zdravý duševní i tělesný vývoj. Neumožnění dítěti hrát si, či nevytvoření klidných podmínek pro hru může představovat narušení harmonického vývoje.

Většina lidí se domnívá, že si děti hrají jednoduše proto, že to mají rády. Karin Neuschütz (1983, str. 10) píše, že „*děti si nehrají proto, aby se jim zlepšila nálada, ale že si hrají jednoduše proto, že si hrát musí. Hry připravují dítě na stav dospělosti tím, že zkouší, co znamená samostatně vykonat či zastat určitou práci, stát se maminkou nebo tatínkem, cestovat nebo nakupovat.*“ Díky hře dospívají do života, užívají si všechny herní zkušenosti a možnosti ať už tělesné nebo emoční. Tyto dva způsoby získání jejich zkušeností jim můžeme ulehčit skrze různé pomůcky, hračky nebo nápady (Winnicott in Flitner, 1973). Myslím, že když dítě nebudeme přehnaně zahrnovat hotovými hračkami, stimulujeme ho tím k větší aktivitě a kreativitě. Děti jsou totiž schopné své nápady a hry samy objevit a možná o to více si je i užít. Dieter Baacke (1999) píše, že ve hře dítě asimiluje realitu. S jeho názorem souhlasím. Děti se pokouší vstřebat a pojmout co nejvíce zkušeností pro pozdější život právě ve hře.

V následujícím textu budu vycházet zejména z pojetí významu hry dle D. W. Winnicotta (in Flitner, 1973). Toto pojetí rozvinu myšlenkami dalších autorů.

### **3.1. Význam hry dle Winnicotta**

#### **3.1.1. Vyjádření agresivity**

Winnicott nahlíží na agresivitu jako na negativní zátěž, která by měla být odstraněna (in Flitner, 1973). To je do jisté míry pravda, neboť dítě může v jeho nitru pociťovat nahromaděné pocity zloby. V prostředí, ve kterém se dítě cítí jistě, by se mu mělo také dostat porozumění k vyjádření jeho negativních emocí či agrese. Měla by mu být tolerována a dopřána možnost dát najevo svůj vztek a dopřána možnost vyjádření se. Pokud by své negativní emoce v sobě ubíjelo a nebyly by postupně zpracovány, mohlo by toto nahromadění vést ke vzniku psychických bloků a agresivita by mohla propuknout v daleko větší míře. Píše, že by agresivní pocity měly být tolerovány a dítěti neustále dáována láska a přijetí, i když jej musíme potrestat.

Dle Oertra (1993) agresivita patří k životu dítěte a ono samo se nesnaží toto zakrývat či nalhávat si něco jiného. Toto můžeme často pozorovat na zacházení dítěte s jeho hračkami a někdy i s jinými vrstevníky, když si hrají například na policii a zloděje, která je častou dětskou hrou. Dle mého názoru bychom měli vést naše nejmenší k hezkému a šetrnému zacházení s věcmi. Měli bychom je naučit odpovědnosti za jejich hračky, knížky a učebnice.

Dle Winnicotta je agrese nevyhnutelně spojena se snahou o fyzické ublížení a děti se prostřednictvím hry učí přijmout jistá pravidla, která nedovolují agresivním pocitům ve hře ihned vyústit (in Flitner, 1973).

#### **3.1.2. Překonání strachu**

Na dětskou hru se můžeme dívat jako na zábavu, kterou si děti krátí čas nebo jako na snahu o překonání jejich obav. Winnicott se věnuje faktoru, ve kterém hru představuje i jako prvek pro překonání strachu, který neumí samy



v sobě zpracovat. Píše, že strach je ve hře vždy přítomen a že je jejím častým hlavním faktorem (in Flitner, 1973). S tímto tvrzením si dovolím nesouhlasit. Jaký prvek strachu je obsažen například při hře na stavitele, školu nebo na obchod? Pokud se ale nad mojí úvahou zamyslím, zjišťuji, že má trhliny. I při hře na obchod může dítě překonávat strach např. z množství lidí, z prodavaček i z učitelů.

Dle Lazaruse jsou při hře probuzeny síly na překonání životních úkolů a zvládnutí života. O strachu se nezmiňuje (in Konrad, Schultheis, 2008).

Renner (2008) poukazuje na fakt, že dítě při hře zpracovává nepochopitelné zážitky. Věnuje se částečně situacím, které mu nahánějí strach, a říká, že jsou ve hře zpracovávány díky převzetí či vyvolání situace strachu. Uvádí příklad dítěte, které se bojí divokých zvířat, ale hraje si s nimi a tak se identifikuje s rolí agresora. Podobný příklad mne napadá ve spojitosti se strachem z lékařů, kdy se často identifikuje s rolí lékaře nebo zdravotní sestry. Dítěti jsou vlastní obranné mechanismy, díky kterým strach zpracovává a uplatňuje je právě ve hře.

Winnicott zmiňuje, že ve snaze po odstranění strachu, se děti uchylují mnohdy i k častým opakováním stejné hry nebo k nutkavým snahám po uspokojení smyslových zážitků. Zatímco hra dítěte, která směřuje k zábavě či radosti, můžeme přerušit, u snahy o překonání strachu, bychom to činit neměli. Mohlo by totiž dojít k vytvoření nového, náhradního mechanismu zacházení s obavami, tak k uchýlení se například k snění či masturbaci (in Flitner, 1973).

### 3.1.3. Získání zkušeností

„*Děti jsou hladové po zážitcích všeho druhu*“ (Gardner in Chateau, 1969, str. 20).

Při získávání rozličných zážitků a životní praxe v podobě zkušeností se rozvíjí i pocit sebehodnocení a sebeuspokojení z nově nabytých dovedností. Proces zrání je podmíněn právě pojmutím co největšího množství zkušeností a jejich použití v životě.

Ve hře dítě stráví mnoho času a plní tak značnou část jeho života. Je obohacováno skrze rozmanitost jeho fantazie a herních aktivit. Díky nim si rozšiřuje schopnost poznávat reálný svět. Winnicott hru označuje za neustále tvořivé konání (in Flitner, 1973).

Mogel (1994) se ptá po významu hry a poukazuje na to, že je pro ně nejdůležitější samotný prožitek. Skrze ně se mohou přenést do přímé role a tak prožívat hranou situaci jako situaci opravdovou. Například dítě hrající si na řidiče auto jej s velkým nadšením skutečně řídí. Jen my dospělí máme při pohledu na takovou hru často pocit, že to dítě jen tak dělá. Z vlastní zkušenosti ho totiž opravdu řídí, i přestože vnější skutečnost to neumožňuje popsat jako řízení automobilu. Prožívá svou hru na řízení auta naplno, přizpůsobuje jí zvuky, řidičovy pohyby apod. Prožitek dítěte je skutečností a tuto skutečnost si vytváří samo. Mogel píše, že hra má většinou více významů, které lze na tomto příkladu rozpoznat. Jsou jimi vytvoření vlastních zážitků působících jako podstatná část hry a druhým je utváření vlastní reality, v níž je propojena subjektivní a objektivní stránka jedné události a vrcholí v daném chování. Upozorňuje na fakt, že děti bez jakéhokoli nátlaku zvyšují hodnotu vlastního zážitku a chování a tím přispívají k budování svého sebevědomí.

Ve hře mohou děti uplatnit své dovednosti a z úspěchů, kterých se jim při hře dostává, zažívají radost a tím i pocit sebedůvěry. Děti hrou nejen zážitky získávají, ale domnívám se, že své zážitky z jiných činností transformují a zpracovávají.

### **3.1.4. Vyvolání sociálního kontaktu**

Nejprve si děti hrají samy nebo s rodiči a nemají potřebu vyhledávat kamaráda na hraní. Skrze hru následně přiřazují ostatním vrstevníkům role a určují jim pozitivní nebo negativní existenci v jejich životě. Je to podobné jako u dospělých, kteří takto charakterizují osoby například v pracovním životě (Winnicott in Flitner, 1973). Pro dítě je určující činností hra, proto se k hodnocení naskýtá jen příležitost skrze ni. Díky ní nacházejí kamarády a neoblíbence. Bez hraní by tento proces nebyl takřka možný.

Dětská potřeba po navazování sociálního kontaktu prostřednictvím hry je velká. Izolovaná hra postupně ustupuje a je nahrazována hrou s partnery. Pro vývoj osobnosti je důležité zaručení příznivé a co nejčastější pravidelné hry s ostatními vrstevníky. Kontakt s jinými vrstevníky skrze hru je stejně tak důležitý jako hra s rodiči (Rieman in Mogel, 1994).

Z výše uvedeného je možné usoudit, že děti nemohou bez hry nalézat kamarády, spřízněnce, ale i neoblíbence. Hru je možné po rodině považovat za základní prvek v utváření sociálních vazeb.

Skrze hru získávají děti i sociální dovednosti. Děje se to například tehdy, když se musí dohodnout, kdo si bude hrát s žádanou hračkou a vyřešit z toho vzešlé konflikty. V rámci všech sociálních kontaktů jsou pobízeny k vytvoření a uplatnění společných pravidel. Předpokladem pro jejich vytvoření je komunikace a sociální kontakt.

### **3.1.5. Hra jako komunikační prostředek**

Hru lze bez nadsázky považovat za vyjadřovací prostředek. Dítě skrze ni komunikuje s ostatními a herní akce jsou následovány reakcemi druhého. Nemusí se přitom jednat jen o řeč. Winnicott (in Flitner, 1973) píše, že děti se snaží určitým lidem z jeho okolí něco z jeho vnitřního světa skrze hru vyličit. Hraní může být způsobem prezentování sebe samého, jako je to například u dospělých vyjádřeno skrze oblečení. Hra stejně jako řeč může být využita i ke skrytí našich myšlenek, pokud míníme ty hluboko uložené. Potlačované nevědomí chceme často poznat a hra má stejně jako snění odhalující funkci.

### **3.2. Formy hry ve vývoji dítěte**

Zdravé dítě by mělo při svém vývoji zachovat navazující řadu, která byla pozorována v nezávislosti na kultuře, v níž dítě vyrůstá. To, kdy dítě dospěje do stádia pro danou formu hry, je u každého jedince rozdílné. Závisí to na mnoha faktorech, kterými jsou např. rozdílné osobnostní rysy a stupeň dosažených schopností. Dále v procesu celkového vývoje a vývoje hry je podstatné okolí dítěte a prostředí, ve kterém vyrůstá. Hra je fenoménem, který přesahuje hranice států a odehrává se v různých kulturách obdobně. Ukazuje nám na to, s jakou samozřejmostí a nezávislostí tohoto dětského konání se střetáváme (Oerter, 2002).

Renner (2008) člení hru na tyto formy:

- senzomotorickou
- symbolickou
- hru v roli
- hru percepční (pasivní)
- hru s pravidly
- hru konstrukční

První herní jednání můžeme pozorovat již u kojence kolem pátého měsíce věku. Hraje si se svými rukama, částmi oblečení, pozoruje a dosahuje na kolotoč zavěšený nad postýlkou a zkoumá, jaké možnosti mu nabízí jeho okolí. Už kolem třetího měsíce vytváří kojeneček rozpoznatelné slabiky, začíná vést „lala“ monology, někdy odpovídá mamince či osobám v okolí žvatláním (Thiesen, 1982).

**Senzomotorickou hru** nazývá Piaget hrou dovednosti, Charlotte Bühler ji označuje jako funkční hru a Heimlich jako hru explorační (Renner, 2002).

V senzomotorické hře dítě cvičí svou motoriku, senzorní a kognitivní schopnosti. Charakteristickým znakem je radost z funkcí věcí, z opakování činností a radosti z faktu být původcem jevů (Renner, 2003).

V prvním roce života napodobuje pohyby okolí a pobízí ke sledování jeho pohybů. Naučí se například zvonění, házení, přitahování a začíná chápat, jak některé věci fungují (např. otvírání, zavírání, zvedání atp.). Na konci prvního roku vyhrává forma nad náhodností. Dítě také sbírá zkušenosti s materiálem a předměty. Hraje si tak, že např. papír trhá a postavené kostky shazuje. Rádo ke hře využívá přírodniny, vodu, písek, kamínky (Thiesen, 1982).

Děti se zabývají svým tělem a jeho částmi nebo s věcmi z jeho přímého okolí. Při tom ale neulpívá zájem ještě na zvláštnostech předmětů, ale snaží se věci zkoumat především ústy. Oblíbenou činností tohoto věku je, že se snaží vidět věci a jejich pohyby, když opakovaně za sebou shazují nebo pohybují předměty. V jednání samotném ale výsledek nehledá, pozoruje vzniklý děj a z toho vzniklé efekty. Z toho je možné vyvodit, že funkční hra je základem pro znalost funkcí věcí (Mogel, 1994).

Renner (2003) v tomto období vyzdvihuje význam matky či pečující osoby pro hru. Nahlíží na ni jako na nepostradatelnou pro zajištění pozitivního vývoje. Dítěti se díky ní dostává jistoty ve zpětné vazbě a tak jej povzbuzuje k realizaci svých úmyslů. Častá je např. zkouška výšky polohy dětského hlasu při křiku a očekávání reakcí. Toto jednání můžeme považovat za hru, kterou je možné pozorovat kolem 8. měsíce věku, kdy se pokouší zjistit, na který druh pláče jeho matka zareaguje.

V prvním roce života se začínají objevovat první dítětem iniciované, společné hry nejčastěji s maminkou na schovávanou hra „kuk“ nebo hry na klíně, které vede dospělá osoba (Thiesen, 1982). Dospělí se pokouší vzbudit v dítěti např. skrze zpívání, smích a houpání reakce doprovázené jeho smíchem či pohybem (Renner, 2003).

Příkladem takovéto hry je „Berany, berany duc“, kdy se maminka při vyslovování slova barany přibližuje a oddaluje hlavou k hlavičce dítěte a i intonací hlasu naznačuje, kdy se baraní ducnou. Podobnou hrou je i hra „Letí vosy, bum do nosa“, kdy matka bzučením napodobuje let vosy, který naznačuje prstem, jehož špička se má dotknout nosíku. Před ducnutím dává najevo i úsměvem, že k němu dojde.

*„Dospělí a děti vytváří díky hře most k vytvoření vzájemného vztahu.“* (Renner, 2003, str. 105). Tento vztah je téměř vždy doprovázený tělesným kontaktem. Renner (2003) zmiňuje různé rýmy s pohybem, prstové hry a lechtání. Toto jsou hry, na jejichž základě sbírá vjemy o řeči těla a v pozdějším životě je nevědomky využívá. Dítěti se dostává prostor ke zkoumání svého okolí, na základě kterého se vyvíjí experimentální hra, při níž zkouší např. váhu a křehkost dosažitelných věcí.

Za období **symbolické hry** se udává věk od druhého roku, kdy se dítě obrací ke konstrukčním hrám (Thiesen, 1982). Označení hry za symbolickou pochází od Piageta (Renner, 2003).

*„Od počátku systematického aktivního používání jazyka je možné pozorovat přibývající diferenciaci v používání symbolů. Dítě generalizuje v symbolickém znázorňování a jednání konkrétní zkušenosti a způsoby chování a znázorňuje je. Nechává např. panenku usnout nebo používá lego jako peníze“ (Renner, 2003, str. 109).*

Obecně by se dalo říct, že při symbolické hře se hráči (většinou jeden dospělý a dítě) sjednocují na významu určitých činností nebo předmětů. Jako příklad uvedu úryvek z komunikace devatenáctiměsíčního dítěte a jeho maminky (Oerter, 1993, str. 95):

D: Stojí s panenkou v náručí a v hledání se rozhlíží kolem a zavolá:  
„Pošílku!“

M: „Co? Aha, kde je postýlka?“ A postaví malou dětskou postýlku před dítě.

M: „Tady je postýlka! Ale do ní se vleze jen malá panenka. Tu velkou musíme položit do postele“ a ukáže na postel.

K: Dítě se zvedne a jde k posteli. „Tady dělat hají!“ a položí panenku do postele.

M: „Jé, ta panenka teď krásně leží. Hned dostane lahvičku a potom jí řekneme dobrou noc, panenko.“

K: Vezme flaštičku a přikládá ji k puse panenky.

M: „Dostane taky pusinku na dobrou noc?“ Dítě dá panence pusu.

M: „Tak musíme panenku přikrýt, aby mohla hezky spinkat.“

D: Přikládá flaštičku k ústům panenky, za chvíli se postaví a rozhlíží se po něčem.

M: „Kde je ta dečka?“

D: „Tu!“ Dosáhne pro bryndáček a podá ho. A položí na panenku.

M: „Ten je trochu malý...“ „Myslíš, že panenka už spinká?“ A pohladí panenku. ...

Dítě a matka si ujasňují scénář ukládání ke spánku. Když si dítě neví rady, jaký další krok bude následovat, matka mu poradí. Další krok vychází z iniciativy dítěte (Oerter, 1993).

Ztvárňování symbolických situací umožňuje dítěti vstřebávat vnější svět. Tento způsob hry přetrvává do školního věku (Renner, 2003).

Děti se v tomto období rychle učí předměty ze svého okolí využít k vytvoření věci s jinou možností použití. Stačí mu tak pro znázornění nebo i reálné napití jen ruka, kterou tento děj naznačí a vykoná.

Hru „na něco nebo jako by“ označuje Renner (2003) za umožnění porozumění konstrukcím světa kolem sebe. Dítě se naučí používat i symboly v jazykovém vyjádření, což má za následek to, že umí popsat význam situací a jednání vícerymi možnostmi. Pozitivně to ovlivňuje i vyjádření jeho fantazie. Např. udělá z plastelíny kuličku, ale jen ono v ní rozpozná pejska a často zanedlouho pojmenuje tu samou kuličku kočičkou. Fantazijní použití a rozvoj symbolů jsou podstatným spojníkem pro utváření abstraktního myšlení, které je předpokladem pro následující vývoj hry. Nejprve je fiktivní jednání zaměřeno jen na osobu dítěte a v dalším vývojovém kroku je orientováno na partnera



např. panenku. Dalším krokem je jednání se sekvencí např. hra na trubku, kterou doprovází i napodobení pohybů i zvuků.

Rádo si hraje na pískovišti, dělá bábovičky a staví domy z kostek. Ve hře s plyšovými zvířátky a panenkami můžeme spatřit touhu či potřebu po uspokojení něžnosti.

Dle Oertra (1993) dítě neumí ještě ve hře kooperovat. Jedná se tak o **hru paralelní** (vedle sebe), při které se děti pozorují, ale ještě nejsou schopné společnými silami docílit výsledku v podobě společné hry. Forma hry se neomezuje jen na toto období, ale můžeme ji často pozorovat i v předškolním věku. Ještě ve čtyřech a půl letech je tato forma častější než spolupracující hra.

Prvním znakem paralelní hry je, že si děti předměty přivlastňují (viz. kap. 2.4, subjektivní valence). Oerter (1993) uvádí příklad dítěte tříletého Petra, který nabírá písek s bagrem. Jedno mladší dítě jeho hra zaujme, přijde k němu a bagr mu chce vzít. Petr se brání a místo bagru mu dá autíčko, mladší si ho vezme a jde si hrát opodál. Petr ho mezi jeho hrou pozoruje a zároveň se věnuje bagru. Hru ukončí matka mladšího dítěte, která po něm požaduje vrácení auta Petrovi.

Jako další charakteristiku zmiňuje zvláštní formu interakce, při níž se děti vzájemně pozorují a napodobují se. Učí se tak od jiných dětí možnosti zacházení s jinými předměty. Popisuje to na příkladu čtyř až sedmiletých dětí při stavbě dráhy pro kuličku, kdy se v jejím průběhu okukovaly, a ty, které byly v konstrukčních schopnostech lepší, napodobovaly. Ty, které ale měly partnera, který byl nešikovnější nebo na stejné úrovni, ze hry neprofitovaly, ale zůstávaly na stejné úrovni nebo dokonce na nižší.

*„Paralelní hra představuje předstupeň mezi hrou jednotlivce a sociální hrou v roli. Předmětu je připisována subjektivní valence, která je vyšší formou*

*hry v roli a je charakterizována verbální nebo neverbální komunikací, jejíž začátek můžeme pozorovat mezi třemi a půl až čtyřmi lety života“ (Renner, 2003, str. 113).*

**Ve hře v roli** děti napodobují situace a činnosti z jeho okolí, pro které je důležité, aby bylo kreativní a plné fantazie. Imitují ostatní a při tom sbírají cenné zkušenosti a vžívají se do role jiných, čímž se učí empatii a senzibilitě. Skrze hru v roli a sociální hry mohou děti ukázat své potřeby a tak zabezpečit duševní vyrovnanost (Thiesen, 1982). Tato fáze nastupuje ve vývoji dítěte v předškolním věku, tedy od čtyř do šesti let. Až ve hře v roli začínají děti společně interaktivně kooperovat (Andresen, 2002 in Bahr, Iven 2006).

K typickým znakům hry v roli patří, že jejímu výběru a změnám v rozdělení rolí předchází diskuse. Charakteristická je i změna polohy hlasu při vyprávění, přičemž se některé její formy mohou jevit spíše jen jako vyprávění (Renner, 2003). Hra je nestále propojena v metakomunikaci, při které si její účastníci musí neustále ukazovat, že jejich jednání má jen herní charakter. Kdyby se to tak nedělo, vznikala by nedorozumění a agrese, která by byla překážkou ve hře (Bateson, 1983 in Bahr, Iven 2006).

Cílem hry už není jen hra s hračkou, která se k ní vztahuje, je to již společný proces hry či téma a herní příběh. Jednání v roli je podřízeno hernímu tématu (Renner, 2003). Vztah k věcem se stává komplexnější. Jednání je ve vztahu společné hry charakterizováno skrze hierarchie společných záměrů a obsahuje kompletní skripty (prodávat, nakupovat) a z průběhů daných činností jako v reálném životě.

Děti přiřazují různým rolím jejich znaky především skrze předměty, které jsou pro ně charakteristické. Defínují jejich pozici a modelové vlastnosti. Vytvářejí si rolové skripty, ve kterých je obsažena funkce vícera rolí. Např. hra

na doktora zahrnuje lékaře, pacienta, popřípadě zdravotní sestru a rodiče dětského pacienta. Skript lékaře se neomezuje jen ošetření, ale i pozdravení, sdělení diagnózy či předepsání receptů. Díky „vklouznutí“ do role jiného člověka, nastává změna a aktér hry se stává někým jiným, dle Piageta je řešením pro egocentrické poznávací postoje (Oerter, 1991).

Pro toto období je typická velká představivost a schopnost imitace, která mu umožňuje téměř neohraničený přístup ke světu a samo k sobě. Jeho omezené schopnosti může při hře lehce zapomenout a kompenzuje je například hrou na silného obra. Tato hra umožňuje dítěti nemožné. Přijetí role podporuje jeho „Já“, a současně se odklání od egocentrických mechanismů (Renner, 2003). V potřebě jednat jako dospělý, pocítují děti své omezené schopnosti. Přání naplnit určitou roli, se vztahují ke konkrétní aktuální situaci a jednáním a musejí ihned přinést uspokojení. Pokud se tak nestane, dítě není většinou frustrováno, protože už umí s jeho přáními zacházet a může se přetvořit a být motorem pro další vývoj a jednání. To ukazuje, že hra v roli a s ním spojené jednání je zónou pro další vývoj (Andresen, 2002 in Bahr, Iven 2006).

Mezi čtvrtým až sedmým rokem se symboly vyvíjí více a více ve smyslu kopie skutečnosti. Je to období, ve kterém děti začínají soutěžit a jsou orientovány na výkonnost. Hračky už nemají jen předmět symbolicky opisovat, nýbrž se mají skutečnému předmětu podobat i v jeho funkci.

Od osmi let se u dítěte objevuje posílené chtění po reálném znázornění různých věcí. Projevují zájem o techniku, dějiny, o „svět“ dospělých. Jsou již připraveny naučit se hrát na hudební nástroj, protože jim už trumpeť z trychtýře nedostačuje. Proces asimilace přechází k reálnému přetváření jeho já. Dítě už ví, že jako předpoklad pro fotbal nebo hru na nástroj musí získat dané schopnosti. Umí role přizpůsobovat momentální situaci a vstupuje do nich bez jakékoliv předlohy. Jsou to tzv. divadelní kousky „třídních šašků“, kteří

napodobují všelijaké děje či osoby. V divadle se můžou hraní věnovat cíleně s danými texty. Některé formy hry v roli se mohou předčasně interpretovat jako protesty.

V pubertě se chtění, prožívání a jednání dostávají do nerovnováhy se socio-kulturním očekáváním okolí, která je způsobena pocity, tělesnými silami a různými motivacemi (Spanhel, 1985 in Renner 2003). Skrze asimilaci se pokoušejí o vytvoření jejich ideálního světa nebo realizování odporu proti rolím, jejichž očekávání nežijí. V procesech akomodace se snaží naplnit očekávání okolí (Renner, 2003).

Pojem **percepční hra** pochází od Charlotte Bühler a rozumí jimi **pasivní formy hry**. Radí k nim pozorování obrázků, sledování divadla, televize nebo kina poslouchání příběhů, hudby, pozorování tvoření jiných.

Ve vývoji dítěte od dvou let můžeme pozorovat, jak nazývá nejen věci svými jmény, ale rovněž začíná pojmenovávat spojitosti jednání. Začátek tohoto procesu můžeme odvodit od používání sloves v jeho větách. Dívát se, pozorovat, poslouchat a znovu rozpoznávat, posiluje jeho zvědavost. Utváří si vnitřní obrazy příběhů, které zná nebo poslouchá při předcítání, což mu umožňuje porozumění symbolům (především slovním). Dítě např. chce po tatínkovi, aby vyprávěl, jak je vezl do školky na kole. Tímto způsobem mohou získat možnost ovládat děj, identifikovat se s ním či ho zamítnout nebo předkládat různé vlastní nápady směřování děje, což je typické pro věk mezi třetím až pátým rokem.

Se začátkem školní docházky (tedy kolem šestého roku) začíná dítě častěji jeho poznáním a schopnostmi doplňovat vyprávění. V obrázkových knížkách jsou obrázky nahrazovány písmenkovými obrázky a je postupně více

a více závislé na vytváření a používání vnitřních obrazů tak, aby mohlo později řešit abstraktní úkoly.

V období mezi sedmi až dvanácti lety stoupá zájem o dobrodružné vyprávění a odbornější knihy např. o vesmíru. Může si tak představovat svoji cestu do něj a tyto představy podpořit konkrétními znalostmi (Renner, 2003).

S příchodem puberty se do vyprávění dostávají ideály o uspořádání světa a o sobě samém. Začíná stoupat zájem o odbornější knihy a noviny. Může se objevit zájem o politiku, dějiny a věcná témata. Aktivace přání a fantazií dítěte jej mohou posunout na cestě sebezdokonalení (Frankl, 1977 in Renner 2003). Percepční hra se vztahuje nejen na vymyšlené nebo na reálné vyprávění, ale také na vzpomínání na všelijaké smyslové vjemy.

Podstatnou předpokladem recepční formy hry je předpoklad toho, že si rodiče budou s dětmi vyprávět a číst jim příběhy a pohádky. Pro dětské pochopení symbolů je vyprávění nezbytným prvkem v jejich utváření a používání. Pokud si rodiče s dítětem téměř nevyprávějí, může to znamenat problém ve smyslu neporozumění školnímu textu.

Pro **hru s pravidly** je nutné jejich porozumění. Piaget popisuje tři stádia dětského pojetí pravidel, kdy dítě:

- *„Nepoznává smysl pravidel a hraje jejich dodržování jen formálně.*
- *Rozumění pravidlům je egocentrické a pohlíží na jím vytvořená jako na všeobecně platná.*
- *Uznává je jako výsledek dohody. Jeho porozumění pravidlům nevyhází z autoritativního formulování, nýbrž z pravidel vytvořených ve společné dohodě“ (in Renner, 2003, str.130).*

U třech až čtyřletých dětí můžeme pozorovat konflikt mezi pravidly a impulzem jednání. Např. ještě není schopno udržení tajemství, protože cítí velkou potřebu po jeho sdílení. Čtyř až pětiletým dětem se již daří lépe tajemství chránit. V období mezi šesti až sedmi roky už vnímá a dodržuje pravidla jako závazná. Pro šesti až osmileté děti má hra charakter soutěživý a soupeřivý. Ve hře v týmu můžeme pozorovat ještě malé porozumění strategiím. Ve věku od osmi do dvanácti let nastává období, ve kterém přizpůsobují rychleji požadavkům hrát rychleji a taktičtěji. Aktuální herní situaci neprožívají příliš osobně a možnosti výhry kalkulují s ohledem na taktické a kooperativní úrovni. Již od šesti let je možné pozorovat snahu po vytvoření sankcí. Výrazným prvkem je kontrola ostatních hráčů, sebekontrola a sebeovládání. Vztahuje se i na konkurenci ale i kooperaci. Touha po výkonnosti vede ke stabilizaci jeho já především ve školním věku, kdy je posuzováno na základě jeho schopností. Díky úspěchu zažívá pocity štěstí a buduje se jeho sebedůvěra. (Renner, 2003).

Skrze hru s pravidly se dítě učí převzít zodpovědnost za sebe a svou roli ve skupině. Měří v ní své schopnosti či jeho štěstí s jinými hráči (Oerter, 1991). (Renner, 2003).

Od druhého roku nachází zálibu v tzv. **konstrukčních hrách** například s kostkami, legem a věcmi z domácnosti (Thiesen, 1982). Konstruktivní hrou rozumí Fritz (2007) herní konstrukt, ve kterém má dítě za cíl z dostupných materiálů vytvořit nějaký objekt. Může stavět z přírodnin, vytvořit figurku z plastelíny, nebo ke hře použít kompletní sady stavebnic (Fritz, 2007).

*„V konstruktivní hře simulují děti kulturní realitu dospělých ve stále nových variacích. Věci tak představují, pozměňují a vytváří s novými funkcemi. Zkušenosti s konstrukcí podporují nejen porozumění kauzálním spojitostem,*

*nybrž mají i vliv na vývoj osobnosti. Konstrukce získává pro jejího tvůrce osobní význam“ (Renner, 2003, str. 139).*

Už v senzomotorickém stádiu se dítě pokouší o vytvoření představy o fungování předmětů, které rozebírá a zase je pokouší složit. V symbolickém stádiu začínají umět věci pojmenovat a vytvářet. Označení dané věci a její konkrétní vytvoření se více a více podobá realitě. V průběhu vývoje se učí dítě k věcem přiřazovat jejich jména, což je významným předpokladem pro prosazení konstruktivního plánování ve skutečnosti.

Děti staví např. z deštníků různé konstrukce, které označují za hrady nebo použijí knížky pro stavbu rampy pro autíčko. Renner (2003) označuje takovou hru za projev snahy po vytvoření úkrytu, který dítěti zprostředkuje pocity bezpečí, jistoty a ochrany.

S rozvojem jejich manuálních schopností asi od osmi let, dokážou sami hračky zhotovovat (Heimlich, 2001). U holčiček můžeme pozorovat například snažení se o ušití šatiček pro panenku, nebo vylepšení jejího domečku.

Schenk- Danzinger klasifikuje předstupně konstruktivní hry do kategorií:

- **Nespecificky funkční stupeň**, ve kterém není ještě materiál používán k vytvoření náležitých předmětů. Dítě v prvním roce prozkoumává věci orálně-senzoricky, zahazuje je a bouchá s nimi o sebe.
- Pro **specificky funkční stupeň** je charakteristické naplňování a vyprazdňování, koulení, mísení. Horizontální stavení se mění ve vertikální a přechází do třetího roku ve schovávání či zastrkování různých předmětů, ve kterých si dítě spojuje podobnosti a možnosti propojení. Jsou to např. velké kostky lega, nebo jednoduché stavebnice.
- V **symbolickém stádiu** tvoří věci, které pojmenovává svými názvy. Umí už přiřadit jména k věcem, umí je pochopit. Dalším významným

faktorem je, že kolem třetího roku umí rozeznávat mezi svým já a ostatními a že prosazuje svůj záměr. Hraje si nejprve s jednoduchými materiáliemi a s jeho zráním se nároky na obtížnost stupňuje. Raduje se z tvoření samého, které se o to víc stupňuje s radostí nad vytvořeným. Hra dítěte se odehrává předem vytvořeného plánu a pojmenovaného produktu. Jeho výtvar už je možné rozpoznat a pojmenovat na základě skutečného vzhledu a funkce (Schenk-Danzinger in Renner, 2003).



### 3.3. Klasifikace hry

Existuje celá řada herních typologií, které dokládají, že hra, jako fenomén, je rozmanitá a bohatá. Nepodařilo se mi nalézt ujednocené dělení forem hry, proto zmíním vícero autorů, kteří se klasifikacemi hry (či typologiemi forem) zabývají.

Základní členění:

- dle pohlaví
- dle objektu (hračka) a subjektu (hrající si osoba)
- z hlediska psychické funkce
- dle míry spolupráce (sociálního vývoje dítěte).
- dle počtu hráčů (Mišurcová, Severová, 1997; Duplinský, 2001, Langmeier, Krejčíková 1998).

Z hlediska psychologie a pedagogiky uvádím dělení Mišurcové (1980). Z pohledu psychologie rozlišuje a utřídí hry:

- nepodmíněné reflexní nebo intuitivní
- senzomotorické
- intelektuální
- kolektivní.

Dle pedagogického členění jsou to hry:

- a) Tvořivé, které označuje za volné či spontánní, kdy je dítě strůjcem hry, volí si její zaměření a ovlivňuje její průběh. Vztahují se většinou

především k potřebě porozumět světu kolem něj z hlediska předmětů a věcí, které dítě obklopují. Dle tohoto zaměření rozlišujeme:

- **Předmětové hry**, ve kterých poznává vlastnosti předmětů, jejich funkci a učí se s nimi zacházet.
- **Úlohové hry**, ve kterých se ztotožňuje s rolí, která je mu známá (např. lékař, tatínek, opravář...). Snaží se napodobovat její charakteristiky.
- **Dramatizační hry**, ve kterých dítě prožívá imaginárně vytvořené děje.
- **Konstruktivní hry**, při kterých ke hře používá předměty či různé věci z jeho okolí. Díky manipulaci s nimi rozpoznává jejich funkci. Může se jednat i o předměty, které svým vzhledem připomínají jinou věc.

**b) Hry s pravidly**, do kterých dítě plynule vstupuje na základě jeho vývoje. Jejich podstatnou charakteristikou je utváření vztahu dítěte k jeho herním partnerům. Jsou to hry:

- **Pohybové** – např. hra na „Slepou bábu“, kterou nedoprovází zpěv nebo, „Zajíček v jamce“, pro kterou je zpíváný nebo zrytmizovaný text nezastupitelný a dále jsou to hry s míčem.
- **Intelektuální** – jejich typickým znakem je snaha o rozvoj intelektuálních schopností dítěte. Můžeme zmínit např. pexeso.

Pro **hru s pravidly** jsou nutné předměty, se kterými se odehrává, ale které zároveň nejsou nositeli jejího smyslu. Ten totiž tkví v pravidlech, která jsou pro danou hru určující a charakteristická (Oerter, 1991). Např. stolní hra s figurami by byla bez konkrétních pravidel jen předmětem volného užívání.

Jak píše Renner (2003) je obtížné hru s pravidly zařadit do samostatné kategorie, protože ve všech herních formách jsou pravidla obsažena. Zařazení

těchto her jako formy odůvodňuje tím, že pro určité hry jsou výchozím důvodem pro její uskutečnění.

Při skupinových nebo společenských hrách s pravidly jsou posilována komunikace, sociální kontakty a sebeovládání. Tyto hry přispívají ve zvláštní míře k vytvoření sociálních schopností a podporují rozvoj osobnosti (Thiesen, 1982).

Dítě si hraje rozmanitými způsoby, pro některé typy je charakteristické procvičování tělesných funkcí, které jsou označovány za tzv. **funkční a činnostní typ** hry. Ve hře se mohou děti dále snažit o vytvoření něčeho nového (ať už z jeho hraček nebo z věcí, které mu nabízí jeho okolí). Staví různé konstrukce z kostek či např. kelímků od jogurtu. Snaží se je ztvárnit pomocí kresby nebo modelováním. Tyto typy hry jsou označovány jako **konstrukční a realistické**. Za **iluzivní** označuje ty hry, při kterých se z plyšového zvířátka stává na chvíli panenka nebo kladívko. V **úkolových** hrách zastává různé role, které zná z jeho zkušeností. Získává tak porozumění různým sociálním rolím, které ještě nemůže vykonávat samo (Langmeier, Krejčíková, 1998).

Byly formulovány i jiné klasifikace, které se hlouběji opírají o antropologické, kulturně-historické nebo etologické herní zkoumání, ke kterým patří např. Sutton-Smithovo dělení (in Langmeier, Krejčíková, 1998). Rozlišuje je na hry:

- **Průzkumné**, pro které je charakteristické spojení s dobrodružstvím a napětím a dále pak objevování nového a neznámého.
- **Konstrukční a tvořivé**
- **Obratnosti a síly**
- **Napodobování a hraní rolí**

Pro pedagogiku a psychologii je významná typologie dle Rogera Cailloise (in Langmeier, Krejčíková, 1998). Jeho dělení obsahuje čtyři typy her:

- **Soutěživé**, ve kterých se hráči snaží o výhru, která je jejím prioritním cílem. Do této skupiny patří dětské soutěživé a sportovní zápolení.
- **O štěstí** se vyznačují přenechání výsledku náhodě. Jsou to rozpočítávadla, hra „Nebe, peklo, ráj“, karty apod.
- **Napodobivé – mimetické**, jejichž hlavním cílem je napodobit a předstírat.
- **Ze závratě** při houpání, tančení či lození po stromech nebo horolezectví.

Z pohledu **sociálního vývoje dítěte** hraje schopnost komunikace nezastupitelnou roli ve vývoji a přímo se na něm podílí. Můžeme to pozorovat i na velikosti herních skupin, přičemž s přibývajícím věkem stoupá schopnost dítěte hrát si s více dětmi. Dalo by se říct, že věk dítěte je adekvátní maximální možné velikosti dětské skupiny, přičemž to lze uvést s ohledem na maximální počet hráčů v daném roce života. U dvouletého dítěte toto zobecnění ještě neplatí.

*„Četnost a míra sociální hry je rozdílná v různých obdobích věku dítěte a je závislá na jeho zvyklostech a jeho sociálním prostředí“ (Millar, 1973, str. 177).*

Členění her dle sociálního vývoje uvádí tyto druhy hry (Millar, 1973):

- **Samostatné**, ve kterých si hrají s hračkami nebo předměty, které najdou v jejich okolí. Pozorují ostatní děti, ale jejich pozornost při hře je prioritně zaměřená na sebe. Často si povídají samy pro sebe. Toto stádium trvá obvykle do dvou let věku.

- **Paralelní** převládá dle Millarové především mezi druhým až třetím rokem, přičemž ji můžeme pozorovat i v pozdějším vývoji (viz. kap. 3.2.). Pro tuto hru je charakteristické, že děti mezi sebou nespolupracují a nekomunikují, ale mohou se jen napodobovat a pozorovat.
- **Kooperativní** období začíná dle autorky kolem čtvrtého roku věku dítěte, kdy si děti pozvolna hrají společně se stejnými hračkami, které se učí navzájem si půjčovat a vytváří si stejná herní témata, ve kterých dochází ke spolupráci.

## 4. Hračka

Hračka je v různých obdobích vývoje dítěte nepostradatelným společníkem. Každý si jistě vzpomene na svou nejmilejší hračku z období dětství: na autíčko, skládačku nebo třeba panenku, kterou měl rád.

V této kapitole nastíním, jaké jsou funkce hračky, požadavky na ni, co hraje roli při jejím výběru.

### 4.1. Rozlišení mezi herními prostředky, herním materiálem a hračkami

V německé literatuře se často objevuje dělení na herní prostředky, herní materiál a na hračky (Retter, 1979; Fritz, 1989; Renner, 2008; Herring, 1979). V této podkapitole se pokusím podat vysvětlení, které se vztahuje k onomu dělení dle Rennera (2008).

Jako **herní materiál** jsou dle Rennera myšleny věci běžně používané a dosažitelné, které nebyly vyrobeny pro účel hry. Jsou to například přírodniny, zbytky látek, vlny, papíru apod. Mnohé děti dokonce upřednostňují takovéto předměty pro herní účely.

**Herními prostředky** označuje předměty, které byly vyrobeny za účelem naplnění určité funkce, ale ne pro účel hry. Typickými příklady je například nářadí, nádobí, brýle apod. (Renner, 2008). Odstranění účelovosti věcí, ke kterému dochází při hře s takovýmito předměty, podporuje u dítěte fantazii a bohatost nápadů, které usnadňují vývoj kreativity. Dovolím si tvrdit, že herní materiál a herní prostředky, jsou pro dítě stejně tak důležité, jako hračky.

Pokud budeme vycházet z Buytendijkovy definice, že hraní... vždy znamená hrát si s něčím, herní materiál tedy nemá charakter nahodilosti a

oblíbenosti, nýbrž neodlučitelně patří ke hře. (Herring, 1979). Děti si často přejí udělat snad ze všech objektů okolního světa prostředky pro hru. Můžeme to pozorovat již u malých dětí, které rády otvírají skříně v kuchyni a vytahují z nich všelijaké nádoby. Jako příklad takového využití předmětů z okolí můžu zmínit například bludiště ze židlí přehozených dekami nebo zámek vystavěný z deštníků.

**Hračkou** je dle Rennera (2008) myšlena věc, která byla vyrobena pro účely hry. Jsou to například míče, autíčka, panenky, atp. Pro Fritze (1989) znamená hra zacházení dítěte s předměty z jeho okolí. Snaží se světu kolem sebe porozumět, při čemž k tomu využívá všech věcí, které jsou k dispozici. Poukazuje tak na fakt dělení v německé literatuře na věci ke hře a hračky vyrobené za daným účelem. Hračka je předmětem, který dítě povzbuzuje ke hře.

V knize 0-5 Babyjahre (Largo, 2000, str. 241) mě zaujalo tvrzení autora, který píše: *„To, zda je či není nějaký předmět hračkou, nerozhodují obchodní domy nebo lidé z oboru, nýbrž dítě samo!“*

V současnosti můžeme sledovat velkou vlnu zájmu o problematiku hry. S hračkou, jako její neodmyslitelnou součástí se setkáváme poměrně často ve spojitosti s bezpečností a kvalitou zpracování. Můžeme říct, že je první hodnotnou věcí, kterou dítě dostane k dispozici.

## **4.2. Funkce hračky**

Mogel (1994) píše, že dětská hra je neustále zaměřena na předměty, se kterými dítě přichází do styku s realitou a vztahu k ní. Díky nim si utváří vlastní možné koncepty použití předmětů a scénářů jednání v životě.

Dříve byly hračky pojímány jako minaturizované předměty z různých odvětví lidské práce. Hračku chápe jako předmět, který hru rozvíjí a pomáhá dítěti připravit prostředí vhodné pro hru a akcent zaměřený na vzdělávací a pracovní složku ustupuje s počátkem 20. století do pozadí (Duplinský, 1993).

Na hračku se nahlíží jako na významný činitel ke hře neodmyslitelně patřící a také jako na aspekt povzbuzení dětského vývoje. Důležitý zřetel se klade na prvek zábavnosti. Takto můžeme nalézt v dětských pokojích pejsky, kteří místo toho, aby štěkali, hrají moderní hudbu. Hračka je jedním ze zdrojů dítěte k získání informací a zkušeností o světě.

Duplinský (1993) dále zdůrazňuje, že hračka ovlivňuje nemalou mírou i budoucí vkus dítěte a jeho estetické vnímání. Hračka je jakýmsi zrcadlem doby, v němž se odráží trendy a společnosti nazíraná estetika.

Flitner (1978) používá příměr, který považuji za velice trefný. Píše, že díky hračce mohou děti poskytnout přístup do jejich nitra a jako slova jim k vyjádření slouží právě hračky.

## **4.3. Kritéria dobré hračky**

K úvahám nad hračkou, která splňuje všechny potřebné vlastnosti, dospěje snad každý člověk, který se snaží vybrat tu nejvhodnější a tu, co bude dítěti přinášet v radostné chvíle. Zmíním zde dva autory, kteří sestavili souhrn kritérií potřebných pro výběr vhodné hračky.



Dle Gabriele Grünebaum (2007) má dobrá hračka splňovat následující kritéria:

- má být vhodná pro daný věk
- zda je její velikost přiměřená věku dítěte
- zda jsou na obalu uvedena upozornění týkající užití hračky
- zda je určena pro děti
- zda podněcuje fantazii
- zda je jen módním výstřelkem, který dítě brzy přestane zajímat nebo zda se jedná o hračku, která bude pro dítě dlouhodobější
- zda je možné ji rozšířit o další části
- zda vyžaduje šikovnost či zručnost
- zda je označena značkou kvality
- zda odpovídá morálním představám kupujícího
- zda odpovídá estetickým požadavkům kupujícího
- zda je materiál stabilní a dobře opracovaný
- zda je složení výrobku nezávadné
- zda odpovídá motorickým a vývojovým schopnostem dítěte a zda směřuje k jejich rozvoji
- zda odpovídá zájmům, schopnostem a osobnosti dítěte
- zda je mnohoznačně využitelná
- zda je přiložený návod k použití v mateřském jazyce

Kritéria Duplinského (1993) se s výše zmíněnými do jisté míry kryjí, proto k jeho dělení uvedu jen ty, které se odlišují:

- umožňuje dítěti poznat okolní svět
- je funkční a dobře ovladatelná

- podporuje samostatnou kreativní činnost
- působí obdarovanému potěšení a radost
- je možné ji užít i při hře se skupinou a tak podporovat sociální rozvoj dítěte
- je snadno udržovatelná
- podporuje hravou formou edukaci.

Při výběru hraček by měla být tato kritéria brána v potaz. Důsledkem bude spokojenost dárce i obdarovaného.

## Závěr

Na samém počátku této práce jsem se zamýšlela nad významem hry pro dítě a jeho vývoj. Díky teoretickým poznatkům získaným v průběhu mé práce jsem si uvědomila, že hra je absolutní nutností ve vývoji každého člověka.

Definování pojmu hra není snadné. Existuje totiž nemalé množství herních teorií, přičemž žádnou z nich není možné považovat za všeobecně platnou a úplnou. Zmínila jsem některé z nich a dále se věnovala definicím hry, kterých také existuje nemalá řada a tak není možné jen na jednu z nich nahlížet jako na všeobecně platnou. Definice hry obsahovaly její základní znaky a funkce. Ve druhé kapitole jsem se zabývala znaky a funkcemi hry z hlediska teorie jednání.

V kapitole třetí jsem věnovala pozornost významu hry pro dítě, jejím formám a klasifikacím. V poslední kapitole se věnuji hračce, která ke hře neodmyslitelně patří a která by měla být podněcujícím a rozvíjejícím společníkem dítěte. Uvádím rozdělení mezi herními prostředky, herním materiálem a hračkami. U hračky uvádím její funkce a kritéria, dále pak podstatné charakteristiky pro dobrou hračku.

V této bakalářské práci jsem chtěla poukázat na fakt, že hra je fenoménem, který je hoden naší pozornosti a neměl by být přehlížen. Vycházela jsem zejména z německé odborné literatury, protože česká odborná literatura není tak rozsáhlá. Dovolím si tvrdit, že v porovnání s českými knihami je nabídka německých nesrovnatelně bohatší. Na tuto práci by bylo vhodné navázat další rešerší, v níž by hračka byla ústředním tématem.

## Použitá literatura

ATKINSON, Rita a kol. Psychologie. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071786403.

BAACKE, Dieter. Die 0-5 jähigen: Die 0- bis 5jährigen: Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Belz Verlag, 1999. ISBN 3-407-22007-3

BAHR, Reiner a Claudia IVEN. Sprache, Emotion, Bewusstheit. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2006. ISBN 978-3-8248-0324-8.

BINAROVÁ, I., Čížková, J. a kol. Přehled vývojové psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-7067-953-0.

CHATEAU, Jean. Das Spiel des Kindes. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 1969.

DUPLINSKÝ, Josef. Hra a hračka z pohledu psychologa. Pedagogika, 1993.

EINSIEDLER, Wolfgang. Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Klinkhardt, 1999. ISBN 978-3781509771.

FLAMMER, August. Entwicklungstheorien. Bad Heilbrunn: Huber, 2003. ISBN 978-3456839219.

FLITNER, Andreas. Das Kinderspiel: Texte. München: R. Piper und Co. Verlag, 1974. ISBN 978-3492020114.

FLITNER, Andreas. Das Kinderspiel. 3., München: R. Piper und Co. Verlag, 1978.

FRITZ, Jürgen. Spielzeugwelten. München: Juventa Verlag, 1992. ISBN 3-7799-0743-7.

GORONZY, Frederic. Spiel und Geschichten in Erlebniswelten. Berlin: Lit Verlag, 2006. ISBN 978-3825896782.

GRÜNEBAUM, Gabriele. Spielzeug und Spielgeräte. Berlin, Wien, Zürich: Beuth Verlag, 2007. ISBN 978-3-410-16490-6

HARDING, Gösta. Spieldiagnostik. 2. vyd., Weinheim: Belz Verlag, 1972. ISBN 3402281366.

HEIMLICH, Ulrich. Einführung in die Spielpädagogik. Rieden: Klinkhardt, 2001. ISBN 3-7815-0989-3.

KONRAD, Franz-Michael a Claudia SCHULTHEIS. Kindheit: Eine pädagogische einföhrung. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2008. ISBN 978-3-17-019352-9.

KREUZER, Karl Josef. Handbuch der Spielpädagogik, vol. 1, Düsseldorf: Pädagogischen Verlag Schwann-Bagel, 1983. ISBN 3-590-14386-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing a.s. 2005. ISBN 80-247-0852-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

MIETZEL, Gerd. Wege in die Entwicklungspsychologie. Weinheim: Belz, 2002. ISBN 3-621-27477-4.

MILLAR, Susanna. Psychologie des Spiels. Ravensburg, Otto Maier Verlag, 1973. ISBN 3-473 60304 – X.

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J. a kol. Hra a hračka v životě dítěte. Praha: SPN, 1980.

NEUSCHÜTZ, Karin. Das Puppenbuch. Stuttgart: Freies Geistesleben, 1983. ISBN 3-7725-0744-1.

OERTER, R. Psychologie des Spiels. München: Quintessenz, 1991. ISBN 3-928036-47-5.

RENNER, Michael. Spieltheorie und Spielpraxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 2008. ISBN 978-3-7841-1797-3.

RÖHRS, Hermann. Das Spiel, ein Urphänomen des Lebens. University of Minnesota: Akademische Verlagsgesellschaft, 1981. ISBN 978-3-4000-0373-4.

SCHEURL, Hans. Das Spiel: Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim: Belz Verlag, 1973. ISBN 340-7180-489.

SCHEURL, Hans. Das Spiel: Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim: Belz Verlag, 1994. ISBN 978-3407-34045-0.

SCHEURL, Hans. Theorien des Spiels. Weinheim: Belz Verlag, 1975. ISBN 9783407510884.

THIESEN, Peter. Arbeitsbuch Spiel. München: Bardtenschlager Verlag, 1982. ISBN: 3-7623-0059-3.

VANĚK, Tomáš. Úloha hry v osobnostním a sociálním rozvoji dětí. Brno, 2007. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Katedra společenských věd.

WALTER, Uve. An der Polis teilhaben. Stuttgart: Steiner, 1993. ISBN 3-515-06370-6.

ZIMPEL, André Frank. Lasst unsere Kinder spielen! Vandenhoeck und Ruprecht, 2011. ISBN 978-3-647-70129-5.