

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra psychologie

Bakalářská práce

VLIV HRY NA PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE

Vedoucí práce : Mgr. Radek Stehlík

Autor práce : Věra Filipová

Studijní obor : Sociální a charitativní práce, kombinované studium

Ročník : III.

2007

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s využitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

**Podpis:** .....

**Datum:** .....

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Radkovi Stehlíkovi za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Za všestrannou podporu během celého studia děkuji svému manželovi.

## Obsah

ÚVOD.....	5
-----------	---

### Teoretická část

<b>1 Historie hry a hraček.....</b>	<b>7</b>
1.1 Archeologické nálezy hraček.....	7
1.2 Lidová tvorba.....	9
1.3 Dvacáté století, století dítěte.....	10
1.4 Vývoj vědeckého pohledu na roli hry v životě dítěte.....	11
<b>2 Hra v teorii.....</b>	<b>15</b>
2.1 Kritéria dělení her.....	15
2.2 Role dospělého při hře.....	18
<b>3 Význam hry pro psychomotorický vývoj dítěte.....</b>	<b>19</b>
3.1 Novorozenec, kojeneček.....	19
3.2 Batole.....	22
3.3 Předškolní dítě.....	24
3.4 Mladší školní věk.....	26
3.5 Období dospívání, pubescence.....	28
3.6 Adolescence.....	29
3.7 Dospělost.....	30
<b>4 Přirozené prostředí pro hru.....</b>	<b>30</b>
4.1 Dětská hřiště v Českých Budějovicích.....	31
4.2 Mateřské centrum Máj.....	33
4.3 Domy dětí a mládeže.....	35

### Praktická část

<b>1 Cíl výzkumu.....</b>	<b>37</b>
<b>2 Výzkumný soubor.....</b>	<b>37</b>
<b>3 Stručná charakteristika zvolené metody šetření - dotazníku.....</b>	<b>39</b>
3.1 Vlastní dotazník.....	39
3.2 Interpretace získaných dat.....	39
<b>4 Diskuse.....</b>	<b>42</b>

ZÁVĚR.....	43
------------	----

Seznam literatury.....	44
------------------------	----

Seznam příloh.....	45
--------------------	----

Přílohy

Abstrakt

# Vliv hry na psychomotorický vývoj dítěte

## ÚVOD

### Teoretická část

Téma hry v životě dítěte jsem si vybrala proto, abych mohla ukázat smysluplnost a význam dětských her pro vývoj dítěte. V dnešní době se s dětskou hrou a hračkou setkáváme v každém obchodě. Rodiče stojí často před přeplněnými regály v hračkářstvích a řeší otázku smysluplnosti hraček, odolávají žadonění potomků o stále nové, náročnější, ale i dražší hračky. Otázkou zůstává, zda má vůbec smysl kupovat dětem hračky a jaké vlastně. Co má hračka splňovat, k jaké vybízí hře a je dobré, aby si děti hrály? Nebude lepší vyplnit jim volný čas raději nějakým kroužkem, který přinese poznatky?

V naší společnosti bývá hra často nedoceněna, je na ni pohlíženo jako na zbytečnou ztrátu času. Herní činnost, zejména volná hra, je viděna jako bezcílná činnost, která nemá užitek, nevede ke konkrétnímu výsledku. „Nejčastěji se zdůrazňuje, že hra je činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti (i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná (např. dolování kamenů při stavbě „domů“ nebo dlouhé čekání v křoví bez pohybu při hře na schovávanou.)“<sup>1</sup> Volná hra často bývá vytěšňována účelovými činnostmi podobnými pracovním výkonům v nejrůznějších kroužcích, např. keramický, jazykový, taneční. Antropologické studie ukazují jiný pohled na hru, zdůrazňují její smysl sám o sobě, ukazují ji jako jednu ze základních potřeb člověka ve všech společnostech a kulturách. „Hra je starší než kultura, ať je totiž pojem kultury vymezen sebenepřesněji, přece jen v každém případě předpokládá lidskou společnost, a zvířata nečekala, až je lidé naučí, jak si mají hrát.“<sup>2</sup>

Dospělí se, kromě profesionálů, hračkou zabývají jen v určitých fázích svého života: když mají malé děti a potom zas až s vnoučaty. Hračky vybírají většinou nahodile, na základě reklamy či vlastních vzpomínek na to, s čím si hráli, co se jim zalíbilo. Na druhé straně při návštěvě hračkářství často podléhají dětskému žadonění, děti by chtěly nejraději všechno, co vidí. Jejich osobnost je ve vývoji, ještě nerozumí ani samy sobě, natož aby se dokázaly odpovědně rozhodnout pro hračku, která jim bude k užítku. Rodiče by se proto před nákupem

<sup>1</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 100

<sup>2</sup> HUIZINGA, J. *Homo ludens o původu kultury ve hře*, s. 9

měli pokusit získat alespoň základní informace o hračkách. Od třetího roku dítěte jim mohou potřebné rady o hračkách poskytnout učitelky mateřských škol, lze využít i internetové poradenství. Odborníci na hračky se sdružují například v Pedagogickém centru, Asociaci hračkářů, v Unii výtvarných umělců nebo Asociaci mateřských škol a pokoušejí se poskytovat poradenské služby. Jenže chybí prostor, kde by své názory zveřejňovali. Odborný časopis o hračkách zanikl z čistě ekonomických důvodů, a tak jsou informace a názory odborníků téměř nedostupné. Je možné zakoupit i odbornou literaturu na téma hračky a hry. V současné době se objevují i různé pracovní příručky pro výrobu jednoduchých hraček z papíru, textilu apod. Někdy se rodiče orientují doporučeným věkem dítěte pro vhodnost hračky. Ale to nemusí být vždy směrodatné. „Je třeba respektovat vývojový věk dítěte, a ne jenom jeho věk skutečný nebo, jak říkáme, matrikový či kalendářní. Jestliže se například dítě ve vývoji z nějakých příčin opoždí, pak bude z psychologického hlediska účelné, abychom mu dávali hračky odpovídající jeho současné vývojové úrovni, a ne jeho věku počítanému od narození.“<sup>3</sup>

Dnes je trh přesycen levnými hračkami z Asie, které velice často dítěti nejenže nepřinášejí potřebné informace, hodnoty, zážitky ze hry, ale importují k nám určitou kulturu, která je myšlení Evropanů nepochopitelná a cizí. Jsou však líbivé a rodiče je nakupují ve víře, že dělají to nejlepší. Bohužel jsme často svědky i toho, že hračky jsou nekvalitní, nesplňují základní požadavky bezpečnosti, dokonce se setkáváme i s varováním v médiích přímo před zdravím ohrožujícími hračkami a nutností stažení z prodeje. Nákup hraček by tedy měl být v režii zodpovědného rodiče. „Pro nás dospělé, ať už jsme rodiči, prarodiči, tetičkami a strýčky či rodinnými přáteli, jsou přání, touhy a žadonění dětí převelikou zkouškou naší rozumnosti a odpovědnosti.“<sup>4</sup>

Cílem práce je shrnout historický vývoj hry a hračky, zachytit nejdůležitější změny pohledu na hru, stručně charakterizovat významné teorie hry, které ji vidí jako významnou součást života dítěte, charakterizovat teorii hry samotné, její kritéria dělení, možnosti speciálního využití. Studium jednotlivých vývojových fází dítěte bych chtěla ukázat význam hry pro vývoj dítěte a její funkci v těchto jednotlivých obdobích. V praktické části se pokusím doplnit teoretickou část o pohledy rodičů na přínos zřizování dětských hřišť v Českých Budějovicích, v čem konkrétně vnímají hru na hřišti jako přínosnou a jak vnímají kvalitu hřišť, která navštěvují.

---

<sup>3</sup> MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 109

<sup>4</sup> MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 108

## **1 Historie hry a hraček**

Hračky a hry mají velmi dlouhou historii, jsou neustálou součástí dětského světa a jeho vývoje. Dnes pod pojmem hračka chápeme především předměty, které jsou vyráběny pro hru dětí, a tudíž musí odpovídat určitým společenským, pedagogickým, psychologickým a bezpečnostním požadavkům. Děti si podvědomě hrají stále stejně, v současnosti jako v minulosti. Od pravěku až do doby nedávné si děti hrávaly s věcmi denní potřeby, s tím co našly v okolí nebo v domácnosti, s tím, co jim příležitostně vyrobili rodiče, dědové nebo sousedé. Autoři hraček se snažili dítě zabavit, dát mu něco, s čím by si hrálo a neotravovalo. Asi moc nepřemýšleli o tom, zda a jak dítě hra poznává.

### **1.1 Archeologické nálezy hraček**

První archeologické nálezy hraček pochází z dob Egypta, patří k nim např. papyrový míč nebo hliněné figurky. Z dob starého Řecka se zachovaly doklady o hračkách, jako byly pro chlapce vozíky, figurky koníků a vojáčků, a dokonce i trojský kůň, v němž bylo možné ukrýt olověné řecké bojovníky. Děvčata pak měla panenky zhotovované z textilu, dřeva, hlíny, ale i ze slonoviny, jantaru, mramoru, stříbra a zlata.

Hra však měla významné místo nejen v životě dětí, ale celé společnosti. V antickém starověku byly totiž hry spojeny s náboženstvím a kultem bohů. Z nich se nejvíce proslavily hry olympijské a hry scénické, prováděné v obrovských přírodních amfiteátrech. V Římě se vedle kultovních her rozvinuly hry zábavné, z nichž prosluly hry jezdecké a zápasy gladiátorů.

Hře věnovali pozornost též středověcí myslitelé. Doporučovali, aby se děti z nejvyšších společenských tříd učily číst a hrát pomocí písmenek ze dřeva nebo slonoviny.

Přesto, že lze v historii vidět zájem o dětskou hru, jedná se právě jen o vyvolené děti z nejvyšších a nejbohatších vrstev. Toto období není jinak pro dítě příznivou dobou. Na dítě je pohlíženo jako na malého dospělého, který je ve všech ohledech umenšen, a to i ve vnímání bolesti, strádání, kterému lépe přivyká. Zvláště to platilo o nižších sociálních vrstvách, kde se předpokládala hrubost a omezenost citů i rozumu. Dítěti je často ubíráno právo na lidské zacházení, často i právo na život. Např. v Římě bylo běžnou praxí, že otec rozhodl o budoucnosti dítěte dle toho, jak prospěšným se v budoucnu mohlo stát. Pokud se šance na to, že bude z dítěte poctivý a přínosný občan, rodině jevila jako malá, bylo běžné dítě

odkládat nebo usmrtit. Tyto názory platily ještě v raném středověku, kdy utracení dítěte bylo natolik rozšířeným hříchem, že se v něm pamatovalo při nepřilíš náročném pokání.<sup>5</sup> „Za doklad zpochybnění dítěte jako lidské bytosti, vůči níž chybí základní citivost, lze považovat i některé obvyklé způsoby pečování o ně, které mnohdy (v určitých obdobích a některých kulturních lokalitách Evropy dokonce vesměs) připomínali mučení. Jako nápadný příklad lze uvést staletou, ne-li tisíciletou, úporně se dodržující praxi zavnutí kojence do tzv. povijanu.“<sup>6</sup>

Samozřejmě se ozývaly i hlasy soucitu a výzev k milosrdnému vcítění, ale byly to spíše výjimky, které zásadně dobovou praxi neměnily. K těmto myslitelům patřil např. J. A. Komenský, u kterého lze nalézt i pozoruhodné názory na hru. Tyto názory začlenil do své pedagogické soustavy a objasnil její mnohostranné možnosti při výchově dětí a mládeže. Podal dobovou charakteristiku her a hraček, a to zejména ve svém spise *Svět v obrazech*. Komenský pokládal hru u nejmenších dětí za stejně důležitou pro jejich zdravý vývoj jako výživu a spánek. U předškolních dětí spatřoval ve hře přirozený projev jejich činnosti, který jim přináší radost a potěšení. Podle Komenského, hra slouží dětem jednak k pobavení, jednak k obohacení znalostí a rozvoji smyslů a myšlení. Hravý způsob učení spatřuje pro předškolní věk vůbec nejpřiměřenější. Rozvíjení dětské hry vyžaduje styk s přírodními, s předměty denní potřeby i s hračkami, figurami osob i zvířat a miniaturami pracovních nástrojů.

Požadavek, aby vyučování bylo zajímavé a přinášelo potěšení, se uskutečňoval pouze ve výchově dětí vládnoucích tříd. Od sedmnáctého století vznikaly hry, které dětem přibližovaly řeckou gramatiku, dějepis, zeměpis, přírodopis, náboženství, morálku i vojenství. Vymýšlely se hry na vojenské náměty, zhotovovaly se armády vojáků, vybavené všemožnými zbraněmi. Vojenské hračky patřily odedávna k hračkám nejuniverzálnějším: pro děti královské a šlechtické se dělaly ze stříbra, pro děti vyšších měšťanských vrstev z olova, pro děti lidu ve městech ze dřeva a venkovské děti si je vyrobily z toho, co bylo po ruce.

K významným myslitelům patří J. Locke, který se ve svém díle *O výchově* zabýval dětskou přirozeností. Zastával stanovisko, že svět je dítěti třeba učinit zábavným a příjemným, veškeré učení má být pro dítě hrou a sportem. V Anglii, kde panovaly puritánské názory, nepřátelské vůči dětské přirozenosti, se Lockovy myšlenky jeví jako bláznovství.

---

<sup>5</sup> K odčinění stačilo odřici si na 40 dní víno a maso a jeden rok sexuálně abstinovat.

<sup>6</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 17



V 18. století vystoupil s novým pojetím chápání dítěte J. J. Rousseau ve svém nejvlivnějším výchovném díle *Emil, čili o vychovávání*. Podobně jako Locke vidí přirozenost dítěte od narození, zdůrazňuje odlišnost dítěte od dospělého. Zdůrazňuje vliv vychovatele na život dítěte. Odmítá učení z knih, odmítá učení četbě i psaní, jediným učením má být vnímání přírody. Ne naukově, ale smyslově. „Dítě nemá dostávat umělé hračky - různé klapačky, řehtačky či loutky ze zlata, stříbra, drahých látek a korálů. Hračkami dítěte jsou větévka stromu či jeho kůra, v níž lze spatřovat podivuhodné tvary; makovice, v níž slyší chrastit maková zrnka...“<sup>7</sup> Rousseau ovlivnil francouzskou veřejnost a řada jeho myšlenek se stávala módou např. odmítání povijanu a umožnění volného pohybu dítěti nebo kojení matkou.

18. století je také někdy nazýváno zlatým věkem hraček. Do té doby bylo dětství uznáváno do šesti až sedmi let a pak již bez zvláštního zřetele bylo dítě začleněno do společnosti dospělých. „Od osmnáctého století se však začínalo utvářet povědomí o odlišnosti dítěte od dospělého a o specifčnosti jeho potřeb s ohledem na věk i osobitost každého jedince. Hry a hračky se vědomě diferencovaly a využívaly se promyšleně při výchově dětí normálních i postižených.“<sup>8</sup>

## 1.2 Lidová tvorba

Z 18. století podle vědeckých výzkumů rovněž pochází největší množství lidových hraček. Lidové hračky byly vytvářeny jednak dětmi samými, jednak dospělými. Z dětských hraček, kdy si dítě vytvořilo předmět ke hře z hlíny, dřeva, hadříčků, listů nebo kukuřičného šustí, se dochovalo málo. Hračky, které byly vytvářeny dospělými, ať již pro vlastní děti a vnuky, nebo na prodej, lze rozdělit do několika skupin. Pro českou lidovou tradici jsou charakteristické hračky dřevěné, pro moravskou hliněné. Hliněné hračky byly dílem hrnčářů, kteří je hladili, polévali a malovali. Vyráběli nejčastěji dětské nádobíčko, které bylo přesnou kopií nádobí pro dospělé, velmi známé byly také figurky ptáčků a zvířátek, sloužící buď jen k manipulaci, nebo jako písťalky, kasičky apod.

Hliněným hračkám byly velmi blízké hračky z těsta, které se dělaly podomácku v minulém století v Praze, na Domažlicku a u Příbrami. Těsto bylo vyrobeno z mouky a řídkého kličového roztoku. Vzniklá masa se tvarovala do forem a po usušení byla

---

<sup>7</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 28

<sup>8</sup> MIŠURCOVÁ, V. a kol. *Hra a hračka v životě dítěte*, s. 12

kolorována. Nejvíce hraček se vyrábělo jako doplněk pro jesličky. Hračky hliněné i z těstové masy byly zdobeny peřím, rozcupovanými provázky, kousky kožešiny apod.

Dřevěné hračky byly původně vyřezávané, později soustruhované např. panenky selky, koníci nebo husaři na koni. Některé druhy lidových hraček se vyrábějí stále (dřevěné figurky, hliněné nádobíčko) a slouží jako předměty k dětské hře, jako dekorační předměty. Lidová hračka prošla mnohými změnami nejen po stránce materiálové, ale i po stránce výrobní. Z počátku se hračky zhotovovaly v rodině, byly to unikáty, jež odpovídaly námětem i formou potřebám jedince. Lidové hračky vznikaly původně jako užitkové předměty sloužící k výchově dětí. Postupně se zvyšoval důraz na jejich estetickou funkci.

Z letného pohledu na historický vývoj hry a hračky vyplývá, že přestože se podstatně měnil svět, v němž lidstvo žije, hra a hračka, i když v sobě vždy nesly obraz své doby, byly a jsou výchovným prostředkem ověřeným zkušeností věků a nerozlučným přívlastkem dětství a lidské kultury.

### **1.3 Dvacáté století, století dítěte**

Od počátku dvacátého století, které je nazýváno stoletím dítěte, se zájem o hru a hračku v celém kulturním světě zintenzivňuje. Je to podmíněno skutečností, že se podstatně mění životní prostředí a nároky na člověka. Dvacáté století přineslo velkou změnu. Význam hračky stoupá jakožto součást hmotného prostředí. Dnešní pohled na hračku a hru, na společenský přístup k dítěti, k jeho hře a hračkám se změnil. Jiné je i „konzumování“ hry a hraček.

Co by vlastně měla být hračka? Dítě je s hračkami v silném kontaktu, tráví s nimi spoustu času, do hry vkládá, ale z ní i získává energii. Hračku osahává, situuje do různých her, olizuje ji, kouše, mazlí se s ní, stěžuje si jí... hračka je skutečný kamarád, je živá.

Současná moderní hračka by měla odpovídat věku, mít velikost přiměřenou ruce a být zhotovena z materiálů dítěti příjemných a přitom trvanlivých a odpovídajících požadavkům hygieny i bezpečnosti. Tvarově by neměla kazit vkus, obsahově by měla být sice srozumitelná, ale zároveň nechávat prostor pro fantazii. Také překombinované hračky nejsou dobré. Pro dítě je lepší mít tři velice jednoduché hračky, které na sebe obsahem navazují, než jednu, která vše v sobě kumuluje. Čím je hračka čitelnější, jednodušší, tím je lepší. Její tvůrce se musí opírat o poznatky odborníků a zároveň se vžít do role dítěte. V moderní době odborníci z oborů psychologie, dětské psychologie, sociologie, pedagogiky, pediatrie

a dalších oborů odhalili, že hra zásadně zasahuje do vývoje člověka. Tvůrce hraček, musí tyto poznatky vnímat nebo o nich přemýšlet a aplikovat je ve své práci, jinak by na současném trhu neobstál. Důležité jsou také údaje o použitých materiálech, složení hraček, vhodnosti věkové kategorie, tyto informace musí každý výrobce zřetelně označovat.

Co tedy vlastně hračka je a jak by měla vypadat? Je to předmět sloužící k spontánní hře dítěte. „Měla by podněcovat pohybový, smyslový, rozumový a citový vývoj dítěte, měla by žádoucím směrem rozvíjet jeho společenské postoje a napomáhat k vytváření dobrých návyků, měla by podněcovat a vhodně usměrňovat jeho fantazii. Přitom by měla být hygienicky nezávadná a pokud možno bezpečná. Měla by být i vkusná, pěkná, vzhledná.“<sup>9</sup>

#### **1.4 Vývoj vědeckého pohledu na roli hry v životě dítěte**

##### *Teorie hry v 19. století*

K významným teoriím této doby patří teorie švýcarského filozofa K. Grosse. Odvívá se od analýzy hry mláďat a dětí a dochází k závěrům, že hra je obecný impuls k procvičování instinktů důležitých pro současný i budoucí život každého jedince. Čím složitější život bude, tím delší čas potřebuje mládě hru k získávání praktických dovedností. „Gross však viděl ve hře přípravu na budoucí činnost jedince. To je ovšem pravda jen v případě, když tvrdíme, že hra jako každá obecná funkce je užitečná pro vývoj. Tato teze však nemá smysl, když se začneme zabývat hrou podrobněji. Dítě, které si hraje na kostel, se tím nepřipravuje na povolání zvoníka...“<sup>10</sup>

„Přibližně ve stejné době se americký psycholog Stanley Hall, ovlivněný Darwinovou teorií, soustředěně zajímal o to, jak a s čím si děti hrají a následně vyslovil svoji rekapitulační teorii. Její podstatou je, že dítě ve svých hrách, od těch nejjednodušších až po stále složitější, rekapituluje vývoj lidstva.“<sup>11</sup>

V polovině 19. století formuloval ve svém díle *Principy psychologie* podstatu hry, která funguje na základě přebytku energie, anglický filozof H. Spencer. „V tomto pojetí má aktivita spojená s hrou úzkou souvislost s únavou centrální nervové soustavy. Ta pro své

---

<sup>9</sup> MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 108-109

<sup>10</sup> PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*, s. 59

<sup>11</sup> KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 12

uvolnění hledá možnost, jak reagovat jinými směry ven z této zátěže, ven z jakéhosi nuceného klidu a zátěžové soustředěnosti.“<sup>12</sup>

V druhé polovině 19. století vznikají výchovně vzdělávací instituce pro předškolní děti, vznikají opatrovny a mateřské školy, kde si pedagogové uvědomují význam hry. Na hru s didaktickými záměry se v této době zaměřil např. Svoboda v opatrovně na Hrádku. Hru využíval v činnostech zaměřených na vzdělání.

Všechny tyto teorie vedly k zvýšenému zájmu o dětskou hru jakožto součást zrání a učení dítěte, Spencerova teorie podpořila nároky na prostor pro hraní. Hra je viděna jako specifický druh činnosti člověka a vyšších živočichů, jehož základem je spontánní podmiňování reflexů provázených pocitem libosti. Je jednou ze tří základních forem lidské činnosti (práce, učení, hra), je to smysluplná aktivita uspokojujícího charakteru (hledání, činorodost, rozptýlení, radost).

## *20. století*

V první polovině 20. století zjistil S. Freud u svých dětských pacientů, že odraz skutečnosti, ve které dítě žije, se objevuje v jeho hrových motivech. Sledoval i proměnu různých obav a stresů v průběhu hry. „Psychoanalýza zdůraznila například význam hry jako projevu nevědomí, a tedy jako prostředku k vyrovnání s emočními konflikty na symbolické rovině. Tak dala podnět k rozvoji psychoterapie hrou, která je (spolu s terapií behaviorální) jedinou formou psychoterapie, již lze u menšího dítěte individuálně užít.“<sup>13</sup>

V 50. a 60. letech 20. století se o dětskou hru jako odraz skutečnosti, zajímal sovětský psycholog Rubinštejn. Odraz skutečnosti dítě nereflektuje pouze jako realitu, ale snaží se ji přetvářet. Motivy si vybírá podle důležitosti, kterou jim přiřkládá a tímto výběrem uplatňuje svůj vztah ke světu prostřednictvím chápání různých situací na své úrovni a prostřednictvím fantazie tyto skutečnosti pro sebe ovlivňuje.

Hull a Skinner, američtí psychologové, zabývající se teorií učení, chápou hru jako určitý projev chování. „Na podkladě teoretického kontextu operativního chování, vidí hru,

---

<sup>12</sup> KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 12

<sup>13</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 102

kteřá je stimulována zvenčí, ale má i svůj vnitřní potenciál, který může být posilován nebo tlumen podle podmínek, ve kterých se dítě nachází.“<sup>14</sup>

Švýcarský přírodovědec a psycholog J. Piaget se dlouhodobě zabýval sledováním dětské hry a vyslovil přesvědčení o úzké souvislosti hry s rozvojem myšlení a inteligence. Podle Piageta můžeme rozlišit tři typy her a čtvrtá tvoří již přechod mezi symbolickou hrou a neherními činnostmi neboli vážnými adaptacemi. *První období, senzomotorické stádium*. „Původní forma hry, která se vyskytuje už na senzomotorické úrovni (ale zčásti se udržuje i později), je hra cvičení. Nezahrnuje symboliku ani specificky herní techniku, ale spočívá v opakování (z pouhé radosti) těch činností, kterým se dítě dříve naučilo, aby se přizpůsobovalo prostředí. Např. dítě náhodou odhalí, že se dá kývat zavěšeným předmětem. Zprvu reprodukuje dosažený výsledek, aby se mu přizpůsobilo a porozumělo, ale to není hra. Potom, když to umí, kývá již předmětem z prosté funkční radosti nebo z radosti působit cosi a uplatnit nově získané vědění.“<sup>15</sup> V této hře mají své kořeny myšlení a rozvoj inteligence. *Sémiotická funkce, předoperační stádium (2 - 7 let)*, následuje období symbolické hry. Tato hra je vrcholem dětské hry. Odpovídá ještě základní funkci hry v životě dítěte, kterou je přizpůsobení se sociálnímu světu, fyzikálnímu světu. „Čím je dítě mladší, tím méně dokonalá je jeho adaptace. Pro jeho citovou a intelektuální rovnováhu je tedy nezbytné, aby mohlo vykonávat činnosti, které by nebyly motivovány adaptací ke skutečnosti, ale naopak asimilací skutečnosti k sobě samému, bez nátlaku a sankcí. A právě hra přeměňuje skutečnost tím, že ji víceméně zcela asimiluje potřebám „já“. Naproti tomu nápodoba (pokud je sama sobě cílem) je víceméně čistou akomodací vnějším předlohám.“<sup>16</sup> *Stádium konkrétních operací (7 - 12 let)*. Později se objevují hry s pravidly, jak se vyvíjí život dítěte ve společnosti, význam těchto her stoupá, děti se učí pravidlům od druhých. Patří sem např. kuličky, schovávaná. Ze symbolické hry se vyvíjejí konstruktivní hry, které v sobě mají hodně z herní symboliky, ale směřují k opravdovým adaptacím nebo řešení problémů a tvorbě. Tomuto postupu odpovídá *poslední stádium formálních operací*. Dítě rozumí abstraktním pojmům, hra má často podobu experimentu za účelem vyjasnění problému.<sup>17</sup>

Jiný pohled na hru nabízí J. Huizinga, profesor historie, zabývá se hrou jako kulturním jevem. Odmítá fyziologické i psychologické teorie vzniku her, odmítá její biologickou funkci. V těchto teoriích vidí společné jádro v předpokladu, že hra se pěstuje pro něco jiného, než hru

---

<sup>14</sup> KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 13

<sup>15</sup> PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*, s. 8

<sup>16</sup> PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*, s. 57

<sup>17</sup> Někteří novější badatelé, např. R. Stenberg, předpokládají další pokračování vývoje stádiem dialektického myšlení, podstatou jsou úvahy o alternativních řešeních, zvažování pozitiv a negativ, důsledků.

samou. Podle Huizinga má hra svůj cíl sama v sobě. „Žádná biologická analýza nevysvětlí intenzitu hry, a právě v této intenzitě, v této schopnosti pobláznit je podstata hry, právě v ní tkví to, co je hře od pradávna vlastní.“<sup>18</sup> Teprve tím, že hra baví, z jejího průběhu a celku je potěšení, přichází následné obnovení sil a osvěžení. Ve hře vidí tři formální znaky. Hra je svobodná, neslouží k biologickému uspokojování potřeb, odlišuje se od obyčejného života místem a trváním. Hrou se dá vysvětlit v historii lidské kultury vše, hra je základním a primárním faktorem, který vytváří celou lidskou kulturu. Huizing kritizuje 19. století, kde herní element mizí a ideálem se stává práce a výroba. „Devatenácté století ponechalo herní funkci v kulturním procesu málo místa. Tendence, které tuto funkci zřejmě vylučují, nabývají stále větší převahy. Už v osmnáctém století proniklo do povědomí společnosti střízlivé, prozaické pojetí užitkovosti - které bylo pro ideu baroka smrtelné - a měšťanský ideál blahobytu. Koncem století počala tyto tendence posilovat průmyslová revoluce se svými stále stoupajícími technickými důsledky...Evropa si oblékla pracovní oděv.“<sup>19</sup>

Všechny tyto teorie ukazují význam hry v životě člověka. Existuje celá řada pokusů o definici hry a o vysvětlení její podstaty, nemohou ale postihnout rozmanitost a celý význam hry pro dítě. Samotný pojem hra je často významově mnohostranný, chaotický. „Význam hry pro život dítěte i dospělého lze však těžko vtěsnat do jednotné teorie. Různé hry za různých okolností mohou mít rozdílný konkrétní význam pro jedince i pro společnost.“<sup>20</sup> Přesto myšlenky těchto teorií společně naznačují obraz dětské hry jako nezbytné a nezastupitelné součásti vývoje dítěte. Hra vzniká z vnitřní potřeby a významně působí na život dítěte jak v oblasti kognitivní, tak v oblasti sociální. Kognitivní rozvoj je součástí a důsledkem dětské hry a je patrný ve složitosti dění a úkonů, které dětskou hru provázejí. Radost z činnosti, která rozsahem i formou odpovídá úrovni zralosti dítěte je silným spouštěcím mechanismem pro hru. Dítě se ze hry těší, chce něco konkrétního prozkoumat, nerealizuje hru vědomě proto, aby se něco naučilo, získání znalostí a zkušeností přichází následně.

Životem každého člověka prostupují různé herní činnosti, které se odlišují formou, náplní a zaměřením s ohledem na věkovou kategorii. Nejmenší děti pomocí her postupně získávají orientaci ve světě, cvičí motoriku, psychiku, řeč. V dospělosti slouží hra k relaxaci, k odpočinku i k setkání s dětmi či vnoučaty.

---

<sup>18</sup> HUIZINGA, J. *Homo ludens O původu kultury ve hře*, s. 10

<sup>19</sup> HUIZINGA, J. *Homo ludens O původu kultury ve hře*, s. 174

<sup>20</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 102

## 2 Hra v teorii

Jasná, obecně platná definice hry neexistuje. Hry je možno kategorizovat podle nejrůznějších kritérií. „Základní znaky hry mohou být pro nás určitými pozorovacími vodítky, podle kterých můžeme zjistit, zda-li si dítě skutečně hraje nebo můžeme přes ně reflektovat - zpětně nahlížet - proces hry...“<sup>21</sup> K těmto znakům patří spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování, přijetí role. Spontánnost, je viditelná v přirozeném, aktivním chování, v bezprostřednosti jednání a improvizaci. Dítě si stanovuje vlastní cíle, dává samo podněty. Zaujetí má často podobu hlubokého soustředění, nevnímání okolí. Dítě hru brání, nechce ji opustit. Radost a uspokojení lze pozorovat na výrazu tváře. Tvořivost značí nové a originální nápady, podněty. Fantazie se objevuje již před třetím rokem, zpočátku ve výběru pomůcek, později obohacuje představy a zkušenosti. Opakování je velmi dominantním znakem hry. Dítě se ke hře rádo vrací, opakuje již známé činnosti. Přijetí role je velkým přelomem, dítě zkoumá jednání druhých, v situacích si volí svoji roli, kterou naplňuje podle odpozorovaného chování.

### 2.1 Kritéria dělení her

K základnímu rozdělení hry se používá *kritérium převládající složky* intelektuálně estetické, motorické a sociální. K těmto složkám se potom přidávají další kritéria, kritérium aktivity a pasivity.

#### *Pasivní hry*

Hry dětí mají ráz více aktivní nebo pasivní, rozdíl je stupňovitý, dětská hra není nikdy zcela pasivní. K pasivním činnostem můžeme řadit *pasivní intelektuálně estetické hry*. U nejmladších dětí je to poslouchání zvuků, sledování předmětů, u starších jde potom o prohlížení knížek, poslech hudby apod. K dalším pasivním hrám lze zařadit *pasivní motorické hry*. Jedná se o hry, kdy se dítě dostává do pohybu bez vlastního úsilí nebo jen s minimální námahou. Např. různé houpání, vožení, hra na koníčky apod. Při *pasivní sociální hře* navazuje dítě kontakt s okolím, jsou časté dotyky, hlazení, např. hra Kovej kováříčku, Vařila myšička kašičku apod.

#### *Aktivní hry*

Tvoří daleko početnější skupinu. U nejmenších dětí převládají *aktivní funkční hry*. Funkční hra zdánlivě nesleduje žádný cíl, jde o hru jako takovou. Může mít různé podoby. Hra

---

<sup>21</sup> KOŽÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 17

napodobivá, kdy se např. jedná o různé nápodoby zvuků, napodobování činnosti dospělých. Hra manipulační neboli konstruktivní, kdy dítě s hračkou manipuluje, jde o hru praktickou (stavění kostek, hry se skládačkami). K funkčním hrám s převládající sociální složkou patří různé jednoduché hry vedle sebe, které lze označit jako hra paralelní, děti po sobě pokukují, hrají si podobně, ale každé samo. První společné pobíhání, házení s míčem apod. se nazývá hrou společnou a ještě později přichází hra kooperativní, založená na spolupráci.

Vyšším vývojovým stupněm jsou aktivní hry s určitým zaměřením, které lze dělit do dvou skupin, *hry reproduktivní a hry produktivní*. K tomuto dělení lze opět přidat kritérium převládající složky intelektuálně estetické, motorické a sociální. „Skupina her reproduktivních se vyznačuje tím, že dítě dosahuje cíle způsobem, který je vymezen určitými pravidly nebo určitou formou. Produktivní hry jsou takové, kde dítě dosahuje cíle hry způsobem, který si volí samo, nebo který je dán rámcově, takže dítě může při provádění hry uplatnit ve větší míře svou individualitu, fantazii, své nápady a své tvořivé schopnosti.“<sup>22</sup> Lze říci, že se jedná o volnou a řízenou hru.

*Volná spontánní hra* bývá s přibývajícím věkem dítěte často považována za ztrátu času. V naší společnosti stále převažuje názor, že činnost má vést k jasnému a zřetelnému cíli, který hodnotíme z hlediska užitku. Zábava a hra takovou hodnotu nemá. Umožnit dítěti si hrát, je ale nezbytnou podmínkou pro aktivní seberealizaci, volná hra umožní prožití celé škály emocí, je důležitá pro vytváření sebepojetí a sebehodnocení. Největšího vrcholu dosahuje volná hra v předškolním věku. „Čas pro volnou hru, je pro dítě do šesti let nezbytný. Dovoluje naplňovat jeho potřeby, zkušenosti, vědomosti, dovednosti, individuální tempo a zájmy, dětské vztahy a vzájemnost, která má nenahraditelnou hodnotu pro sociální učení.“<sup>23</sup>

*Řízená hra* se využívá při záměrném ovlivňování vzniku hry i jejího průběhu. Takovéto hry lze využívat např. ve výchově, při vyučování, v diagnostice. Diagnostická hra se hodnotí jako celek, nebo si v rámci hry všímáme jen některých jejích složek. Hra jako diagnostická situace může vznikat i spontánně. „Hra a její hodnocení bývá součástí vývojových škál raného a předškolního věku. Při přípravě hry jako diagnostické situace je třeba dbát na to, aby prostředí, kde se hra realizuje, bylo pro dítě důvěrně známé.“<sup>24</sup> Je třeba odlišit hru jako způsob, jímž se dítě projevuje, a hru jako modelovou situaci, při které dochází k procvičování a tréninku sociálního chování. K řízeným hrám lze zařadit také

---

<sup>22</sup> KOCH, J., MATĚJČEK, Z. *Psychologie a pedagogika dítěte*, s. 136

<sup>23</sup> KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 16

<sup>24</sup> PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, s. 55



psychoterapeutické hry. „V terapeutické situaci může dítě hrou vyjádřit své city a sdělit je druhým lidem. Ve skupinové terapii je může sdělit nejen terapeutovi, ale i ostatním dětem ve skupině.“<sup>25</sup> Hra je prostředek k sebevyjádření, má komunikativní význam, slouží ke zpracování pocitů. Může se stát prostředkem změny. Dítě své pocity může odehrát, ve hře je nově zpracovat. „Vědomí poruchy nebo problému na straně dítěte není přítom nutné, stejně jako dítě nemusí být motivováno potřebou změny. Nevadí ani, že je přiváděno rodiči a že dospělý rozhodují o zařazení do terapie.“<sup>26</sup> K významným představitelům terapeutických směrů využívajících při práci hru patří např. A. Freudová, D. Kalffová, z české psychologické praxe jsou to např. V. Borecký, D. Krejčířová.

#### Jiné dělení her

*Kritérium subjektu hry*, které dělí hry podle toho, kdo si hraje. Rozlišují se hry zvířat a lidí, hry mláďat a dospělých, hry individuální a skupinové (např. hry úlohové nebo hry s pravidly: na honěnou, na schovávanou, vybíjená a jiné hry).

*Kritérium objektu hry*, kdy se hra dělí podle toho, s čím si dítě hraje, jde o hry s různými objekty. U dětí jsou to hry s hračkami, rostlinami, se zvířaty, s vlastním tělem, s druhými jedinci jako objekty hry, s kulturními výtvy (například poslouchání gramofonových desek, prohlížení obrázkových knížek).

*Kritérium způsobu zacházení s objektem hry*. Sleduje, co dítě především při hře dělá, když si něco prohlíží a vyptává se, co to je, proč to je apod., jde o hru poznávací (například navlékání kruhovitých tvarů na tyčku podle velikosti do tvaru kužele, rozlišování a pojmenovávání barev v omalovánkách aj.) Když jen tak hrovým způsobem pojmenovává věci kolem sebe nebo když prohlásí, že stolička je auto, jedná se o hru označovací či symbolickou.

*Kritérium motivace a životního významu hry*. Podle tohoto kritéria se rozlišují hry motivované vývojovými potřebami dítěte. U dětí do 1. roku života lze hovořit spíše o cvičení než typické hře. „Hra kojence se totiž většinou omezuje na procvičování pohybů s vlastním tělem nebo s jednoduchými předměty a také činnost malého batolete má dosud převažující ráz „ předcvičování“ (běhání, skákání, prohlížení předmětů a prozkoumávání jejich účelu, tlučení a mávání apod.).“<sup>27</sup> V tomto duchu se hovoří o hře pokus-omyl, hra nápodobou, manipulační

<sup>25</sup> LANGMEIER, J. a kol. *Dětská psychoterapie*, s. 258

<sup>26</sup> LANGMEIER, J. a kol. *Dětská psychoterapie*, s. 258

<sup>27</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 100

hra. Ve starším věku se objevuje symbolická hra uspokojující především sociální potřeby dětí. „Dítě je nuceno se bez přestání přizpůsobovat jednak sociálnímu světu starších osob, jejichž zájmy a pravidla jsou mu cizí, jednak fyzikálnímu světu, který ještě dobře nechápe. Není s to uspokojovat své citové i intelektuální potřeby, když se vyrovnává s tímto prostředím, jemuž se dospělý člověk celkem dobře přizpůsobuje.“<sup>28</sup>

Jednotlivá kritéria a dělení her naznačují, jak se podoba hry věkem dítěte mění a jaké funkce v životě dítěte plní. Ukazují na přítomnost hry již v ranné fázi vývoje a jejím rozvojem a stále větší bohatostí a složitostí lze vysledovat její nepostradatelnou roli ve vývoji dítěte.

## 2.2 Role dospělého při hře

Hra je typickou činností dítěte. Hru dětí může kladně ovlivnit účast dospělých, kteří pro ni mají dostatek pochopení a zájmu. Účast dospělých v dětských hrách má většinou kladný vliv na hravost dětí. Hlavní účinek pravděpodobně spočívá v tom, že účast dospělého, je-li při hře opravdová, umožňuje dítěti, aby se hry účastnilo jako rovnocenný partner dospělého, což může být největší uspokojení, jaké hra může dítěti poskytnout. Opravdová součinnost, založená na relativně rovnocenném vztahu dítěte a dospělého, může být zárukou příznivých vývojových účinků na dítě. Kladně ovlivňuje vztahy dítěte k rodičům nebo jiným osobám, k různým oblastem kultury i formování žádoucích vlastností osobnosti dítěte. Přispívá k utváření optimistického postoje dítěte k životu, ke zdravému sebevědomí a schopnosti samostatného jednání, dále k úspěšné realizaci socializačního procesu, včetně identifikace s vlastnostmi osob, k nimž má dítě kladný vztah a dále k nalezení vlastní identity. Účast dospělých ve hrách může ovlivnit i utváření různých dovedností a rozvíjení vědomostí, vloh a schopností, potřeb, postojů a charakterových vlastností dítěte. „Ještě nikdy žádné dítě samo od sebe se nenaučilo pěkně si hrát, nýbrž vždy bylo k tomu vedeno rodiči, sourozenci nebo jinými dospělými a dětmi. Hra dítěte má veliký biologický význam, neboť hrou se budí a procvičuje důležité tělesné a duševní funkce, které jsou velmi významné pro jeho budoucí samostatný život. Hra je činnost, kterou je zaujata celá jeho osobnost, a proto je možno usměrňováním hry dítěte vychovávat.“<sup>29</sup>

Kromě toho, že by se dospělí měli zapojovat často a vhodným způsobem do různých her s dětmi, měly by děti mít co nejvíce příležitostí k účasti v činnostech dospělých. Nejmenším dětem má být umožněna účast především doma při provádění různých domácích prací, např. při vaření, uklízení nebo praní a žehlení. Vyspělejší děti se mohou zapojovat do

<sup>28</sup> PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*, s. 57

<sup>29</sup> KOCH, J., MATĚJČEK, Z. *Psychologie a pedagogika dítěte*, s. 134-135

zájmových činností svých rodičů. Mohou to být sporty, různé řemeslnické činnosti, technika, umění, zahradničení aj. V některých případech je možné, aby se děti seznamovaly i s činnostmi, které rodiče nebo příbuzní provádějí jako své zaměstnání. Možnosti seznamovat se s těmito činnostmi nebo se přímo do nich zapojovat bývají pro děti někdy přitažlivější než hry s různými hračkami nebo hry úlohové. V těchto případech cítí, že se přibližují úrovni dospělých a stávají se tak stále více jejich skutečnými partnery.

Rovněž hračku by měl dávat dítěti rodič (nebo jiný dospělý, který má na hře účast): podání hračky by měl doprovodit přiměřeným vysvětlením, jak s ní zacházet, proč ji dítě dostalo, případně jak hračka vznikala apod. Ale ani veliké množství hraček nemusí znamenat spokojenost dítěte, to mnohdy ocení společně strávený čas více, než stále nové a nové hračky, se kterými si ale hraje stále samo. Stříhání, lepení, malování, všechny tyto techniky lze využívat jak pro zábavu dítěte a radost ze společně stráveného času, tak ale můžeme podporovat i rozvoj motoriky, nácvik pozornosti, přípravu na školní činnost. A výsledkem bude vlastní hračka, radost z díla a také užitek pro samotný vývoj dítěte. „Pamatujme, prosím, že pro děti je zpravidla milejší a vzácnější hračka, kterou jsme pro ně my sami vymysleli a udělali, nebo kterou si pod naším vedením udělaly ony samy.“<sup>30</sup>

### **3 Význam hry pro psychomotorický vývoj dítěte**

#### **3.1 Novorozenec, kojeneček**

Hned po narození se uplatňují všechny hlavní znaky, které charakterizovaly psychický vývoj už v prenatálním období. Roste schopnost novorozence aktivně ovládat prostředí a zapojit se do sociální integrace. Novorozenec nejčastěji zaostřuje na vzdálenost 30 centimetrů, ale postupně se jeho zorné pole rozšiřuje. Dobré podmínky pro nastartování kvalitních interakcí zaručí kontingentní reaktivita, okamžitá reakce matky na projevy dítěte, konzistentní péče, pozitivní emoční naladění pečujících osob. „Pokud bychom měli dát jedinou jednoduchou radu, jak si s malým dítětem hrát, můžeme rodičům doporučit aby své dítě napodobovali. Imitace totiž dobře splňuje všechny požadavky na kvalitní interakci-je vždy kontingentní a respektuje okamžité ladění i tempo dítěte, je jednoduchá, a tedy dobře přizpůsobená možnostem dítěte, dítě se jí snadno naučí očekávat. Toto doporučení se skutečně osvědčilo například v práci s rodiči dětí, nedonošených či prenatálně nemocných a pozitivní vlivy byly zachyceny až do věku 3-4 let dítěte.“<sup>31</sup> Novorozenec prospí asi 20 hodin denně, kromě spánku a bdělosti lze rozeznávat ještě další různé přechodné stavy a stav vzrušení. V klidném bdělém

<sup>30</sup> MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 108

<sup>31</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 45

stavu se projevuje aktivní zájem o okolí, zajímá jej prostředí, ve kterém se pohybuje, rozhlíží se. V aktivním bdělém stavu je značná pohybová aktivita s velkými pohyby končetin a jsou i častější hlasové projevy. „Jak dnes už víme, krátké, ale v mnohém pro další vývoj rozhodující novorozenecké období ukazuje zřetelně základní vrozené dispozice dítěte - jeho předpoklady pro účinnou interakci se světem okolních věcí a pro sociální interakci lidmi.“<sup>32</sup>

Vyspalý a nasycený kojeneček si v době bdění začíná brzy hrát. Zpočátku mají hry pasivní charakter a nelze mluvit o podobě hry, kterou známe u starších dětí. Pojem hry je zde rozšířen na různá procvičování a zkoumání vlastního těla a později i hraček.

Ve 2. a 3. měsíci se dítě zaměstnává spíše pozorováním předmětů a osob, které se nachází v jeho blízkosti. Vhodnou hračkou mohou být různé hračky nebo kolotoče nad postýlkou, na kterých visí hračky a další předměty. Dítě bude pozorovat různobarevná chrastítka, malé plyšové hračky, pestré obrázky. Dále naslouchá různým zvukům, hlavně lidské řeči. Při přebalování nebo koupání mrská rukama i nohama, tyto pohyby lze nazvat primitivní funkční pohybovou hrou. Objevuje se první broukání, kterou lze považovat za hru s mluvidly. K hrám můžeme zařadit např. hledání zvuku. „Motivujte dítě, aby otáčelo hlavičku ve směru zvuku - hovořte na ně znovu a znovu z různých míst, nebo nechte dítě z různých míst zaznívat zvuky jeho hraček. Zpočátku neočekávejte, že se dítě účastní této hry intenzivně a delší dobu, protože by to bylo nad jeho síly.“<sup>33</sup> V této době rozvíjí hra schopnost soustředit zrak a sluch na vnější podněty. Důležitou podmínkou všech těchto aktivit je orientační reflex, čím je účinek pohybu nápadnější, tím silnější reflex vyvolává a roste pravděpodobnost opakování pohybu.

Ve 4. měsíci je patrný postup vlivu orientačního reflexu na vývoj pohybů. Dítě pohybuje rukama stále pomaleji, pozorně je sleduje zrakem, hraje si s prsty. Díky této hře se vytváří volní pohyby ruky. Asi za měsíc se dítě naučí přiblížit ruku k hračce a uchopit ji. Nastává další fáze hry, hra manipulační. Nové podněty jsou velmi důležité. Hrou se rozvíjí koordinace ruky. Do půl roka jsou nejlepšími hračkami předměty k uchopování např. chrastítka, míčky, plastové klíče, látkové panenky apod. Úchop je oběma rukama, nepřesný. Přestože dítě dosud nerozumí slovům, je vhodné prohlížet s ním také dětské knížky a předčítat mu pomalým a jasným hlasem. Nejvhodnější jsou leporela s jednoduchými a velkými obrázky, která se později stanou velkým pomocníkem při vyslovování prvních

---

<sup>32</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 48

<sup>33</sup> ZEISSOVÁ, G. *Cvičíme s dítětkem*, s. 50

slůvek. Již nyní se objevují první hlásky, velmi často retná hláska m, kombinace samohlásek a melodické broukání. Různé formy hrového cvičení lze využívat k rozvoji pohybů - přetáčení na bok, na břicho, trénink sedu.

V 6. měsíci se životní prostor dítěte již značně rozšířil. Dítě se již přitahuje do sedu, sedí vzpřímeně s oporou. Je třeba dohlížet na bezpečnost prostoru i hraček. Je vhodné dávat dítěti poznávat různé materiály. Může poznávat látky, dřevo, umělou hmotu. Časem začne dítě používat předměty současně, vyluzovat jimi zvuky. Využívány jsou hračky pro zintenzivnění vnímání dítěte. Ke hře může sloužit schovávání hraček, kutálení míčků, hledání zdroje zvuku. Přesto dítě zachází se všemi hračkami stejně a příliš nerozlišuje jejich vlastnosti. Při tomto zacházení s hračkami procvičuje různé funkce, především motoriku ruky. Úchop je již jednostranný, dlaňový, ale s drobnými předměty si neporadí. „Do šesti měsíců dítě uchopené hračky většinou jen krátce exploruje, ale po šestém měsíci s nimi manipuluje již daleko aktivněji (bouchá hračkou o podložku, záměrně s ní třepe, překládá ji z ruky do ruky.“<sup>34</sup> Dítě lze např. snadno naučit motorickou instrukcí dělat „paci, papá, ne-ne“. Začíná žvatlat, může samo vyslovovat i jednotlivé slabiky např. pa, ma, ta.

V 8. měsíci nastává výrazný zlom. Dítě sedí vzpřímeně libovolně dlouho, je dosaženo významného pokroku v ovládnání těla. Jsou již výrazné fáze bdění a her a odpočinku. Dítě potřebuje plnou pozornost rodičů, jeho akční rádius se zvyšuje narůstajícími pohybovými schopnostmi. Vhodné hračky v tomto věku jsou např. různé tahací hračky, leporela, plastové zasouvací nádoby, různé tvary do schránek, kyblíčky. Hra dále rozvíjí pohyby ruky. „Úchop (postupující ve směru ulnoradiálním) postoupil od dlaňového radiálního úchopu, který převažoval kolem šesti měsíců, k úchopu klíšťovému (pinzetovému) - do špetky mezi konečky palce a ukazováku, případně prostředníčku.“<sup>35</sup> Začíná se rozvíjet manipulační hra s hračkou, ze které se později vyvine hra konstruktivní i napodobivá. Na tyto hry lze děti připravovat tím, že se jim ukazuje, jak stavět kostky, nebo jak se kreslí kolečko, jak dělá koník apod. Při manipulačních hrách je dítě zaujato okamžitým účinkem své činnosti. Zpevňujícím činitelem je to, že se s hračkou dá něco dělat. Dítě nemá v této době tendenci něco vyrobit nebo znázornit, činitelem, který vyvolává a zpevňuje činnosti, je okamžitá změna. Přesto se již v této době objevují náznaky tvorby. Někdy dítě pozoruje přiblížení a oddálení kostek, objevení nového tvaru. Pozoruje pohyb předmětů na nerovných místech,

---

<sup>34</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 54

<sup>35</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 54

zde je patrná forma intelektuálních her. Je pomalu objevován třetí rozměr, hloubka. Dítě si rádo hraje s dutými předměty, plní je a vyprazdňuje, zasunuje je do sebe apod.

12. měsíc nepřináší významný kvalitativní skok. Dítě samo stojí, chodí s pomocí, mohou se objevit první slova. Objevuje se fenomén jazyka. „Jazyk je fenomén specificky lidský, jeho užívání je založeno na vrozené schopnosti artikulace zvuků, kterou zvířata nemají a na instinktivní hře dítěte s mluvidly...“<sup>36</sup> Již během 9. a 10. měsíce může dítě vyslovovat zvuky např. mama, tata, ale nepoužívá je ke správnému označení, to se objevuje právě až okolo roku, nejčastěji v době mezi 9. a 15. měsícem. „Je ovšem třeba zdůraznit, že individuální variabilita je zde ještě mnohem větší než v jiných oblastech vývoje dítěte–některé děti začínají mluvit brzy, jiné mnohem později, ale jejich další vývoj se zpravidla do značné míry vyrovná.“<sup>37</sup> Chápání slova se nevytváří náhle, je třeba vyslovovat slova za stejných podmínek, mluvit na dítě často. První slova kojenců mají nepevný a široký význam, v každé situaci mohou znamenat něco jiného. K rozvoji chápání řeči lze využívat všechny hry kojenců, lze při nich pojmenovávat předměty, se kterými si dítě hraje, komentovat jeho činnosti, lze vyvolávat potřebu něco sdělit apod. „Hra ročního dítěte je sice stále převážně explorační – prozkoumáváním hraček či prostoru, ale přece jen je již vyspělejší, než tomu bylo v devíti měsících. Roční dítě už předměty rozlišuje podle jejich vlastností a zachází s různými věcmi různým způsobem (diferencovaná manipulační schémata) : Gumovou hračku mačká, aby zapískala, autíčko dovede postrčit, z kostek se pokouší (i když většinou neúspěšně) stavět „věž“, hřebínek přikládá k vlastní hlavičce nebo i k vlasům své matky (funkční hra)“<sup>38</sup>

### 3.2 Batole

Teprve na začátku druhého roku získává dítě druhově specifické charakteristiky, vzpřímenou chůzi a řeč. „Podle Piageta je skutečně teprve v roce a půl nebo ve dvou letech ukončen vývoj senzomotorické inteligence a začíná nová etapa symbolického a předpojmového myšlení.“<sup>39</sup> Je zde patrný vývoj hrubé motoriky, dítě začíná v průběhu 13 a 15. měsíce samo chodit, i když i zde jsou individuální rozdíly. Jemná motorika se nadále procvičuje a zlepšuje. Je třeba, aby se dítě naučilo řadě návyků. Nezastupitelnou roli má opět hra. Druhý rok života je charakteristický přechodem z funkční hry ke hře s cílem.

---

<sup>36</sup> NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie sylabus přednášek*, s. 73

<sup>37</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 55

<sup>38</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 56

<sup>39</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 78

V tomto období dochází k výraznému hernímu obohacení, dítě přechází ke složitější experimentaci, některé úkony se stávají prací. „Hrové činnosti batolat jsou velmi rozmanité. Pohybové čili motorické hry jsou zastoupeny chůzí, pobíháním, poskakováním, koulením házením atd. Důležitou hračkou je tu míč, kuželky, kroužky. Přispívají k výcviku koordinace svalových pohybů na ruce, prstech a pažích a napomáhají k odstranění prostorové nejistoty dítěte.“<sup>40</sup> S vývojem jemné motoriky jsou spjaty manipulační hry. Dítě různě překládá kostky sem a tam, hněte plastelínu apod. Mnohdy ani nepostřehne, že se mu něco podařilo postavit. Okolo 2. roku se po manipulaci objevuje prohlašování dítěte, že něco udělalo, toto lze považovat za posun ke hře konstruktivní. K hračkám v tomto období patří krabice, vhodné jsou různé duté formy, vkládací mističky, tužky. S tužkou zachází dítě zpočátku jako s jinou hračkou, kolem 15 měsíců se začíná objevovat snaha napodobit čáru. Z intelektuálních her se objevují hry na něco. Napodobivá hra navazuje na pohybové hry. Od 15. měsíce se napodobivé hry objevují stále častěji. Činnosti jsou napodobovány izolovaně, přeskakují od jedné činnosti k druhé bez vnitřního smyslu. Náměty jsou čerpány z odpozorované skutečnosti, dítě vykonává v symbolické rovině to, co bude jednou dělat doopravdy. Tyto hry lze podněcovat vhodnými hračkami, např. modely nádobí, malého nábytku apod. Dítě také ve hře prožije to, co ve skutečnosti vidí jako divák. Pomocí hraček redukuje své zážitky. Sociální hry jsou zpočátku ještě pasivní, dítě na chvíli vstupuje do aktivního styku s ostatními dětmi např. hozením míče, ale spíše si děti v tomto období hrají vedle sebe. Dítě si prohlubuje vztah k lidem z nejbližšího okolí, bývá fixováno na matku a nesnáší dobře dlouhé odloučení. V druhé polovině roku je patrný i posun v řeči. „V této fázi symbolického myšlení (asi od 2 do 4 let) užívá dítě slov zatím jenom jako „předpojmů“ spíše než skutečných pojmů.“<sup>41</sup> Zlepšuje se výslovnost a obohacuje slovní zásoba, i když pasivní zásoba je stále větší, než počet aktivně užívaných slov. K rozvoji řeči lze využívat různé předcítání říkadel a básniček, zpívání apod. Podle přístupu matky při osvojování řeči lze hovořit o dvou základních stylech. Styl vyznačující (referenční), kdy jde spíše o popis předmětů v okolí, jejich vlastností. Dítě si osvojuje hlavně názvy věcí a vlastností. Druhý styl se nazývá expresivní. Matka popisuje předměty při hře, komentuje společné činnosti. Řeč je užívána více při sdílení emocí.

Ve vývoji dítěte můžeme pozorovat určité zřetelné mezníky, kdy se náhle, během poměrně velmi krátkého období, objevují určité nové schopnosti. To nastává v průběhu 3. roku, kdy dítě začne samo sebe označovat slovem „já“ . Ve 3. roce je velmi zdokonalená

---

<sup>40</sup> MIŠURCOVÁ, V. a kol. *Hra a hračka v životě dítěte*, s. 56

<sup>41</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 78

zručnost, dítě se zvládá samo oblékat, ovládá základní hygienické návyky. Dále se rozvíjí pozorovací a poznávací schopnosti. Trvání a hloubku pozornosti lze rozvíjet především při hře s hračkami, např. zabavit se jednou hračkou déle, nenechat se rušit hovorem apod. Šíří pozornosti lze cvičit při hře společné. Dítě se nesoustředí jen na námět hry, ale i na ostatní děti, na spolupráci s nimi. Zde je vidět pokrok ke hře společné. Pohybové hry mají význam zdravotní i pedagogický. Zpestřují nácvik říkanek a básniček, vedou k zdokonalování motoriky, vytváří společenské návyky apod. Hra má mít pevná pravidla, často využívá nápodoby. V této době se objevuje aktivní forma her s estetickou a intelektuální složkou. Děti vypráví pohádky, hrají si s hudebními nástroji. Napodobivé hry od izolovaných úkonů přechází k spojování v smysluplné celky. Cílem v rozvíjení napodobivých her ve 3. roce je přechod od nápodoby jednotlivých a nesouvislých činností k hraní určitých úloh, tj. k nápodobě souvislých činností. V konstruktivní hře je patrný pokrok v pojmenovávání uprostřed činnosti, pojmenované výrobky mají i několik společných rysů. V kreslení začíná dítě pojmenovávat svoje čmáranice, někdy dítě oznámí, co nakreslí, kresba je čistě symbolická.

Hra batolete především v první polovině tohoto období mnohdy jako hra samotná nevypadá. Je určována současnými možnostmi a potřebami dítěte. „Ve hře se bezprostředně objevuje konkrétní realizace získaných zkušeností a snaha upravit si svět podle svého přání.“<sup>42</sup> Ke konci tohoto období se začíná objevovat nastupující fantazie, lepší komunikační schopnosti vedoucí ke spolupráci ve skupině, i když převažuje stále paralelní hra hraná dětmi vedle sebe.

### **3.3 Předškolní dítě**

Předškolním věkem je rozuměno vývojové období zhruba mezi 3. a 7. rokem. Navenek je charakteristické dvěma mezníky, vstupem do mateřské školy a vstupem do základní školy. „Ve třech letech přichází do kolektivu, aby si s druhými dětmi hrálo - za další tři roky však musí být zralé pro kolektiv, který pod vedením učitele systematicky pracuje, tj. učí se.“<sup>43</sup>

Ve věku asi 3,5 roku, tedy v období, kdy dochází zejména k růstu hrudníku, jak do délky tak i do šířky, se objevuje nová schopnost, schopnost tvůrčí fantazie. Z imaginativních aktivit převládá především fiktivní hra. Představuje mnohem více než pouhou hru zástupných

---

<sup>42</sup> KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 29

<sup>43</sup> KOCH, J., MATĚJČEK, Z. *Psychologie a pedagogika dítěte* s. 283



symbolů, tedy objektů v nové roli. Ve chvíli, kdy se objeví tvůrčí fantazie jako dominující prvek dětského duševního života, můžeme náhle mluvit o individuálním, vnitřním citovém životě, o určitém formování duševního života. Síla tvůrčí fantazie formuje zevnitř vztah dítěte ke světu, který ho obklopuje. Fantazie dítěte vytváří a přetváří svět, který se mu naskýtá. A bez obtíží přechází ze světa fantazie do světa reality a naopak.

Dítě dále buduje na základech z předchozího vývoje svou motoriku, je charakteristické svou ohebností a pohyblivostí. Roste schopnost udržovat rovnováhu, podněcování ke hře s drobnými předměty, stříhání a lepení, navlékání korálků apod., umožňuje vývoj jemné motoriky a přípravu na psaní. V této době mohou být do hry zařazena první grafomotorická cvičení. Hra je stále nejvýznamnějším nástrojem jeho osobního vyspívání. Vrcholu dosahuje hra kolektivní a také hra úlohová. Objevuje se velké množství sociálních námětů a úloh, které dítě na sebe bere. Konstruktivní hry se nadále rozvíjí. Při těchto hrách lze vidět značnou soupeřivost dětí, hra je více ucelenější, časově delší, předškolák projevuje i smysl pro konečnost.

Předškolní zařízení je pro dítě obrovskou změnou a také zdrojem mnoha zcela nových podnětů. Je třeba respektovat zvláštní potřeby věku, i jeho individuální a specifické projevy. Hlavní činností ve školce je stále hra. Je to výrazná seberozvíjející činnost pro svoji spontánnost. Rozvíjí všechny schopnosti předškolního dítěte. Dítě se ve hře bezpečně a efektivně učí a získává nové zkušenosti. K základním formám hry v mateřské škole patří volná spontánní hra, řízená hra a didaktická hra. Volná hra je v této době bohatá a tvořivá, v řízené hře je třeba mít na paměti konkrétní pedagogický cíl. „Hra řízená je označení, které se nejdéle a i v současnosti nejčastěji objevuje v pedagogické terminologii. Je jím převážně myšlena taková hra, kterou někdo ve skupině dětí zadává nebo spontánní hru dětí začne usměrňovat a ovlivňovat, např. vymezením místa, postav, pravidel a má rozhodující hlas při řešení jejich dodržování.“<sup>44</sup> Tato hra nemívá významnější pedagogické cíle, ty má na zřeteli hra didaktická. „Hra didaktická je charakteristická hlavním podílem záměrného pedagogického cíle. Je zvolená, stimulovaná, vedená a reflektována učitelem, který motivuje, zadává a provádí pedagogickou činnost prostřednictvím hry jako metody výchovně - vzdělávací práce.“<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 53

<sup>45</sup> KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 54

V posledních letech se ve školkách objevuje nový fenomén, počítač. Na využívání počítače v předškolním věku se názory různí. Přesto se již začínají v mateřských školách objevovat stále častěji. „V instituci předškolního vzdělávání je doporučeno dětem kontakt s počítačem od 4 let, kdy jsou již relativně schopné samostatně ovládat některé programy a chápat určité souvislosti. Situaci je ale třeba posuzovat ve vztahu k individuálním schopnostem jednotlivců. Při hledání odpovědi na otázku kdy seznámit dítě s počítačem, je třeba ptát se, jak je seznámit. Záleží na způsobu vhodného pedagogického vedení a ve výběru kvalitních a věkově přiměřených programů. Zde lze využít i programů pro děti se specifickými potřebami. Např. pro děti s autismem, odkladem školní docházky, předpokládanými poruchami učení. Ve vztahu k předškolnímu věku není možné stanovit cíle, kterých by mělo dítě v určité etapě vývoje dosáhnout. Cílem využívání počítačů v mateřské škole není seznamovat děti s jejich obsluhou nebo obsluhou programu, ale využívat je jako jednu z nových metod, která může zpestřit vzdělávání předškolních dětí.“<sup>46</sup>

Všechny aktivity v mateřské škole obsahují prvky hry a tvořivosti, podněcují radost z učení, získávání zkušeností a ovládání dalších dovedností, a tak přispívají k rozvoji schopností dítěte, porozumění sobě i světu, který nás obklopuje. Dítě musí mít možnost prožít si uspokojení z úspěchu, ze spolupráce s ostatními dětmi a z překonávání překážek, musí se učit vnímat sebe sama jako plnohodnotného a schopného jedince, který je svým okolím uznáván a přijímán. „Předškolní dítě po třetím roce života (a již velmi zřetelně po čtvrtém roce) za normálních okolností překračuje hranice svého nejbližšího rodinného okruhu a k vědomí vlastního já, tj. k své identitě, přidává nový významný prvek - vztah k druhým dětem, k svým vrstevníkům, ke své generaci.“<sup>47</sup>

### **3.4 Mladší školní věk**

Šestý rok, je v životě dítěte velkým mezníkem. Celé období lze psychologicky charakterizovat jako věk střízlivého realismu. Škola se stává ústředním zaměstnáním a hra, která byla dosud to nejpodstatnější, se dostává na druhé místo. Úspěšnost, s jakou se dítěti podaří zvládnout začátek školní docházky, závisí také na jeho předchozí představě o významu školy a dobrých studijních výsledcích. Tuto představu si dítě buduje téměř výhradně na základě informací, které o škole dostalo od rodičů. Začleněním dítěte do školy zároveň výrazně postupuje i začlenění do lidského společenství. Skupina dětí přispívá k socializačnímu procesu. Vývoj sociálních kontrol, hodnotové orientace a morálky byl

---

<sup>46</sup> SAMKOVÁ, M. ředitelka MŠ Dlouhá 35, Č. B., osobní sdělení

<sup>47</sup> MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 48

v základech zahájen v předškolním období, ale jsou zatím velmi labilní a teprve během školního věku se začínají stabilizovat.<sup>48</sup>

Z výchovného hlediska je to období poměrně klidné, dítě je prožívá většinou harmonicky, klidně a spokojeně, neproblematizuje si věci kolem sebe, má důvěru v autority a ochotně přijímá vše nové. Dítě postupně opouští svůj egocentrismus a začíná respektovat, že není středobodem všeho dění. Dochází k velkému rozvoji rozumových schopností, dítě se postupně učí soustřeďovat a prohlubovat pozornost. Kolem sedmého roku udrží pozornost u jedné činnosti soustředěně deset až patnáct minut, po desátém roce hodinu i více. Zejména zpočátku potřebuje k zaujetí pozornosti silné a konkrétní podněty (např. při vysvětlování pravidel nové hry). Rozvíjí se paměť, která je v tomto období velice věrná a spíše mechanická než logická. Dětské myšlení je konkrétní, realistické a vázané na předměty. Nicméně jistý posun v nakládání s poznatky nastává, na rozdíl od předškolního věku, již dítě zvládá posuzovat věci z více hledisek současně. Rovněž si začíná tvořit jakousi vnitřní hierarchii informací, řadí prvky do tříd.

Důležitou vývojovou roli má v životě dítěte stále hra. Ve hře můžeme vidět typický realismus, projevuje se snaha o věrné zpodobení úloh, nebo provedení konstrukcí podle skutečné předlohy. Pro děti šesti až osmileté jsou nejtypičtější lovecké a bojovné hry, hra na schovávanou, různé honičky, ale i hra na rodinu. Oblíbené jsou dramatické hry, hry se slovy. U děvčat vrcholí období hry s panenkou, která je nyní miminkem a potřebuje mateřskou péči. Míčové hry tohoto věku mají jednoduchá pravidla. Děti devíti až jedenáctileté dávají přednost konstruktivním hrám, vyrábění ze dřeva, z papíru aj. Bojové hry tohoto období nabývají dobrodružného a romantického rázu. Stoupá obliba stolních her. „Děti v mladším školním věku jsou ještě hravé, jsou schopny se soustředit na jednu věc jen poměrně krátkou dobu (asi 10 minut), mají stále rády pohádky, jsou značně sugestibilní a ve svých hrách se chlapci a dívky ještě bez zábran mísí.“<sup>49</sup> Hra a práce stojí vedle sebe jako odlišné činnosti se zvláštním zaměřením. Nově se ve hře objevuje obecná tendence po přiblížení reality, prosazuje se snaha po úspěchu. Hra má být oddělena od přípravy do školy a dítěti by měla být dána volnost pro hru bez výchovných a vzdělávacích cílů. „Pro zdravý vývoj osobnosti je hra i ve školním věku nezbytná a mají pro ni být vytvořeny podmínky. Formy hry školáka

---

<sup>48</sup> Vývojem morálního vědomí a jednání se zabýval např. Piaget, podle něj je morálka většiny školních dětí heteronomní, Kohlberg dospěl k závěru existence tří stádií morálního vývoje a v každém stádiu ještě rozeznává dva oddělené typy.

<sup>49</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 119

jsou sice podobné jako v období předchozím, ale její projevy jsou bohatší a diferencovanější.<sup>50</sup>

### 3.5 Období dospívání, pubescence

Fáze dospívání lze rozdělit přibližně zhruba od 11 do 15 let jako pubescenci, nástup a konec pubescence jsou ale velmi individuální. Potom nastupuje adolescence, zhruba od 15 do 22 let. Je to doba celé řady dramatických změn, kladoucích značné nároky, jak na pubescenta samotného, tak na jeho okolí. Platí ovšem, že projevy dospívání v chování se individuálně liší v kvalitě i intenzitě. Pubescent si aktivně utváří vlastní identitu, hledá sám sebe. Status dítěte se začíná pomalu měnit na status dospělý.

Na biologické úrovni probíhá pohlavní dozrávání provokované hormonálními změnami. Rozvíjejí se druhotné pohlavní znaky a tělo postupně získává proporce dospělého člověka. Pubescenti bývají na tělesné změny velmi citliví. Hormonální změny ovlivňují rovněž psychiku pubescenta. „Emoční instabilita, časté a nápadné změny nálad, zejména směrem k negativním rozladám, impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů skutečně dospívání často provázejí.“<sup>51</sup> Všechno dohromady představuje pro dospívajícího velkou zátěž, z níž plyne typická rozkolísanost prožívání a projevů pubescenta. Ten bývá ve vztahu k dospělým uzavřenější, ve svém chování impulzivní, nepředvídatelný a silně vztahovačný.

Vývojem prochází i uvažování pubescenta, postupně zvládne přemýšlení v abstraktní rovině a hypoteticky pracuje s událostmi, které ještě nenastaly. Ve svém sebehodnocení se pubescent více spoléhá sám na sebe, zatímco dříve si o sobě vytvářel představu na základě názorů druhých lidí.

Pubescent nesnáší kompromisy a usiluje o jednoduché, přímočaré řešení, je vášnivým diskutérem a své názory dokáže prosazovat velmi vehementně a velmi dlouho. Jiným typickým rysem pubescenta je pocit vlastní výjimečnosti, má za to, že jeho myšlenky a pocity jsou naprosto jedinečné, a proto je také nikdo jiný nemůže pochopit. Komunikace mezi rodiči a jejich dospívajícím potomkem bývá problematická. Pubescenti nejsou dobrými komunikačními partnery mj. pro svoji vztahovačnost, časté výbuchy a nepředvídatelné reakce; dospělí naopak projevují málo pochopení těmito přechodným jevům a často nadbytečně zkoušejí uplatňovat svoji autoritu.

---

<sup>50</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 141

<sup>51</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 147

Pro pubescenta je velmi důležitá skupina vrstevníků, která poskytuje oporu, dochází ke vzniku skupinové identity. Vrstevníci spolu sdílejí zájmy i starosti. Ve skupině se klade důraz na konformitu jejích členů. Potřeba konformity se projevuje ve stylu řeči, oblékání nebo třeba v preferované značce mobilních telefonů. Za to, že se člen skupiny vzdá své individuality, mu skupina poskytuje jistotu a přijetí. Ke konci pubescence potkává některé jedince první zamilovanost. Svého partnera si dospívající velmi idealizuje a má potřebu častého kontaktu s ním. Tyto vztahy bývají většinou platonické.

Intelektové schopnosti dosahují v dospívání vrcholného stadia a v dalších obdobích se již kvalitativně nemění. Kvalita pozornosti a paměťových schopností se také blíží k vrcholu. „Nový způsob myšlení - formálně abstraktní - je předpokladem pochopení látky mnoha vyučovacích předmětů, ale je i základem každé vědecké práce i organizace moderní společnosti.“<sup>52</sup> Hlavním zaměstnáním tohoto věku zůstává škola. Nezabezpečuje nyní již získání základních vědomostí, ale měla by nabídnout základy vědy, kultury a civilizace. Dospívající často rozvíjejí svá specifická nadání již jen v oblastech svého zájmu.

Ve hře se uplatňuje velké napětí, hrdinská odvaha a divoký a nebezpečný pohyb umožňující smyslové vybití, sport může přinášet posilu pro ohrožené sebehodnocení. V prvních dvou letech přetrvávají hlučné a romantické hry, po 13. roce mívají hry přesnější pravidla a bývají méně stádní např. sportovní hry, stolní hry s vyššími intelektuálními nároky.

### **3.6 Adolescence**

Teprve v této době je dosahována plná reprodukční zralost a dokončován tělesný růst. Pro adolescenty je charakteristické hledání svého místa ve světě, touha po velkých výkonech a vytváření životního názoru a stylu. Adolescent chce být brán jako dospělý partner. Uvolňování rodinných svazků je spojeno s generačním konfliktem, jenž je zčásti vyvoláván i nepřiměřenými postoji rodičů, kteří brání samostatnosti a vlastním názorům dětí. Mladý člověk je ohrožen riziky alkoholu, drog, extrémními politickými a sektářskými hnutími.

V nejrůznějších sportovních odvětvích je typická snaha po výkonech až na hranici sil. Podobně "nadoraz" bývá i oddání se hudbě či jiné zájmové činnosti. Přechází od výchovy k sebevýchově, tj. úsilí o vzdělání, poznání i mravné chování na základě vlastních názorů a vlastní vůle. Adolescent má intenzivní potřebu poznávat svět, cestovat. Rozvíjí vlastní

---

<sup>52</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 153

tvořivost, zajímá se o umění. V tomto období si mladý člověk vytváří síť sociálních vztahů na celý život, hledá svého partnera a vstupuje do světa práce.

### **3.7 Dospělost**

Hra má v životě dospělých také své místo. Je jednou z forem aktivního odpočinku, která naplňuje část volného času. Její význam tkví nejen v tom, že přispívá k obnovení tělesných a duševních sil člověka, ale že působí i na rozvoj jeho osobnosti, schopností a potřeb. K oblíbeným patří sportovní hry, dospělý se jich účastní jako hráč, divák, stává se i celoživotním fanouškem. Společenské a stolní hry jsou také oblíbené, časté je luštění křížovek. Někteří lidé provází celý život sběratelství, což je také určitá forma hry.

Dospělý se může rozhodnout pro smysluplně strávený volný čas a poznání nových kvalitních her využitím programů, které nabízí obor pedagogika zážitku, jedná se o pedagogický směr, který využívá zážitku ve hře jako prostředku výchovy a vzdělávání. Tím, že problémy v hrách bývají náročnější než v běžném životě, rozvíjí účastník svoji odolnost, posunuje své hranice bezpečí a získává zdravé sebevědomí. Řešení náročných úkolů umožňuje rozvoj kreativity, týmové spolupráce, komunikativních dovedností, sociálního citění a dalších vlastností potřebných v každodenním životě. Pobytové kurzy lze využít i pro lepší pochopení dětského světa, např. navázání kontaktu mezi prarodiči a vnoučaty.

## **4 Přirozené prostředí pro hru**

V minulých stoletích byly pro volný čas využívány prostory šlechty. Různé zámecké zahrady, parky, letohrádky apod. Později se začala této tendenci otevírat i města. „Jejich obyvatelé volné prostory objevovali uvnitř města, v jeho nejbližším okolí a postupně také ve vzdálenějším přírodním prostředí mimo město. Zde odpočívali, bavili se a věnovali sportu, sem chodili nebo jezdili na vycházky a výlety a takto si je osvojovali jako prostory svých volnočasových aktivit.“<sup>53</sup> Parky a další zelené plochy byly postupně opatřovány vhodným vybavením a měnily se ve specifická zařízení aktivního odpočinku.

Jedním z negativních rysů dnešního životního stylu je to, že lidé tráví většinu svého volného času i pracovní doby v místnostech a pobyt ve venkovním přírodním prostředí je značně omezen. Tato negativní tendence, která se neustále prohlubuje, může vážným způsobem ohrozit nastupující generace a jejich zdravý vývoj. V dnešních městech existuje určitý okruh objektivních i subjektivních zábran, které vedou k tomu, že děti jsou nuceny

---

<sup>53</sup> HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 79

trávit svůj volný čas převážně v místnostech. Mízí vhodné prostředí pro hru. Ubývá vhodného volného prostoru a zároveň pobyt venku může znamenat určitá nebezpečí jako např. smog, vysoký dopravní provoz apod. K těmto objektivním faktorům přistupují i subjektivní, např. obliba jiných činností, zejména sledování televize, hraní her na počítači. Odborníci si tyto faktory uvědomují a snaží se o vytváření vhodných míst pro dětskou hru.<sup>54</sup>

Tam, kde se podaří prosadit určitý veřejný zájem, se budují parky a dětská hřiště. Hřiště a zahrady se budují rovněž na pozemcích různých škol, může však dojít k tvorbě nevhodného prostředí, jedná se zejména o takové prostředí, které je zbaveno přírodních prvků, kde chybí zeleň a zde se častěji projevuje agresivita mezi dětmi, nebo častější rvačky. Architektura by proto neměla korespondovat nejen s představami dospělých, ale odrážet především potřeby dětí. „Důkazy o tom, že zeleň může omezovat agresivní chování, přináší rovněž zkušenosti s ozeleňováním dětských hřišť. Tak například americký architekt R. Moore z university v Severní Karolině, který se v rámci občanského sdružení Natural Learning Initiative angažuje v systematickém ozeleňování dětských hřišť udává, že mnohokrát bylo pozorováno, že po ozelenění hřiště, kde dříve převažoval beton či asfalt, se snížil počet konfliktů mezi dětmi.“<sup>55</sup>

Hra ve venkovním prostředí umožňuje dětem integraci s celým světem přírody. Někteří odborníci soudí, že řešení současných environmentálních problémů musí začít ekologickou výchovou, ke které je možné přiřadit, i co možná nejčastější pobyt v přírodním prostředí od nejranějšího věku. Častý pobyt venku, v přírodě, umožňuje dětem nejen poznání a pochopení přírody, přináší i zdravotní zdatnost, pohybový rozvoj, kontakt s vrstevníky, mnohdy i první kontakt s dalšími autoritami cizích dospělých, rozvoj sociálních dovedností.

#### **4.1 Dětská hřiště v Českých Budějovicích**

Herní plácky pro děti do 15 let spadají pod dohled magistrátu města České Budějovice, odboru správy veřejných financí. Tyto herní objekty jsou rozděleny do 9 sektorů, které kopírují katastrální území města. Formou tabulek je o všech herních objektech vedena evidence, která se týká adresy polohy s číslem parcely a vlastníkem pozemku, informace o počtu herních prvků, jejich stavu a informace o tom, zda objekt vyhovuje a jaké jsou nutné opravy pro vyhovění evropským normám.

---

<sup>54</sup> Typologií dětského herního prostředí se zabýval např. profesor M. Senda z Tokyo Institute of Technology, který po řadu let prováděl srovnávací studie v různých částech světa - v Asii, Evropě a Severní Americe

<sup>55</sup> FRANĚK, M. *Vliv městské zeleně na chování lidí*, [online]

„Současné herní objekty ve většině případech normám nevyhovují a jsou určeny k likvidaci, k dosloužení, část k rekonstrukci. Nově vzniklé objekty jsou stavěny již podle současných platných bezpečnostních norem ČSN EN 1176 a ČSN EN 1177 (příloha č. I), které každý rok prochází kontrolou, kterou provádí nezávislý revizor a podává magistrátu výstupní zprávu. K nově vzniklým objektům podle současných platných norem, patří hřiště v Suchém Vrbném, v Rožnově, na Pražském předměstí, ve Stromovce a na sídlištích Vltava, Šumava, Máj.“<sup>56</sup>

I když se výstavba nového hřiště, která je finančně velice nákladná, hradí ji magistrát, čerpají se státní dotace, nebo hřiště předávají městu nadační fondy např. Duha, podaří, není jisté, zda má takováto stavba úspěch i u obyvatel města. „Obyvatelstvo města je rozděleno do dvou táborů. Rodiče malých dětí aktivity města vítají a podporují, naopak jiní obyvatelé sepisují petice a vzniku nových hřišť se brání. Např. proti nově otevřenému hřišti na sídlišti Máj, byla na magistrát poslána již dvakrát petice, nejčastější námitkou proti provozu, bylo sdružování romských spoluobčanů v prostorách hřiště ve večerních hodinách a nadměrný hluk. Magistrát města se snaží vyhovět oběma stranám, reflektuje připomínky občanů, rekonstrukcí stávajících objektů nezřizuje stále nové a zároveň buduje nové tam, kde nezasahují příliš do obytných zón.“<sup>57</sup>

Ve městě České Budějovice dochází k rekonstrukcím hřišť zejména na sídlištích. Na sídlišti Vltava je obnova této části rozdělena do pěti etap a měla by skončit v roce 2010. „Celkové náklady na první etapu jsou 10,5 milionu korun, z nichž čtyři miliony získalo město ze státní dotace. Obyvatelé sídliště se dočkají například úpravy několika tavných dětských hřišť, a to konkrétně plácku na streetball v ohybu ulice Františka Ondříčka u výměníku, dále nedalekého sportoviště pro děti ve věku 6-14 let a hřiště poblíž Strakonické ulice. Upraveny budou i přilehlé zelené plochy včetně příslušného mobiliáře a počítáme i s vybudováním odpočinkové plochy formou parkové úpravy.“<sup>58</sup>

Dětská hřiště se stávají trvalou součástí občanské vybavenosti a včleňují se do denního života dospělých i mladých a malých obyvatel města. Činnosti a zařízení tohoto typu mají před sebou perspektivu dalšího rozvoje.

---

<sup>56</sup> PULCOVÁ, J. úřednice magistrátu města České Budějovice, odbor správy veřejných financí, osobní sdělení

<sup>57</sup> PULCOVÁ, J. úřednice magistrátu města České Budějovice, odbor správy veřejných financí, osobní sdělení

<sup>58</sup> ŠEDA, Z. Regenerace sídliště pokračuje, *Noviny Českobudějovické radnice*, s. 2



## 4.2 Mateřské centrum Máj

V současné době vznikají a rozvíjejí svoji činnost na řadě míst v České republice nová zařízení tzv. mateřská centra. Jejich přínos je zcela zřejmý. Pomáhají rodičům na rodičovské dovolené překonávat možné pocity izolace, umožňují navázat nové kontakty, přátelství, mohou poskytovat nové informace, nabízí možnosti odborných seminářů, často spolupracují i s úřady práce a nabízí možnosti zvyšování kvalifikace. Pro děti bývají centra možností uspokojení sílcí potřeby kontaktu s vrstevníky. „Dítě zde má možnost pomalu se učit komunikovat, hrát si a soupeřit se svými vrstevníky, získává tu řadu nových podnětů i pro svůj rozumový vývoj a rozvoj hry (ve společných organizovaných hrách, tanečcích apod. i ve volné hře s novými hračkami).“<sup>59</sup>

Mateřské centrum Máj bylo zřízeno a je provozováno občanským sdružením M - centrum pro mladou rodinu. Slouží ke shromažďování matek na mateřské dovolené s předškolními a mladšími školními dětmi za účelem vzdělávání, kultury, cvičení, her, společných rozhovorů, sociálního poradenství a dalších činností v rámci programového schématu, k uskutečnění zájmové činnosti rodinných příslušníků, k setkávání mladých rodin, pro pořádání jednorázových akcí pro všechny věkové generace. Cílem sdružení je posilovat prvořadou a nezastupitelnou úlohu rodiny a rodičovské výchovy.

Podle statistiky sestavené z odpolední návštěvnosti, odpoledních a večerních kroužků a víkendových akcí, navštívilo v roce 2005 týdně průměrně 180 dětí a 240 dospělých. Mimo standardní program se konalo 18 akcí, kterých se účastnilo v průměru 450 dětí a 620 dospělých. V prosinci 2005 proběhla anketa, které se účastnilo 65 maminek. „Typickou návštěvnicí centra je žena ve věku 26-30 let s 1 dítětem 2-3 roky starým, kterou nejvíce ze všeho zajímá dělat vše pro blaho a vývoj svého dítěte.“<sup>60</sup> Jako důvody návštěvy v mateřském centru byly nejvíce (58 odpovědí) udány kontakt s dětmi a zvykání na kolektiv. (Graf č. 1).

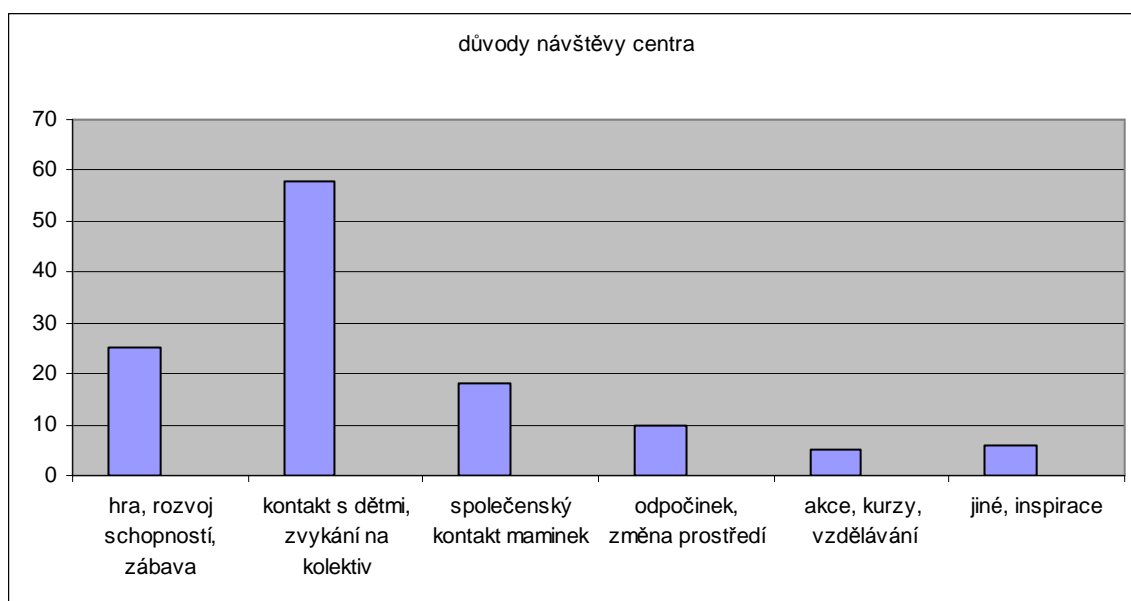
---

<sup>59</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 87

<sup>60</sup> Výroční zpráva za rok 2005 M - centrum pro mladou rodinu, s. 16

Graf č. 1

Výroční zpráva za rok 2005 M - centrum pro mladou rodinu



V dnešní době se o rodině často hovoří v souvislosti s patologickými jevy jako je její rozpad, násilí v rodině, sexuální zneužívání dětí, stagnující natalita apod. V této atmosféře se myšlenka mateřských center šíří mediálně opomíjena a širokou veřejností nevnímána. Přesto, že centra vznikají ve velkých městech i malých obcích, přispívají k sociální prevenci, dávají příležitost k rozšiřování dovedností, vzdělání, rozvoji dětí a celkově rozvíjí komunitní život, přesto, že činnost center pro rodiče a děti je velmi ceněná a vítaná i ze strany obcí, podmínky pro provoz nejsou nejlepší. O centrech se v médiích nemluví.

Mateřské centrum Máj nesplňuje podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, kritéria pro zařazení do sociálních služeb města a jeho činnost zůstává na úrovni laické výpomoci, stálá přítomnost odborníka není standardem. Nerozlišuje se mezi poskytovatelem služby a klientem, čímž je velmi omezena možnost čerpání dotací a grantů. „Problém je rovněž se zařazením dobrovolníků, protože ženy pracující v centru jsou jeho členkami a tudíž podle zákona nemohou splnit podmínku nebýt členem zařízení, pro které pracují. Jejich dobrovolnictví je jen z titulu neplacené práce. Po 13 letech se situace mírně zlepšila získáním proplácení čtvrtinového úvazku pro dvě pracovní síly z úřadu práce města České Budějovice.“<sup>61</sup> Za vybudování sítě mateřských center v České republice, jehož členem je Mateřské centrum Máj od roku 2002, získala Rút Kolínská titul Žena Evropy 2003, což

<sup>61</sup> HUŠKOVÁ, Š. předsedkyně mateřského centra, osobní sdělení

poukazuje na skutečnost, že získání podpory a ocenění práce těchto center se dostává zatím spíše na mezinárodní úrovni.

### 4.3 Domy dětí a mládeže

V současné době se začíná docenovat spontánní činnost dětí. Vymezenými výchovnými a vzdělávacími cíly se vyznačují zařízení volného času. Nejrozšířenějším, vnitřně strukturovaným zařízením, je dům dětí a mládeže. Základní pojetí vykryštovalo v druhé polovině 20. století a vyznačuje se dobrovolnou účastí v celé řadě zájmových činností. Tato zařízení navazují na působení rodiny a školy, jsou určena především dětem školního věku a mládeži. V posledních letech se ale jejich činnost začíná, právě v souvislosti s doceněním volné hry, rozšiřovat i na děti předškolního věku, kde má v nabízených kroužcích významnou roli především hra, která je pro předškolní děti vybírána a řízena k usměrnění a zaujetí pro danou činnost, ale bývá střídána volnou spontánní hrou, která děti uklidní, uvolní a umožní opětovnou koncentraci k vytyčenému cíli. „Současná praxe domů dětí a mládeže se v tomto směru rozvíjí takto: mezi tří až šestiletými to jsou dopolední a jiné příležitostné činnosti: klub předškoláků, taneční a pohybový kroužek, od 4 let letní tábory, od 5 let jarní pobyty na horách, zobcová flétna, výtvarný zájmový kroužek, výuka klavíru, ovládání multimédií.“<sup>62</sup> Ve starším věku se potom činnost stává pravidelnější a je zaměřená více odborně a má větší vzdělávací, organizované cíle.

Domy dětí a mládeže jsou zřizovány školskými orgány nebo obcemi, jejich činnost je upravena vyhláškou MŠMT ČR z 31.7.1992. K základním činnostem patří spontánní činnost bez organizujícího působení dospělého (15% kapacity), jednorázové zájmové akce, pravidelná zájmová činnost, prázdninová činnost, individuální práce s talentovanými dětmi, soutěže apod. Střediska mají významnou roli při objevování a rozvoji zájmů dětí, v možnosti působit mezi různými sociálními skupinami, v podpoře volnočasové mobility dětí a mládeže.

Dům dětí a mládeže v Českých Budějovicích sídlí od roku 1979 v objektu někdejší Hardtmuthovy vily, U Zimního stadiónu 1, České Budějovice. Je organizací zajišťující smysluplné volnočasové aktivity dětí a mládeže. Hlavním cílem veškeré činnosti je působit preventivně v rámci široké problematiky vzniku a výskytu sociálně patologických jevů v naší společnosti.

---

<sup>62</sup> HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 92

Z poptávky veřejnosti a zájmu dětí vykrystalizovala tato oddělení: umělecké, které má sekci taneční, hudební, výtvarnou a dramatickou; přírodovědné; technické; tělovýchovné a turistické oddělení. Stalo se pravidlem, že na začátku nového školního roku je otevíráno asi 190 zájmových útvarů, do kterých se hlásí přes dva tisíce dětí, mládeže i dospělých. Pod každým oddělením je několik desítek těchto zájmových útvarů, které jsou vedeny interními i externími pracovníky. Mimo pravidelné kroužky pořádá dům dětí různé nepravidelné akce jako soutěže, prázdninové akce, vánoční akce apod.

## **Praktická část**

### **1 Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu bylo doplnit a rozšířit teoretickou část této práce o různé pohledy rodičů na dětskou hru na hřišti. Pokusila jsem se zjistit názory rodičů v čem konkrétně vnímají hru na hřišti pro děti jako přínosnou a jak vnímají kvalitu hřišť, která navštěvují.

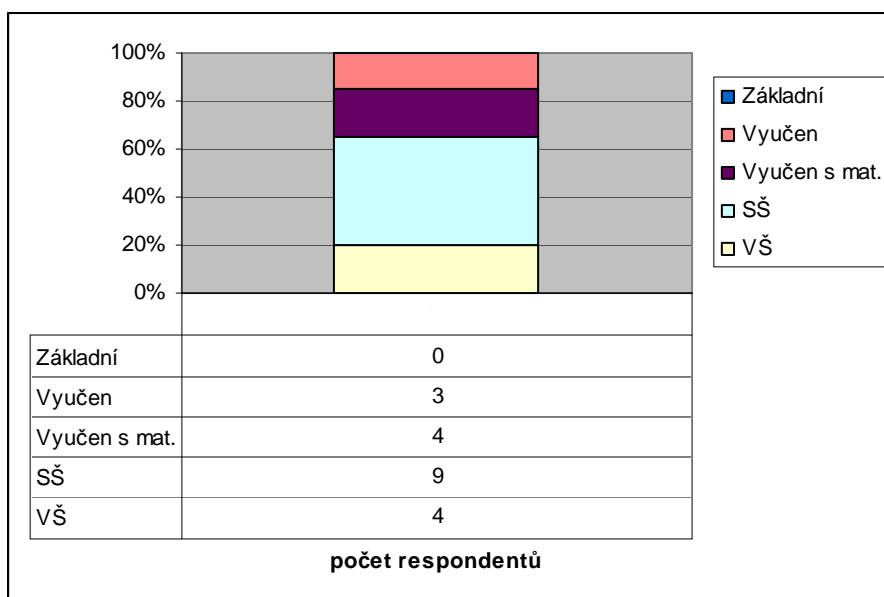
Tato anketa měla přispět k zmapování různých postojů rodičů, z tohoto důvodu jsem nestanovila žádné hypotézy, které by předpokládaly určité postoje a názory a měly by být potvrzeny či vyvráceny. Vycházela jsem pouze z předpokladu, že rodiče, kteří na dětská hřiště děti vodí a spatřují v takto tráveném volném čase nějaký smysl, budou souhlasit se zřizováním dětských hřišť a zároveň budou schopni a ochotni vyjádřit se ke kvalitě těchto objektů. V anketě jsem se pokusila získat škálu různých možných postojů rodičů k dané problematice.

### **2 Výzkumný soubor**

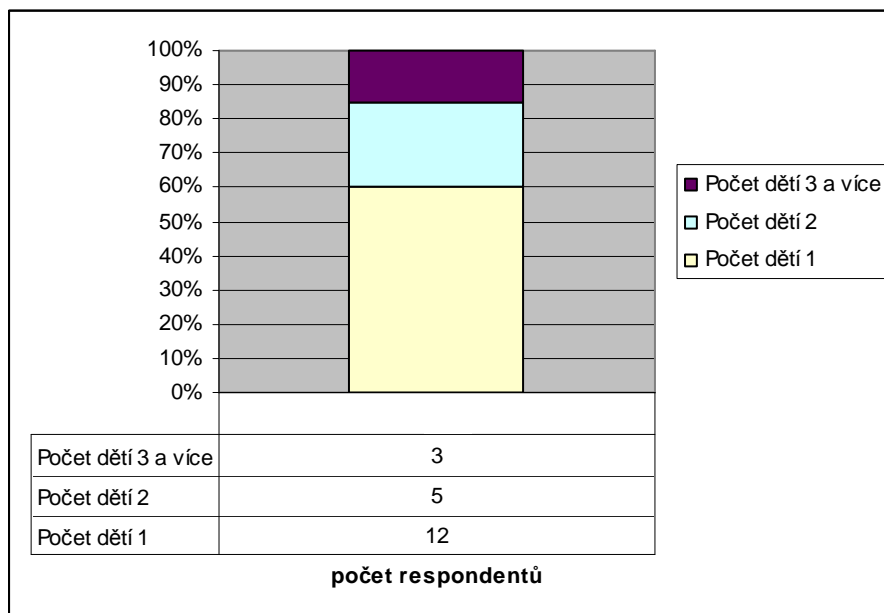
Výběr respondentů byl prováděn náhodně na náhodně vybraných dětských hřištích ve městě České Budějovice. Bylo rozdáno 20 dotazníků, všechny byly vyplněny a vráceny. Hodnocení šetření proběhlo na základě odpovědí 20 respondentů.

Z identifikační části vyplynulo, že všichni dotázaní bydlí ve městě České Budějovice, 20% respondentů má VŠ vzdělání, 45% respondentů má SŠ vzdělání, 20% respondentů je vyučeno s maturitou, 15% respondentů je vyučeno, žádný respondent neměl základní vzdělání. (Graf č. 2) Celkem 60% respondentů mělo 1 dítě (Graf č. 3).

Graf č. 2  
Počet respondentů podle vzdělání



Graf č. 3  
Počet respondentů podle počtu dětí



### **3 Stručná charakteristika zvolené metody šetření**

Pro vlastní šetření jsem zvolila metodu terénního šetření, techniku dotazníku. Dotazník je technika založená na písemné komunikaci, týkající se malého i velkého počtu respondentů, lze užívat nestandardizovanou podobu. Předpokladem získání informací jsou srozumitelně formulované otázky.

#### **3.1 Vlastní dotazník**

V dotazníku jsem se snažila dodržet určitou strukturu, první část tvořily identifikační otázky, dále jsem v úvodu kladla dvě jednoduché kontaktní otázky, jejichž cílem bylo navodit přátelskou atmosféru, respondent se měl vyjádřit snadno, bez většího přemýšlení. Pak následovaly tři otázky týkající se již samotného šetření. Kompletní podoba dotazníku je uvedena v příloze č. II.

#### **3.2 Interpretace získaných dat**

Bylo rozdáno celkem 20 dotazníků, odpovědělo 20 respondentů.

Po identifikačních otázkách následovaly otázky týkající se šetření.

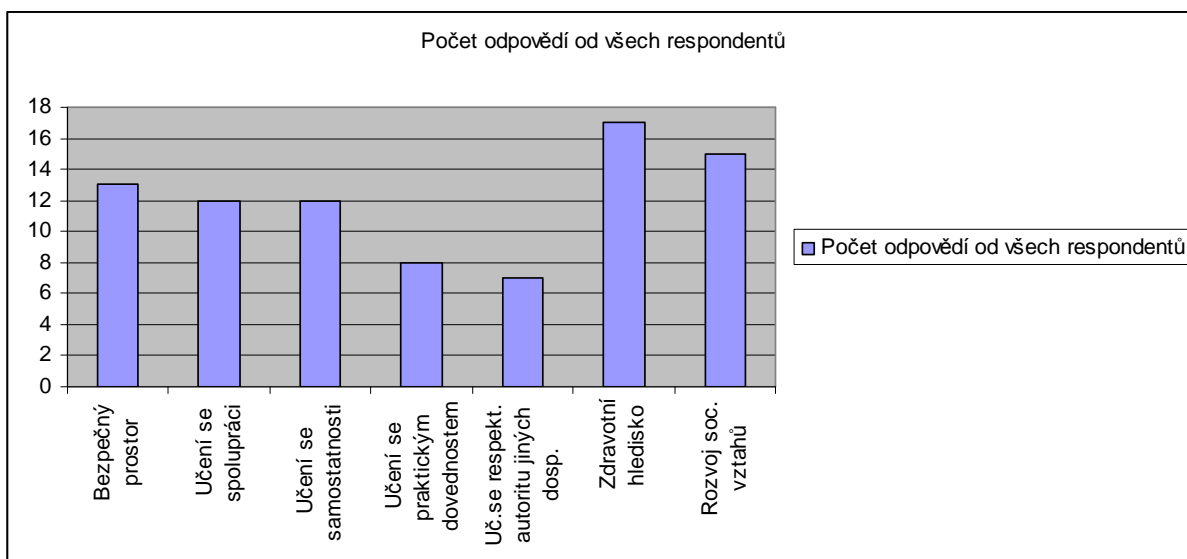
Souhlasíte s budováním nových dětských hřišť ve městě České Budějovice? Myslíte si, že budovat nová dětská hřiště má pro děti význam? Tyto dvě jednoduché otázky s možnostmi volby ano, ne, měly navodit přátelskou atmosféru a být jednoduché k zodpovězení. Podle předpokladu na tyto otázky všichni respondenti odpověděli kladně.

Na otázku č. 3 je hra na hřišti pro dítě přínosem, rovněž všichni respondenti odpověděli kladně, další otázka měla rozvést předchozí odpověď, byla li kladná. Respondenti měli vybrat z nabídky všechny možnosti, které považují za přínosné. Výsledky znázorňuje graf č. 4.

Graf č. 4

Otázka č. 4

V čem je hra na hřišti pro děti přínosem?

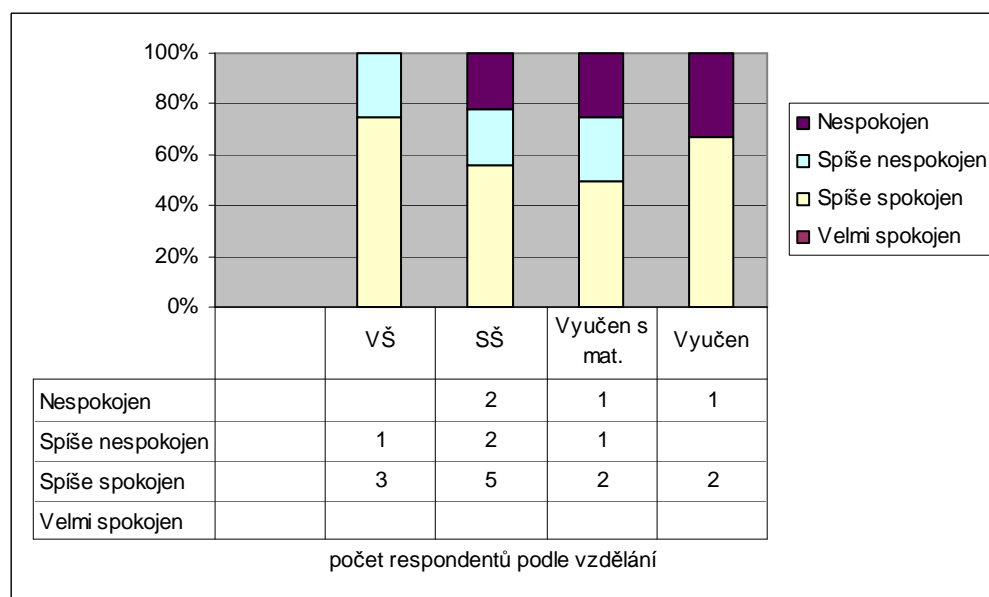


Respondenti v otázce č. 5 a 6 měli uvést spokojenost s čistotou a údržbou hřiště a uvést, jak jsou spokojeni s celkovým řešením. Výsledky jsou zpracovány podle kritéria vzdělání a jsou uvedeny v grafu č. 5 a 6.

Graf č. 5

Otázka č. 5

Jste spokojeni s čistotou a údržbou hřiště?

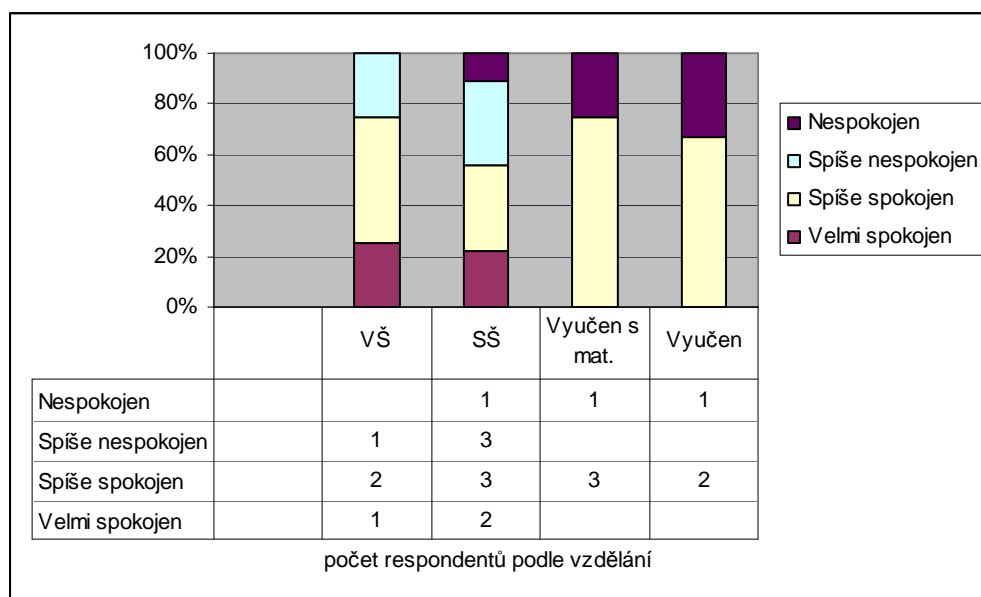




Graf č. 6

Otázka č. 6

Jste spokojeni s celkovým řešením hřiště?



#### 4 Diskuse

Domnívám se, že v dnešní době, kdy je stále více kladen důraz na výkon, se rodiče mnohdy snaží volný čas dětí vyplnit a zaplnit různými kroužky a vzdělávacími aktivitami. Možnosti, kdy může dítě trávit volný čas volnou spontánní hrou se zužují. Jedním z míst, kde naopak tato hra má své místo, je dětské hřiště.

Šetření ukázalo, že rodiče, kteří vodí své děti na hřiště, vidí ve volné hře přínos. Jsou schopni konkrétně definovat, co je pro dítě přínosem a zároveň se kriticky vyjádřit k nedostatkům stávajících herních objektů. Šetření ukázalo, že všichni respondenti vítají budování nových hřišť. Ukázalo také možné pohledy rodičů na přínos hry dítěte na hřišti.

Jedním z problémů, jak vyplynulo z šetření je kvalita herních objektů, jejich celkové řešení a údržba. Také z vlastní zkušenosti mohu říci, že např. nezodpovědní majitelé psů, kteří po nich neuklízí, jsou stále problémem, aktuální je také problém pohozených použitých stříkaček od uživatelů drog, pískoviště plná nedopalků apod. Z oslovených 20 respondentů ani jeden nevedl, že je velmi spokojen s čistotou a údržbou hřiště. Obecnou platnost tohoto pohledu by ale bylo třeba ověřit na větším počtu respondentů s využitím i jiných standardizovaných metod.

Domnívám se, že dětská hřiště mají před sebou perspektivu rozvoje, že jsou, především ve větších městech, možnou alternativou trávení času v přírodním prostředí. Mohou nabízet dětem relativně bezpečný prostor pro hraní a rodičům možnost, jak trávit čas s dětmi mimo domov.

## ZÁVĚR

Ve své práci se zabývám funkcí a postavením hry ve vývoji dítěte a při začleňování jedince do společnosti. Uvádím vývoj pohledu na hru v minulosti a dnes, věnuji se teoriím, které připisují hrám v procesu vývoje dítěte velký význam, vidí hru jako nezastupitelnou složku jeho vývoje; teoriím, které ve hře vidí užitek jen v hraní samotném. Hra je součástí dětství, ve kterém plní různé funkce. V těchto teoriích nacházím potvrzení důležitosti přítomnosti her, které jsou nesporně nástrojem zdravého psychomotorického vývoje dítěte.

Studiem odborné literatury jsem dospěla k názoru, že přesto, že se fenoménem hry zabývali a zabývají významní psychologové, pedagogové i jiní odborníci, nebyl pojem hra ještě vědecky definován tak, aby existovala jednotná vědecká definice tohoto pojmu. Aby nejen vyvolala obecný souhlas, ale aby se mohla stát i východiskem dalších studií. Také frekvence mnohovýznamového slova hra v obecném jazyce nutí k neustálému vyhledávání různých významů a kontextů (hra světla, vln, lásky atd.). To se může stát pro definici tohoto jevu matoucí, neužitečné.

V podrobnějším pohledu na jednotlivá vývojová období dítěte ukazují na konkrétní herní činnosti podporující rozvoj dítěte v různých oblastech.

Praktická část měla sloužit k celkovému dokreslení a doplnění teoretické části. Pokusila jsem se zjistit možné postoje rodičů k problematice významu volné hry na dětském hřišti a zjistit názory na celkovou kvalitu těchto objektů.

## Seznam literatury

- FRANĚK, M. Děti potřebují pro hru přirozené prostředí. *Psychologie dnes*, 2001, roč. 7, č. 4, s. 14-15.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* : Praha : PORTÁL, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas* : Praha : PORTÁL, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens o původu kultury ve hře* : Praha : MLADÁ FRONTA, 1971. ISBN neuvedeno.
- KOCH, J., MATĚJČEK, Z. *Psychologie a pedagogika dítěte* : Praha : STÁTNÍ ZDRAVOTNICKÉ NAKLADATELSTVÍ, 1960. ISBN neuvedeno.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi* : Praha : GRADA, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- LANGMEIER, J. a kol. *Dětská psychoterapie* : Praha : PORTÁL, 2000. ISBN- 80-7178-381-1.
- LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, 2. aktualiz. vyd. : Praha : GRADA, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí* : Praha : PORTÁL, 2000 . ISBN 80-7178-494-X.
- MIŠOVIČ, J. *V hlavní roli otázka* : Praha : ALDIS, 2001. ISBN 80-238-6500-5.
- MIŠUROVÁ, V. a kol. *Hra a hračka v životě dítěte* : Praha : STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ, 1980. ISBN 14-731-80.
- NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie sylabus přednášek* : České Budějovice : JIHOČESKÁ UNIVERZITA V Č.B., 2006. ISBN 80-7040-922-3.
- NIELSENOVÁ, L. *Učení zrakově postižených dětí v raném věku* : Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-26-9.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte* : Praha : PORTÁL, 1997. ISBN 80-7178-608-X.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky* : Brno : PAIDO, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- ŠEDA, Z. Regenerace sídliště pokračuje, *Noviny Českobudějovické radnice*, 2006, roč. 3, č. 10, s. 2.
- ZEISSOVÁ, G. *Cvičíme s děťátkem* : Praha : IKAR, 1994. ISBN 80-85830-74-4.

### **Interní materiály**

Aktualizovaný přehled dětských herních plácků sektor č. 1 až 9, Magistrát města České Budějovice 15. 4. 2005 ISBN neuvedeno.

Přehled bezpečnostních norem ČSN EN 1176 a ČSN EN 1177, Magistrát města České Budějovice, ISBN neuvedeno.

Výroční zpráva za rok 2005 M- centrum pro mladou rodinu : České Budějovice : ATTAVENA, 2005. ISBN 80-86778-17-7.

### **Internetové zdroje**

FRANĚK, M. *Vliv městské zeleně na chování lidí*. [online], posl. aktualizace 23. 10. 2006 [cit. 2007-01-02]. Dostupné na <<http://www.civitasperpopuli.org/prostory-mesta/11.html-23.10.2006>>

<http://www.ddmcb.cz/ddm.htm>

<http://www.civitasperpopuli.org>

### **Seznam příloh**

Příloha č. I Bezpečnostní normy ČSN EN 1176 a ČSN EN 1177

Příloha č. II Dotazník- přínos zřízení dětských hřišť v Českých Budějovicích

## **Příloha č. I**

### **Bezpečnostní normy ČSN EN 1176 a ČSN EN 1177**

Dobře fungující bezpečnostní normy jsou vytvořeny s cílem vyvinout co nejbezpečnější hrací zařízení, aniž by se snížila hrací hodnota a atraktivnost zařízení. Normy mají za úkol eliminovat pro děti nepředvídatelná rizika. V současné době platí v ČR pro bezpečnost dětských hřišť tyto dvě normy: ČSN EN 1176 a ČSN EN 1177.

#### *Obsah bezpečnostních norem ČSN EN 1176 a ČSN EN 1177*

#### **ČSN EN 1176 Norma bezpečnostní pro zařízení dětských hřišť**

ČSN EN 1176-1 Všeobecné bezpečnostní požadavky a zkušební metody

ČSN EN 1176-2 Další specifické bezpečnostní požadavky a zkušební metody pro houpačky

ČSN EN 1176-3 Další specifické bezpečnostní požadavky a zkušební metody pro skluzavky

ČSN EN 1176-4 Další specifické bezpečnostní požadavky a zkušební metody pro lanové dráhy

ČSN EN 1176-5 Další specifické bezpečnostní požadavky a zkušební metody pro kolotoče

ČSN EN 1176-6 Další specifické bezpečnostní požadavky a zkušební metody pro kolébačky

ČSN EN 1176-7 Pokyny pro zřizování, kontrolu, údržbu a provoz

#### **ČSN EN 1177 Povrch hřiště tlumící náraz - bezpečnostní požadavky a zkušební metody**

## **Příloha č. II**

Tento dotazník byl rozdán na náhodně vybraných hřištích ve městě České Budějovice 20 respondentům. Obsahuje dvě části, identifikační údaje a otázky týkající se samotného šetření.

### **Dotazník- přínos zřizování dětských hřišť v Českých Budějovicích**

**Pro šetření k bakalářské práci vyplňte prosím následující dotazník.**

**Vzdělání**                      VŠ   SŠ   Vyučen s maturitou   Vyučen   Základní

**Věk**

**Bydliště**

**Počet dětí**                      1   2   3 a více

**1. Souhlasíte s budováním nových dětských hřišť ve městě České Budějovice?**

Ano   ne

**2. Myslíte si, že budovat nová dětská hřiště má pro děti význam?**

Ano   ne

**3. Je hra na hřišti pro dítě přínosem?**

Ano   ne

**4. Pokud ano, zakroužkujte v čem.**

- a) bezpečný prostor
- b) učení se spolupráci
- c) učení se samostatnosti
- d) učení se praktickým dovednostem
- e) učení se respektovat autoritu jiných dospělých
- f) zdravotní hledisko-pohyb na čerstvém vzduchu
- g) rozvoj sociálních vztahů s vrstevníky

---

**Prosím otočte**

**5. Jste spokojeni s čistotou a údržbou hřiště?**

Velmi spokojen, spíše spokojen, spíše nespokojen, nespokojen

**6. Jste spokojeni s celkovým řešením hřiště (nabídkou prolézaček, kolotočů, houpaček apod. s jejich vzhledem, s použitým materiálem, se zasazením do okolního prostředí, se zelení u hřiště)**

Velmi spokojen, spíše spokojen, spíše nespokojen, nespokojen

**Děkujeme za Váš čas a spolupráci.**



## **ABSTRAKT**

FILIPOVÁ, V. *Vliv hry na psychomotorický vývoj dítěte*. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra psychologie. Vedoucí práce Mgr. R. Stehlík.

**Klíčové pojmy:** historie hry, teorie hry, vývojová období dítěte, herní prostředí, dětská hřiště

Práce se zabývá významem hry pro vývoj dítěte. Teoretická část charakterizuje historický vývoj hry a hraček a vývoj vědeckého pohledu na roli hry v životě dítěte, dále popisuje různá kritéria dělení her, zabývá se vývojem hry a možnostmi užívání různých typů her v jednotlivých vývojových obdobích dítěte, stručně charakterizuje problematiku přirozeného prostředí pro hru a zabývá se využíváním vhodného prostředí pro hru a možnostmi využívání herních objektů v Českých Budějovicích. Praktická část mapuje postoje rodičů k problematice významu hry dětí na dětském hřišti.

## **ABSTRACT**

**Key terms:** history of a game, a theoretical background of a game, a child's stages of development, playing environment, children's playgrounds

The importance of a game for a child's development is dealt with in the thesis. The theoretical part describes the historical development of a game and toys, together with the scientific view of a game's role in a child's life. Furthermore, it concentrates on various criteria for dividing games as well as on the development of a game and options of using miscellaneous game types in individual stages of a child's development, of the thesis firstly gives a brief view into the natural playing environment issue and then focuses on the utilisation of the suitable environment for a game and the possibilities of using playing areas in České Budějovice. The practical part summarises parents' opinions on the contribution of establishing children's playgrounds.