

**Univerzita Pardubice  
Fakulta filosofická**

**Úloha hry v procesu ontogeneze**

**Julie Černá**

**Bakalářská práce  
2010**

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Akademický rok: 2009/2010

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Julie ČERNÁ**  
Osobní číslo: **H07483**  
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**  
Studijní obor: **Humanitní studia**  
Název tématu: **Úloha hry v procesu ontogeneze**  
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

### **Z á s a d y   p r o   v y p r a c o v á n í :**

Definice a dělení her. Teorie vývojových stádií. Význam a aplikace hry v průběhu ontogeneze. Využití v pedagogickém procesu. Závěr.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**HUIZINGA, Johan. Homo ludens: O původu kultury ve hře. Praha: Mladá fronta, 1971. MILLAROVÁ, Susanna. Psychologie hry. Praha: Panorama, 1968. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5. CAILLOIS, Roger. Hry a lidé. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 1998.**

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Jana Křišťálová**  
Katedra věd o výchově

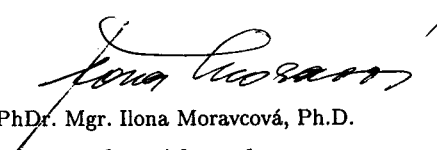
Datum zadání bakalářské práce: **30. dubna 2009**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2010**



prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.  
děkan

L.S.



PhDr. Mgr. Ilona Moravcová, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2009

**Prohlašuji:**

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 12. 06. 2010

Julie Černá

Poděkování:

Ráda bych poděkovala pracovnícím Střediska pro ranou péči v Pardubicích za zapůjčené materiály a PhDr. Janě Křišťálové za podnětné připomínky a rady. V neposlední řadě děkuji také svým přátelům a rodině za podporu při vypracovávání.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce se zabývá fenoménem hry a snaží se shrnout dosavadní zjištění a teorie odborné literatury. Je zde popsán význam a smysl hry v jednotlivých fázích života jedince. Této části předchází stručná vývojová charakteristika. Zvláště je zde věnována pozornost výchovným a vzdělávacím možnostem hry.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

hry, ontogeneze, hry ve vzdělání a výchově, volný čas

## **TITLE**

The role of play in ontogeny proces

## **ABSTRACT**

Bachelor thesis deals with the phenomenon of the game and play and trying to summarize the previous findings and theory by specialized literature. There is described the importance and the sense of the game in various periods of life. This part is preceded by a short characteristic of ontogeny. Especially this work attends to educational and instructional opportunities of a game.

## **KEYWORDS**

games, ontogeny, play in education, spare-time

# OBSAH

ÚVOD:.....	8
<b>1. DEFINICE A DĚLENÍ HER.....</b>	<b>9</b>
1.1. DEFINICE HRY V MINULOSTI.....	9
1.1.1. <i>Biologické teorie hry:</i> .....	9
1.1.2. <i>Psychologické teorie hry</i> .....	11
1.1.3. <i>Filozofické teorie hry</i> .....	12
1.1.4. <i>Filosoficko-sociologické pojetí hry Johana Huizingy</i> .....	12
1.2. DĚLENÍ HER .....	13
1.3. CO JE TEDY HRA? .....	18
<b>2. TEORIE VÝVOJOVÝCH STÁDIÍ.....</b>	<b>20</b>
2.1. TEORIE SIGMUNDA FREUDA .....	20
2.2. ERIC ERIKSON.....	20
2.3. JEAN PIAGET .....	21
2.4. ROZDĚLENÍ VÝVOJOVÝCH STÁDIÍ .....	22
<b>3. VÝZNAM A APLIKACE HRY V PRŮBĚHU ONTOGENEZE .....</b>	<b>26</b>
3.1. HRY V JEDNOTLIVÝCH OBDOBÍCH .....	26
3.1.1. <i>Hra u novorozenců</i> .....	26
3.1.2. <i>Hra u kojenců</i> .....	26
3.1.3. <i>Hra u batolat</i> .....	27
3.1.4. <i>Hra u dětí předškolního věku</i> .....	28
3.1.5. <i>Hra u dětí mladšího a středního školního věku</i> .....	30
3.1.6. <i>Hra v pubescenci a adolescenci</i> .....	31
3.1.7. <i>Hra v dospělosti a ve stáří</i> .....	31
3.2. NEGATIVNÍ DOPADY HER NA JEDINCE A JEHO VÝVOJ .....	33
3.3. VYUŽITÍ HER V ODBORNÉ PRAXI .....	34
3.3.1. <i>Lékařské využití</i> .....	34
<b>4. APLIKACE HRY V PEDAGOGICKÉM PROCESU.....</b>	<b>37</b>
4.1. STRUČNÁ SPOLEČNÁ HISTORIE VÝCHOVY A HRY .....	37
4.2. ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÁ Hnutí .....	38
4.3. HRA A MIMOŠKOLNÍ VÝCHOVA .....	39
4.4. FUNKCE PEDAGOGICKÝCH HER .....	39
4.5. ROLE HER.....	40
<b>5. ZÁVĚR.....</b>	<b>42</b>
<b>POUŽITÁ LITERATURA .....</b>	<b>45</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>49</b>

## ÚVOD:

Hra je tématem, se kterým se za svůj život setká každý člověk. Ani já nejsem výjimkou. I ve své praxi se ke hře dostávám neustále. Už na střední škole jsem působila jako dobrovolník v nízkoprahovém centru pro děti a mládež Elim v Opavě a měla jsem možnost si vyzkoušet jak organizační přípravy herních aktivit, tak spolupráci ve hře s nejrůznějšími dětmi. Poté jsem ve druhém ročníku absolvovala praxi v MŠ a nedávno jsem ukončila praxi třetího ročníku ve Středisku pro ranou péči. V současné době sice hru používám jen jako vlastní relaxaci, ale domnívám se, že v budoucnu se k dětem a jejich hře opět vrátím, možná ne v pracovní sféře, ale jednou určitě jako matka. To je asi má největší motivace pro zpracování tohoto tématu.

Mým cílem je metodou sběru empirických dat a teoretické práce s textem zjistit, v čem a jakým způsobem člověka ovlivňuje hra v průběhu života a jak mu může pomáhat. Tato bakalářská práce by měla tvořit základ pro případné další zkoumání a užší specializaci. V první části se tak logicky budu zabývat otázkou „Co je to hra?“ Snažila jsem se v tomto bodě o vyvážený interdisciplinární pohled, který je podle mého nezbytný pro správné pochopení hry.

V druhé kapitole je uveden stručný přehled vývojové psychologie podle Marie Vágnerové, který tvoří jakýsi harmonogram pro hlavní část práce. V této kapitole nalezneme jak popis geneze hry, tak její smysl a účinky v průběhu lidského života.

V předposlední části se blíže zaměříme na praktické využití hry v práci pedagogického pracovníka a možnosti, které poskytuje hra v jeho práci.

V závěru bych chtěla shrnout a podle vlastního názoru doplnit nejdůležitější informace.

Předem bych chtěla uvést, že předkládané přehledy jsou pouze výběrovým shrnutím, přestože by si některé části zasloužily podrobnější zpracování. Přiznám se, že původní smělý záměr byl obsáhnout všechny oblasti, kterých se hra dotýká, ale s přibývajícím prameny bylo stále více zřejmé, že by nebylo možné práci dokončit a cíl práce se tak měnil. Bohužel je nutné někde udělat onu pomyslnou závěrečnou tečku, takže se v této práci nenašel prostor ani pro hru zvířat nebo se zvířaty, matematické teorie her a další oblasti.

# 1. DEFINICE A DĚLENÍ HER

Jakékoliv zkoumání souvislostí dvou jevů si žádá nejprve výzkum jevů samotných. Máme-li poskytnout náhled na význam hry v procesu ontogeneze, je potřeba se pokusit vymezit naše dvě hlavní proměnné- hru a ontogenezi. Prvnímu z pojmů je věnována tato kapitola.

Charakterizovali-li Beyer a Gammeltoft ve své knize hru jako „*sociální jevy, které se jen těžko vysvětlují logickými termíny*“ (2006, s. 35) povedla se jim tím asi nejnvýstižnější definici hry.

Teoretický rámec pojmu hra je podle Boreckého (1996, s. 53) možné rozložit na čtyři oblasti: a) teorii her – jde nám o určení podstaty hry a jejích charakterizujících rysů, b) klasifikaci her – orientaci v rozmanitosti her, c) vývoj, ontogenezi hry a d) diferenciační hlediska – tzn. stanovit co ještě hra je a co již hra není, eventuálně její výskyt v normě a v patologii. Definovat hru by tedy znamenalo přesně určit její podstatu a strukturu, členění, vývoj a vymezit ji proti tomu, co hra není. V této práci budeme definicí rozumět především body a) a b), i když všechny body jsou vzájemně úzce provázány.

## 1.1. Definice hry v minulosti

Ačkoliv jsme si úkol zdánlivě zjednodušili, stále není zcela bez problému. V průběhu let těchto definic vznikla celá řada, a ačkoliv jsou si mnohé z nich podobné, nelze podat obecnou uspokojující charakteristiku. Každá varianta odráží osobitý názor autora na to, co je to hra (případně čím není) nebo zahrnuje jen ty aspekty hry, které autor považuje za důležité. Často se například hrou rozumí pouze dětská hra. Uvedeme nejvýznamnější z nich, abychom získali obecný náhled na fenomén hry.

První autoři, kteří se zabývali studiem her, začínali úvahami o tom, kde se hry „berou“. Stavěli na předpokladu existence příčiny, která hru vyvolá<sup>1</sup>. A z těchto principů byly posléze vytvořeny různé teorie hry.

### 1.1.1. Biologické teorie hry:

Prvotní formulace teorií hry vznikly v druhé polovině 19. století. Podnětem jim byla evolucionistická teorie Charlese Darwina.

---

<sup>1</sup> Tzv. reduktivní přístupy - zaměření na vnější aspekty hry.

- Údajně nejstarší, které viděly původ hry ve smyslu *regenerace těla* po práci, jsou připisovány B. Schallerovi (Tvrdil, že ve hře se obnovují vyčerpané síly.) a A. Lazarusovi. (Hra je aktivní odpočinek.)
- Podobná je i teorie *odčerpání přebytečné energie* Herberta Spencera (inspiraci našel ve spisech F. Schillera). Chápe hru jako projev přemíry energie a zároveň zdroj všeho umění. Spencer dal tento názor do spojitosti s evoluční teorií: U vyšších živočichů, kteří nepotřebují trávit tolik času hledáním potravy a obranou před nepřítelem, jsou lépe živení, zdravější a mají více energie. Dále pokračoval v hypotéze, že nervová centra, která nejsou dlouhou dobu využita, mají tendenci reagovat na jakýkoli podnět způsobem, který je mu vlastní; to například znamená, že když dlouho nejsou vystaveny boji, tak ho aspoň imitují v zápase. Z dnešních znalostí o činnosti nervové soustavy víme, že na takto přímém principu nefunguje. Nepřesnost této hypotézy si můžeme ověřit i zkušenostmi s unavenými dětmi, které si stejně raději hrají, než aby šly spát. Jindy ve hře naopak evidentně „ožijí“.
- *Rekapitulační teorie* G. S. Halla vychází ze systematického studia dětí a jejich hraček. V roce 1904 vypracoval a uveřejnil myšlenku, že dítě je vývojovým článkem mezi zvířetem a člověkem a jeho embryonální vývoj prochází podobnými stádii jako evoluce od prvoka po člověka. („*Ontogeneze je zrychlenou fylogenezi.*“) Vývoj lidstva se promítá také v dětské hře. Zájmy a činnosti se ve hře objevují v posloupnosti jako u prehistorického člověka. Dovádění ve vodě u dětí je odkazem aktivit rybích předků člověka, šplhání a houpání po stromech odpovídá chování opic a činnosti jako rybaření, lovení, stanování či veslování (zvláště u chlapců v 8 až 12 letech) ukazuje na spojitosti s primitivními kmeny. Přestože i tato teorie zní velmi zajímavě, dodnes není genetické předávání takových informací potvrzené, stejně tak jako jednoznačný vývoj společnosti. Mimo tyto argumenty by nevysvětlovala ani hraní s moderními hračkami.
- *Nacvičování dovedností* (Karel Groos ve svých spisech o hře zvířat z roku 1896 a hře lidské 1899) je teorie vytvořená na základě evoluční myšlenky, podle které přežijí jen ti nejprizpůsobivější jedinci. Přirozený výběr přeje pouze jedincům s tvárnými a rozčleněnými instinkty, hra tedy cvičí zděděné předpoklady pro dovednosti potřebné k dospělému životu. Groos hru vidí jako impuls k procvičení instinktů a propojuje ji s instinktem napodobování. Tím dal hře

biologický smysl, ale nezahrnul zde úplně hru dospělých. Ačkoliv i u nich je potřeba praxe a tréninku, podle Groose dospělí pokračují ve hře, protože jim byla v mládí příjemná. Dodnes je jednou z uznávaných teorií, pokud pomineme potřebu instinktu k tomu, aby se hrou procvičovaly dovednosti.

- Poněkud odlišně na hru pohlížel James Sully v Eseji o smíchu (1902). Hru nechápal jako činnost, ale **jako postoj (náladu)**, který nutně doprovází smích, uvolnění a radost. „...*smích je příznak hry a je velice důležitý pro sociální aktivitu, jíž se účastní více partnerů,*“ komentuje Millarová (1978, s. 21). Jenže je otázkou, jak je spokojenost při hře interpretována. Není výjimkou, když u dítěte při hře vidíme vážné soustředění nebo vztek při nezdarech.

### 1.1.2. Psychologické teorie hry

- Ačkoli se Sigmund Freud hrou výhradně nezabýval, ovlivnil pozdější teorie hry některými svými myšlenkami. Dítě ve hře, snech a fantazijních představách může naplno uplatnit svá individuální přání, která jsou jinak běžně potlačována vnějšími požadavky na dítě. Hra tak dává dítěti možnost odreagovat svá nepřipustná nutkání. Motiv zažitých nepříjemných událostí a konfliktů ve hře má podle Freuda ten smysl, že **redukuje napětí**, které tyto události vyvolaly. Jeho metoda volné slovní asociace inspirovala k využití volné hry při léčbě dětí.
- H. Schlosberg byl toho názoru, že je zbytečné hru jakkoliv vymezovat od jiných činností. Člověk si hraje, stejně jako dělá cokoli jiného, kvůli **očekávání odměn** za svou zdatnost.
- K. Bühler zavádí pojem „**funkční libost**“, který podle něj odlišuje hru od jiných činností. Libost chápe jako radost z činnosti samé. Jejím smyslem je udržování určitého stupně napětí a podněcování k aktivitě (oproti Freudově slasti z odreagování napětí).
- Hru chápal Piaget jako **součást vývoje inteligence** a vývojově nutnou a současně přechodnou činnost dítěte. Dítě zde inscenuje své představy o světě, díky kterým postupně zvládá skutečnost. Zároveň zde dítě může převádět i svá neuskutečnitelná přání.<sup>2</sup>
- Objevuje se i teorie, podle které v dítěti existuje určitý **pud ke hře**. Autor této hypotézy W. Stern tvrdí, že podstata hry spočívá v ní samé, protože důležité jsou

---

<sup>2</sup> Pozn.: Piagetovým teoriím se budeme ještě věnovat v jiných částech této práce.

pocity, které hrající si jedinec prožívá. Příkladal hře významnou funkci učení při celkovém vývoji dítěte.

(Srov. Millarová, 1978, s. 13-69; Nakonečný, 1997, s. 47-50; Severová, 1982, s. 19-40.)

### **1.1.3. Filozofické teorie hry**

Tyto teorie už většinou nepředpokládají vnější příčinu her, naopak těžiště hry shledávají ve hře samotné<sup>3</sup> (podobně jako už W. Stern).

- Jak tvrdil Buytendijk: „**Hra je vždy hraní s něčím.**“ (In Nakonečný, 1997, s. 50.) Také tvrdil, že ji nelze postavit do protipólu k vážnosti a práci, protože jednak děti berou svou hru velmi vážně a navíc existují i jiné sféry než práce a zábava. Existuje pozvolný přechod příjemné aktivity (či pohybu) ke hře a přechod hry k sportu. (Př.: Pohazování s míčem není hra, ale nějaká aktivita. Házení na cíl, nebo jiné pravidlo z ní dělá hru, ale snaha o maximální výkon a dokonalé provedení takového úkonu patří ke sportu.)
- H. Scheuerl v rozsáhlé srovnávací studii dospěl ke skutečně **širokému pojetí her**. Deklarováním příbuznosti různých her a jejich kontinuálním vývojem rozšířil fenomén hry téměř na všechny významy slova „hrát“ i podobné činnosti. (Nakonečný, 1997, s. 50).
- Další významná fenomenologická teorie pochází od Eugena Finka. Hra podle něj představuje jakési **zrcadlové zobrazení lidské činnosti** (užívá pojmu „odlika“), ale díky svobodné vůli dává i možnost zažít „neskutečné“, to co by v normálním životě nebylo možné. Řád, který hra má je obdobný s řádem celého světa (hra kosmická), jež se už v dávných dobách snažili lidé symbolicky vyjádřit v kultické hře. Hra má tedy původ v kultu (Fink, 1993).

### **1.1.4. Filosoficko-sociologické pojetí hry Johana Huizingy**

Dílo „Homo ludens“ tohoto holandského autora je, co se týče tematiky her, asi nejznámější.

Z poznatku, že se hra vyskytuje v každé kultuře a v každé době, postuluje názor, že hra je starší než kultura. Hru pojímá jako kulturní jev a zároveň podstatu veškerého lidského jednání. Dává tomuto pojmu duchovní charakter. „*Hrajeme si a víme, že si*

---

<sup>3</sup> Podle Boreckého tzv. restitutivní přístupy k teoriím hry.

*hrajeme, tedy jsme něčím víc než jen rozumnými bytostmi, neboť hra je nerozumná.*“ (Huizinga, 2000, s. 12.) Podstatou hry se podle něj stává vtip.

Dokládá přítomnost herních principů ve všech původních činnostech lidského společenství. Zaměřuje se především na kulturu a jazyk.

Každá hra se podle něj vyznačuje všemi těmito znaky:

- Hra je svobodným jednáním, nikdo nás nemůže nutit, abychom si hráli.
- Hra je vystoupením z obyčejného života (tj. světa, ve kterém uspokojujeme nutné potřeby) do dočasné sféry vlastních záměrů. Člověk si může hrát „jen tak“ a ví, že si „pouze hraje“. To vůbec však neznamená, že by se taková hra nemohla brát vážně.
- Hra je ohraničená a uzavřená – a to místem i trváním.
- Hru je možné opakovat – celou nebo jen část hry.
- Hra vyžaduje řád a pravidla. Porušení pravidel hru kazí a znehodnocuje.
- Hra obsahuje prvek napětí. Napětí má podobu nejistoty, ale i naděje, obsahující, že při určitém napětí se musí něco podařit. I při snaze zvítězit, člověk musí dodržet určená pravidla, čímž podrobuje zkoušce hráčovy tělesné i duševní schopnosti. Napětí uděluje hře určitý morální rozměr. Hraní samo o sobě nespadá do kategorií dobra a zla. (Huizinga, 2000)

Shrnutím těchto znaků dostáváme snad nejcitovanější definici hry: *„Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“, než je „všední život“* (Huizinga, 2000, s. 44).“

Nastínění daných teorií není absolutně vyčerpávající. Úmyslně jsme například opomenuli pedagogické teorie hry, protože těmi se budeme zabývat v úvodu čtvrté kapitoly.

## **1.2. Dělení her**

I zde se setkáváme s problémem nesjednocenosti a mnohočetnosti různých pojetí. O jak široké spektrum rozličných dělení jde, si přiblížíme v následujících řádcích. Lze předpokládat, že klasifikace her vychází z definované podstaty či struktury hry podle určité teorie. Takové členění je většinou založeno na výběru charakteristických rysů, které daná teorie zahrnuje.

- Podle úrovně **rozumových schopností** (Piaget):
  - a) *Senzomotorické hry* (6 měsíců – 2 roky), které jsou ve vývoji poznávacích funkcí spojené s poznáváním něčeho, např. cucání, kutálení, házení, ...
  - b) *Symbolické hry* (2-7 let) Je zde přítomna fantazie, používání symbolů v podobě hraček a předmětů.
    - A. Motorické – běhání, skákání, hry s míčem, ...
    - B. Konstruktivní – kresba, modelína, puzzle, ...
    - C. Námětové – „na něco“ podle předlohy: na obchod, krmení panenky, ...
  - c) *Konkrétní logické hry* (7-11 let). Mají biologickou funkci aktivního opakování a experimentování. Na rozdíl od námětových her, u nich dítě postupně začíná chápat smysl hraného, souvislosti a vlastními volnými prvky ve hře.
  
- Dělení her podle **motivace**, kvůli které člověk hru hraje (Caillos, 1998):
  - a) *Princip „Alea“ = náhoda*. Motivací k hraní těchto her je chuť vzdát se vlastní vůle a odevzdat se osudu. Příklady: házení kostkou, rozpočítadla, některé karetní hry, tahání losu, Člověče nezlob se, ...
  - b) *Princip „Agón“ = soutěž, zápas*. Motivace v takových hrách bývá: a) ctižádost zvítězit v soutěži, která má řádná pravidla, přemoci soupeře, být vítěz; b) ctižádost překonat sám sebe, posunout své dovednosti či vědomosti. Za c) zápolení, poměřování svých sil s někým druhým. Např. soutěžení v tělesné zdatnosti, ve vědomostech, v umění, aj., soutěžení na sportovištích, ale i v televizi, v rozhlase, atd. Tyto hry předpokládají soustředění, kázeň a výdrž.
  - c) *Princip „Mimikry“ = proměna, nápodoba*. Motivací této hry je touha, okouzlení z proměny, „převzetí“ na sebe cizí podoby. Umožňuje vyzkoušet si životní role a vžít se do kůže jiných lidí, rostlin, zvířat či věcí. Takové jsou hry námětové a hraní divadla.
  - d) *Princip „Ilinx“ = závrať*. Tento herní princip vyvolává „jakési omámení smyslů“ ve formě závratí. Motivem v těchto her je touha porušit stabilitu svého těla nebo duše. Např. válení sudů, houpání se, jízda na kolotoči, ...
  
- Dělení V. Mišurcové (1980, s. 32) je bráno jako tradiční **pedagogické**:
  - a) *Hry tvořivé*<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> Též nazývány volné či spontánní

- A. Předmětové – dítě manipuluje s předměty, které je obklopují, poznává vlastnosti předmětů.
  - B. Úlohové (námetové) – dítě bere na sebe známou sociální roli dospělého, napodobuje činnost dospělého, hraje si na někoho, napodobuje vztahy mezi lidmi.
  - C. Dramatizační (snové) – dítě ve své představě vytváří děje, postavy, prožitky, hovoří s vymyšlenou osobou.
  - D. Konstruktivní – dítě záměrně manipuluje s materiálem, předměty a pomůckami, které připomínají skutečnost svým vzhledem či funkcí.
- b) *Hry s pravidly:*
- A. Pohybové (např. Na kočku a na myš, Na honěnou, míčové hry...).
  - B. Intelektuální (didaktické) – rozvíjí se především rozumové schopnosti.
- **Rovný** (In Matoušek et al., 1989) vymezuje zvláštní postavení pohybovým hrám a rozděluje je na:
    - a) *Zábavné (společenské).*
    - b) *Tělovýchovné:*
      - A. sportovní;
      - B. základní (pohybové):
        - i. didaktické;
        - ii. vlastní pohybové hry (další možné dělení podle toho, co jednotlivé druhy her svým pohybovým obsahem rozvíjejí u hráčů nejvíce:  
hry lokomoční, hry hudební, hry skokanské, hry nosičů, hry vrhačů, hry chytací, hry odrážecí, hry trefovací, hry pálkovací, hry překážkové, hry úpolové, hry terénní, hry bojové).
  - Dělení hry podle jejího **obsahu** (zkrácená podoba – Smékal, 1985):
    - a) *Hry nepodmíněné (reflexní, instinktivní):*
      - A. experimentační (např. chňapání, kousání, ...);
      - B. lokomoční (pobíhání, skákání, kutálení se, ...);
      - C. lovecké (honičky, aj.);
      - D. agresivní a obranné (bojové zápasení, škádlení, ...);
      - E. sexuální (dvoření, laskání, ...);
      - F. sběratelské.

- b) *Senzomotorické hry:*
- A. dotykové a haptivní (uchopování, uhlazování, ...);
  - B. motorické (lezení po stromech, házení, atletické hry, ...);
  - C. sluchové (výskání, bubnování, ...);
  - D. zrakové (prohlížení obrázků, sledování pohádek, ...).
- c) *Intelektuální hry:*
- A. funkční (přelévání vody, děláni tunelů, ...);
  - B. námětové (hry na maminku a tatínka, obchod, ...);
  - C. nápodobivé (kouření, holení, ...);
  - D. fantastické (souboj s drakem, dřívko jako pistole, ...);
  - E. konstruktivní (stavění, lepení, ...);
  - F. hlavolamové a skládací (puzzle, Rubikova kostka, ...);
  - G. kombinační (šachy, Go, ...).
- d) *Kolektivní (společenské) hry:*
- A. soutěživé (míčové, akrobatické);
  - B. pospolité (táboření, taneční reje, hry na spolek, školu, ...);
  - C. rodinné (na tatínka a maminku, hry s panenkou, ...);
  - D. stolní (domino, karetní hry, ping-pong).

Nejjednodušší se jeví dělení podle vnějších podmínek. Takovými jsou například:

- Dělení her podle **organizace** (Kořátková, 2005):
  - a) *Volná hra* – tzn. hra, při níž si dítě samo volí, co, jak, kde, s čím, s kým a proč si bude hrát. Tuto činnost vykonává svým tempem a libovolně dlouhou dobu. Volná hra je důležitá v předškolním věku a není vhodné ji příliš potlačovat nebo nahrazovat hrou řízenou.
  - b) *Řízená hra* – Tímto pojmem se označují hry, které někdo dětem zadává nebo začne hru nějakým způsobem ovlivňovat. Formou řízené hry, při které se sleduje určitý pedagogický cíl, je **didaktická hra**. Vychovatel podle svého rozhodnutí hru strukturuje, volí motivaci pro děti, připravuje si pomůcky, diferencuje možnosti uplatnění dětí. Někdy může být přínosné, když hru poté s dětmi shrne, například jak se mu děti při hře jevily.
- Dělení podle funkce hry, tj. jakou **část osobnosti** rozvíjí (Hanuš a Hrkal, 1998):
  - a) hry na rozvoj intelektu (paměť, důvtip, strategie, ...);

- b) hry na rozvoj tvořivosti (originalita, představivost, ...);
  - c) hry na rozvoj sociálních dovedností (komunikace, kooperace, empatie, hraní rolí, ...);
  - d) hry na rozvoj motoriky a pohybových dovedností (rychlost, síla ...);
  - e) hry na rozvoj vůle (trpělivost, sebeovládání, ...);
  - f) hry na rozvoj sebepojetí (poznání sebe sama, sebedůvěra, bourání předsudků, ...);
  - g) hry kombinované (rozvoj celé osobnosti);
  - h) speciální hry (hry na rozechřtání, seznámení, pobavení, uvolnění, ...).
- Jiné členění her podle **schopností**, které rozvíjejí:
    - a) *Smyslové* – podporují smyslový a emotivní vývoj dítěte.
    - b) *Pohybové* – rozvíjejí nejen pohybové schopnosti, ale i osobnostní a sociální.
    - c) *Intelektuální* – podmiňují a prohlubují rozvoj rozumových schopností.

V některých případech kombinuje autor sám více systémů klasifikace her.

- Například M. Zapletal (1995-1998) hry třídí velmi podrobně podle více hledisek: věku, počtu hráčů, pohlaví (chlapecké a dívčí), pomůcek (hry bez pomůcek, a s přípravami), místa konání (ve vodě, v tělocvičně, za pochodu, ...), roční doby, času (krátkodobé, etapové, dlouhodobé, celotáborové, noční, ...), deskové, výchovné složky (tělocvičné, estetické, technické-konstrukční, rozumové, smyslové, strategické).

Rozdílní autoři, kteří užívají stejné nebo podobné kategorie, je však mohou rozličně chápat, nebo se lišit v zařazení určité hry. Dále pak dělení různých autorů, ač podle stejného aspektu, se mohou lišit kategoriemi, kterými tento aspekt charakterizují. Například místo konání může být členěno jako u již zmíněného Zapletala, nebo třeba: interiérové a exteriérové; počet hráčů může být rozvržen na: a) individuální, b) párové, c) skupinové (společenské), nebo může být vyjádřený číslicemi nebo rozptylem čísel.

Tak jako u definic hry, tak i v této části práce považuji za nutné zdůraznit, že nejde o úplný seznam klasifikací. Komplexní přehledy obou témat by jednak vyžadovaly větší prostor, ale hlavně nejsou pro naši potřebu nezbytné. Naším hlavním cílem zde bylo umožnit náhled, jakým širokým a dynamickým pojmem se hra vlastně stala.

### 1.3. Co je tedy hra?

V literatuře můžeme sledovat tendenci neustálého rozšiřování definic hry. Je to způsobeno jednak snahou o větší přesnost dosavadních teorií, jednak ve snaze zahrnout nově vznikající hry. Komplikace způsobují především hry, které v sobě kombinují více herních principů (a nelze je tedy ani jednoznačně začlenit) nebo jsou mutací hry a činnosti z jiné sféry lidského života. Například z pracovní (jako profesionální sporty), obchodní (kdy jsou hry v podstatě reklamou), erotiky, apod. Mezi těmito kategoriemi by mohly existovat plynulé přechody na podobných principech, jaké vysvětlil Buytendijk při vymezení vztahu mezi příjemnou aktivitou, hrou a sportem (viz s. 14). V moderní době tak dochází i k pozvolnému přesouvání významu. Huizinga viděl příčinu přenášení pojmů v poetizaci jazyka, ale i v jiných jazykově-vývojových důvodech, např. pojmenování různých činností jako hra proto, že se všechny kromě uvedených znaků hry pojí s rychlým, obratným a řízeným pohybem (2000, s. 64).

Hru můžeme podle všeho chápat ve dvou rovinách. V *užším pojetí*, kdy je hrou činnost podléhající bezesporu všem Huizingovým pravidlům anebo v *širším pojetí* jako hrový princip obsažený téměř ve všech lidských činnostech. Nejlépe tento pohled vyjadřuje Miloš Zapletal v definici, že hra je „*aktivní, dynamický proces, zaměstnávající v menší či větší míře duševní i tělesné schopnosti, které současně cvičí a rozvíjí. Má významné místo v životě každého člověka, bez ohledu na vývojový stupeň, kterým právě prochází* (1996, s. 11-12).“ Rozdíl mezi těmito dvěma pohledy ilustrujeme na příkladu: Skákání přes švihadlo je hra v širším slova smyslu. V užším pojetí už není hrou skákání přes švihadlo, které provádí boxer při tréninku, protože zde se dostává do popředí více účel aktivity než činnost sama o sobě, bez ohledu na to, nakolik jej provádění baví.

**“Když je důvod důležitější než sama činnost -není to pravděpodobně žádná hra.”<sup>5</sup>**

V širším pojetí pak hra může nabývat nejrůznějších významů<sup>6</sup>:

- Hra jako lidská společenská činnost vykonávaná obvykle pro zábavu, relaxaci, potěchu a pobavení, jejímž hlavní představitelkou je dětská hra (přirozená činnost dětí), dále hra na hudební nástroj – provozování hudby, sportovní hra (míčová hra, šachová hra, ...), hra jako literárně-dramatické dílo (rozhlasová hra, divadelní hra),

---

<sup>5</sup> BROWN, Stuart. *Serious Play*. In TED University2008 : konference, May 2008. [online]. Posted: March 2009 [cit. 2010-5-4]. Dostupný z WWW:

<[http://www.ted.com/talks/stuart\\_brown\\_says\\_play\\_is\\_more\\_than\\_fun\\_it\\_s\\_vital.html](http://www.ted.com/talks/stuart_brown_says_play_is_more_than_fun_it_s_vital.html)>.

<sup>6</sup> *Hra*. In Wikipedie : otevřená encyklopedie [online]. 2008-09-28 [cit. 2009-11-21]. Dostupný z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Hra>>.

společenská hra (a. desková hra, b. karetní hra, c. počítačová hra, d. webová hra, e. hra v přírodě), sázková hra;

- přeneseně jakákoliv společenská činnost, kterou lze přirovnávat ke hře jako **zpravodajská hra, hra lásky, hra světla a stínů, ...**

Kategorie hry jsou pojímány různě a odvíjí se většinou podle teorie, které se autor přiklání. Do dnešní doby nejsou jednotné a lze vytvořit bezpočet variant. Millarová (1978, s. 70-72) uvádí, že existují minimálně 4 kategorie:

- *Všeobecná aktivita* – to, co není jednoduchou rekací na bezprostřední podnět (př. poskakování).
- *Vzorové chování* (nebo jejich fragmenty) typické pro plnění nějakého biologické funkce, jestliže se vyskytují mimo kontext pro tyto funkce běžné.
- *Sociální hra* – interakce alespoň 2 jedinců, většinou na způsob vzorců chování.
- *Explorace prostředí a manipulace a experiment s předměty* – pokud neslouží k nějakému účelu.

## 2. TEORIE VÝVOJOVÝCH STÁDIÍ

Ontogeneze neboli vývoj jedince je popisem procesu zrání a učení, který se projevuje biologickými, psychickými nebo sociálními změnami v životě člověka. Bývá rozčleněn na navazující etapy podle důležitých vývojových mezníků od početí až do smrti. Ontogenezi jako předmětem svého výzkumu se podrobně zabývá vývojová psychologie. V tomto oboru existuje opět několik teorií vývoje. Vybereme některé nejvýznamnější a poté si přiblížíme základní znaky jednotlivých fází vývoje podle Vágnerové<sup>7</sup>.

### 2.1. Teorie Sigmunda Freuda

Podle Freudovy teorie určují vývoj především dva základní pudy, které závisí na vrozených dispozicích. Jedná se o pud smrti a pud života, který je řízen hlavně sexuální slastí neboli libidem. Vývojové etapy charakterizuje přesun erotogenních zón, odkud je uspokojováno libido:

- **Orální stádium** v prvním roce života je charakterizováno uspokojováním libida pomocí sání, polykání, dumání či kousání. V tomto období se dítě učí přijímání a aktivnímu brání. V dospělosti se může negativně projevit jak nedostatečné orální uspokojení, tak i určitá závislost na tomto způsobu dosahování slasti.
- **Anální stadium** ve dvou až třech letech se vyznačuje slastí spojenou s vyměšováním a jeho zadržováním.
- **Falické stádium**, tj. zhruba do 6 let, je hlavní tělesnou zónou oblast genitálií. U dítěte se formuje vztah k rodičům. Pravidelně se objevuje oidipovský, respektive Elektrín komplex, jehož ideálním řešením bývá identifikace s rodičem stejného pohlaví.
- **Stadium latence** je obdobím, kdy sexuální tužby ustupují. Podle Freuda trvá zhruba do 12 let.
- **Genitální stádium**, je dobou kdy se reaktivují sexuální pudy. Dosažení slasti se v průběhu stádia přesouvá z autoerotických aktivit ke vztahům s jinými lidmi.

### 2.2. Eric Erikson

Psycholog E. H. Erikson si ve svém psychosociálním modelu vývoje všímá více společenských a kulturních podmínek vývoje dítěte.

---

<sup>7</sup> Srov. Vágnerová, Marie: Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. Vágnerová, Marie: Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.

V každé z osmi fází jeho dělení vývoje řeší jedinec specifické úkoly daného životního stádia. Po vyřešení této „zkoušky“ člověk pokračuje ve vývoji, naopak při neúspěšném proběhnutí stádia, může vývoj stagnovat.

1. **„Důvěra proti nedůvěře“** se dá nazvat cíl prvního roku života. Dítě si musí získat pocit základní důvěry v život, mělo by překonat nelibé pocity z nedokonalosti a získat tak pocit, že život je převážně dobrý. Tím se rozvíjí otevřenost vůči okolnímu světu.
2. **„Autonomie proti studu“** znamená zvládnout první emancipaci, kdy se dítě snaží alespoň částečně osamostatnit a prosadit svou vůli přes zjevnou závislost na ostatních osobách. V této době se formuje důvěra v sebe sama, ve své schopnosti. Trvá od jednoho roku do tří let.
3. **„Iniciativa proti vině“** trvá od 3. do 6. roku. Dítě se zde učí přijímat zodpovědnost za své činy, vyvíjí se svědomí.
4. **„Přičinlivost proti inferioritě (méněcennosti)“**. V období mezi 6.–12. rokem se dítě snaží o dobrý výkon a brání se pocitům méněcennosti při neúspěchu, nebo při porovnávání cizího úspěchu se svým.
5. **„Identita proti konfuzi (zmatení) rolí“** je etapou (12–20 let), kdy dítě hledá vlastní identitu a zároveň je ohrožováno pocitem nejistoty o své vlastní roli mezi lidmi. Dospívající hledá odpověď na existenciální otázky. Vědomí identity dává dospívajícímu člověku důvěru, že jeho sebepojetí odpovídá tomu, jak ho vnímají druzí.
6. **„Intimita proti izolaci“** trvá v rozmezí 20–25 let. Pokud jedinec splní předešlý úkol, je připraven sdílet svou identitu s někým blízkým společnou intimitu. Úkolem stádia je takový vztah navázat.
7. **„Generativita proti stagnaci“** nazval Erikson dlouhé období od 25 do 50 let. Uplatňuje se zde potřeba zanechat po sobě nějaký odkaz, ať už v podobě dětí nebo třeba pracovních výsledků. To se může dít i na úkor seberealizace.
8. **„Integrita proti zoufalství“**. Člověk by měl dospět k jistotě o smyslu života, být smířený s jeho koncem a nemít pocit zbytečnosti. Před osoby od 60 let je postaven úkol přijetí prožitých let.

### 2.3. Jean Piaget

J. Piaget vytvořil teorii, jež předpokládá stejně tak vliv vrozených předpokladů, jako vnějších vlivů. Jeho teorie je zaměřena především na vývoj kognitivních procesů, přesto je velmi přínosná.

Vývoj organismu (a tedy i hry – viz s. 10) je podle Piageta utvářen hlavně dvěma procesy: asimilací (při které organismus ovlivňuje prostředí, což se projevuje například tak, že nově nabyté poznatky se přizpůsobují dříve získaným poznatkům) a akomodací (kdy se organismus přizpůsobuje vnějšímu prostředí a staré poznatky se přizpůsobují novým). Samotný kognitivní vývoj rozdělil do 5 stádií:

- **Etapa senzomotorické inteligence** nastává od narození do (přibližně) 2 let. Prvotní poznávání okolního světa je učiněno pomocí smyslového vnímání a vlastního pohybu dítěte. Učení probíhá na základě konkrétní a aktuální „manipulace“
- **Etapa symbolického a předpojmového myšlení** od 2 do 4 let je rozvoj symbolického myšlení spojen s rozvojem řeči. Dítě užívá slov, ale ne v jejich přesném významu, jde o tzv. předpojmy. Také už není omezeno jen na aktuálně vnímané a manipulované předměty, ale dokáže si vybavit nějaký předmět či představit krátký děj. Dítě užívá i symbolů ale uvědomuje si, že je to „jenom jako“.
- **Etapa názorného (intuitivního) myšlení** nastupuje v rozmezí od 4 až 7-8 let. Poznávání v tomto věku je ještě nepřesné a málo flexibilní. Vyjadřuje pojmy slovy, ale jen ty základní vlastnosti, které dobře zná. Při myšlenkových operacích se potřebuje opírat o názorné vnímání.
- **Etapa konkrétních operací** trvá asi do 11-12 let. Myšlení se pohybuje na základech logiky, je vázáno na konkrétní skutečnost, ale stále se ještě opírá o názorné vnímání. Operuje se symboly, které mají jednoznačný, konkrétní obsah.
- **Etapa formálních operací** nastává od 11 nebo 12 let. Znamená to, že děti začínají používat abstraktního myšlení, jsou schopny vytvářet i domněnky, které nejsou opřeny o reálnou skutečnost. Dostávají se tak do stádia, kdy i lidské chování mohou přezkoušet, tj. srovnávat ho s různými normami a ideály. Mohou uvažovat i tzv. hypoteticky. Postupem času člověk plně využívá abstraktního myšlení. Vývoj kognitivních funkcí bývá ukončen okolo 15 let.

#### **2.4. Rozdělení vývojových stádií**

Prvotní etapu lidského života nazýváme **prenatální období** a jedná se o dobu mezi oplozením vajíčka do narození dítěte. V tomto období se utvářejí základní biologické a psychické předpoklady člověka. Během tohoto období může negativní působení či změny způsobit rozsáhlé poškození dítěte. Už v této fázi je plod aktivní, reaguje například na změny polohy matky a různé zvuky; je schopen sociální interakce s matkou.

**Novorozenecké období** následuje po narození a trvá přibližně jeden měsíc. Jedinec na svět přichází s vyvinutými základními reflexy a během tohoto období se přizpůsobuje se vnějšímu prostředí. Jeho nezralá motorika mu umožňuje reagovat na podněty pouze celým tělem a jeho psychika rozlišuje pouze libé a nelibé pocity.

**Kojeneckým obdobím** rozumíme dobu od prvního měsíce do prvního roku život, během nichž jedinec překotně roste a přibývá na váze. Z prvotně zcela nezáměrných reflexivních pohybů vznikají postupně pohyby záměrné. Rozvíjí se postupně hrubá motorika a koordinace ruky a oka dítěte, zlepšuje se rozpoznávání barev, lokalizace zdroje zvuku, rozlišení hlasů. Dítě již otáčí své tělo dle své vůle a používá obě ruce současně. Při manipulaci s předměty používá nejprve dlaňový úchop, později pinzetový (klíšťový) úchop, před dosažením prvního roku umí používat již izolovaně ukazováček. Můžeme zaznamenat, že kojeneček už dokáže rozeznat známé a neznámé osoby. Začíná se projevovat rozvoj myšlení a zná už kolem 20 až 30 slov.

**Batolecí věk** je doba od prvního do tří let života. Hranice jsou dány počátkem chůze a řeči a na druhé straně vstupem dítěte do školky. Přichází první samostatné činnosti a snaha osamostatnit se (kolem 2,5. roku dochází často k tzv. *období prvního vzdoru*). Motorika je jemnější, také se zlepšuje pozornost, její intenzita, zaměření i přenášení pozornosti a rozvoj paměti, představivosti a fantazie. V tomto věku se fenomenálně rozvíjí řeč, ve 3. roce zná dítě až 1 000 slov. Významný je také rozvoj citů a vztahů k rodinným příslušníkům.

**Předškolním věkem** rozumíme dobu zhruba od tří do šesti let, s tím, že hranice je vymezena vstupem dítěte do školy, spíše než vlastním fyzickým věkem. Až do tohoto období se děti vyznačují rychlým růstem, přibíváním na váze a proporcionálními změnami těla, kolem šesti let se tělesný vývoj mírně zpomaluje. Typickým znakem tohoto období je uvolnění vázanosti na rodinu současně s větší mírou kontaktu s vrstevníky. Zlepšuje se koordinace pohybů, paměť, slovní zásoba dosahuje už asi 4 000 slov. Současně s těmito změnami nastává rozvoj myšlení a kresby, rovněž můžeme zaznamenat vývoj temperamentu, svědomí a představivosti, ta se může projevit propojováním fantazie se skutečností a v důsledku nadměrným lhaním.

**Mladší školní věk** je obdobím mezi 6. (případně 7.) rokem až do 8-9 let. Hlavním motivem tohoto období je škola a začátkem školní docházky. Pojí se se změnou sociálního postavení i různými vývojovými proměnami, které se projevují především

ve vztahu ke škole. Na dítě jsou kladeny náročné požadavky jako úsilí o výkon, schopnost vytrvat v disciplíně a sebekázní. Mnohdy musí vynaložit spousty sil, aby tuto novou situaci zvládlo a dokázalo se uplatnit v kolektivu školní třídy (Říčan, 1990, s. 158). Přirozenou nápomocí malým školákům v tom je pak rozvoj logického myšlení, paměti a pozornosti nebo vývoj vyšších citů. V tomto věku už také postupuje schopnost ovládat vlastní city.

***Střední školní věk*** trvá od 8-9 let do 11-12 let, tzn. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat. V průběhu této fáze také dochází k různým změnám, které lze považovat za přípravu na dobu dospívání. Od osmi let (do zhruba 13) nastává největší rozvoj pohybového ústrojí a intelektu. Kolem desátého roku se zvyšuje výkon mechanické paměti a začíná rozvoj paměti logické a abstraktního myšlení (Matějček, 2007, s. 75-79).

***Starší školní věk***, doba mezi jedenáctým a patnáctým rokem, je dobou velkých fyzických a hormonálních změn. Dochází v něm ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího, které se nejvíce odráží v citovém prožívání, zejména rychlým přechodem od radosti k smutku. Z biologického hlediska jde o období **pubescence**, tzn. fáze dospívání. Dítě mnohem hlouběji chápe svoji individualitu a mění své vztahy k vrstevníkům. Bouří se proti autoritám a mění se jeho celkové nazírání na život i celý svět (Říčan, 1990, s. 181). Je to fáze, kdy dochází ke korekci sebepojetí, hledání vlastní identity a velké otevřenosti vůči novým zážitkům. Dospívající se vyznačuje vědomým přijímáním principů morálního chování a hodnot za své a přijímáním takových hodnot, o kterých jedinec předpokládá, že se na nich mohou dohodnout všichni lidé.

***Adolescence*** je věk přibližně od patnáctého do dvacátého roku života. Dochází k dokončení tělesného vývoje a mizí dětský výraz obličeje. Současně dochází k vrcholu intelektuální aktivity a člověk tak snadněji nabývá nových poznatků, klesá však schopnost udržení pozornosti. Vztahy k autoritám a rodičům se tomto období zklidňují. Častý však bývá radikalismus postojů, který je dán absencí životních zkušeností. Člověk v tomto věku získává nové sociální role a dosahuje pohlavní a sociální zralosti a prestiže. Volba povolání a osamostatňování může na druhou stranu způsobit i časté pocity nejistoty, úzkosti a strachu z budoucnosti. Charakteristické je i navazování prvních vážných milostných i přátelských vztahů.

**Dospělost** objektivně chápeme jako zralost člověka po stránce nejen biologické (čímž je myšleno, že je člověk schopen reprodukce) či psychické (zralý člověk přijímá odpovědnost za sebe a své jednání), ale i po stránce sociální (člověk je schopen se uživit), citové (jedinec schopný odpoutání se od rodičů, přesto s nimi má hluboký vztah) nebo sociologické (člověk je schopný uvědomit si a naplňovat své potřeby). Takto vymezené dospělosti nedosahují všichni jedinci současně. Dospělost je poměrně dlouhá etapa lidského života, kterou lze proto rozdělit do tří podetap. **Období mladé dospělosti** zhruba od 20 do 40 let. **Období střední dospělosti** se nachází v rozmezí 40 až 50 let. **Období starší dospělosti** se vymezuje lety 50-60. Ve stádiu mladé dospělosti bývá základní charakteristikou snaha zajistit si povolání, bydlení a rodinu. Etapa střední dospělosti se vyznačuje dosáhnutím vrcholu a vyrovnanosti pracovních sil. Podobně je pravidlem, že dochází k vyrovnaní, ne-li prohloubení rodinných vztahů. Změna struktury rodinných vztahů se může opět změnit v období starší dospělosti, například vlivem odchodu dospělých dětí z domova apod. V tomto období člověk dosahuje vrcholu profesního vývoje společně s odchodem do důchodu, který se pro mnohé stává výrazným životním mezníkem.

**Stáří** je možné rozdělit na **období raného stáří** (60-75 let) a **období pravého stáří**. Celkově je tato etapa chápána jako výsledek vývojového procesu osobnosti, jehož vrcholem je vyrovnaní se se svým životem a jeho celkovým přijetím – dosažením integrity. Markantními znaky jsou především zhoršování fyzického stavu a kognitivních funkcí. Velmi často se toto stádium pojí se sociální izolovaností. Stárnutí je však velmi individuální.

### 3. VÝZNAM A APLIKACE HRY V PRŮBĚHU ONTOGENEZE

*„Pohádky dětem neříkají, že draci existují. To děti již vědí. Pohádky ukazují dětem, že nad draky se dá zvítězit.“ G. K. Chesterton*

#### 3.1. Hry v jednotlivých obdobích

- Hra v jednotlivých etapách vývoje má své charakteristické rysy i svůj význam. Tento význam je ovlivňován jak ontogeneticky, tak fylogeneticky a historicky, význam má i sociálně-ekonomický faktor. Jinými slovy to, jak a s čím si hrajeme, závisí nejen na vývojové úrovni jedince, ale také na tradici v daném regionu nebo rodině, popř. jejích financích. Můžeme spekulovat o tom, zda už aktivity plodu nelze zahrnout mezi hry v širším pojetí. Podporu pro toto tvrzení bychom mohli nalézt v teoriích Groose, Scheuerla či Piageta<sup>8</sup>. Ovšem přesvědčivé výzkumy existují teprve u dětí starších. V následující kapitole si přiblížíme, jakým způsobem se vyvíjí hra společně s vývojem dítěte. Tato část doplňuje přehled vhodných hraček podle věku (Srov. Ivánková, 2010; Mišurcová, 1989) – příloha č. 1.

##### 3.1.1. Hra u novorozenců

U takto malých dětí můžeme hovořit o **explorační hře**. Tou se rozumí objevování a zkoumání sebe sama a nejbližšího okolí. Dítě neustále opakuje drobné úkony (například pláč nebo vydávání zvuků) a náhodně vyvolané změny vedou k novým zkušenostem a dalšímu opakování, hrovému procvičování. Od 2,5 týdnů začíná novorozenec bezděčně napodobovat, což je důležité jak pro vývoj hry, tak pro následné učení (Dusilová, 2010, s. 24).<sup>9</sup>

##### 3.1.2. Hra u kojenců

*„Dítě na tomto vývojovém stupni se potřebuje všeho dotýkat a zdokonalovat koordinaci smyslového vnímání a pohybů těla. Baví ho hlavně hry, v nichž uplatňuje nedávno získané dovednosti, nebo ty, které poskytují možnost změny hmatového, akustického a vizuálního charakteru. Proto jsou velice vhodné hračky zrakově, sluchově a manipulačně různorodé.“* (Dusilová, 2010, s. 24.) Takto stručně lze popsat základní rysy kojenecké hry, která se odlišuje od předchozího stádia větší diferencovaností, pružností a pestrostí, které jsou spjaty s vývojem smyslovým a pohybovým. Někteří

---

<sup>8</sup> Viz první kapitola

<sup>9</sup> Dusilová je patrně jedinou autorkou, která v tomto věku označuje hru přímo. Ostatní autoři se tomu víceméně vyhýbají. Například Severová sice uznává uvedené aktivity jako hry, poukazuje však často na nemožnost plně rozlišit hru, vrozené reflexy a spontánní pohyby.

autoři vidí jako počátky explorační hry až právě tyto hrové činnosti. Například Beyer a Gammeltoft (2006, s. 35-40) vysvětlují a vymezují **hry s předměty** následovně:

- a) Senzomotorická hra (od 6-8 měsíců): zkoumání určitého předmětu (kutálení, točení, cucání, házení apod.), objevuje se současně s ranou interakcí (sdílenou pozorností) dítěte a dospělé osoby.
- b) Organizační hra (od 6-9 měsíců): napodobování činnosti, aniž by chápalo smysl; začíná chápat, že předměty mají stálé vlastnosti.
- c) Funkční hra (od 9-12 měsíců): používání prvků hry podle jejich funkce – autíčko jezdí, panenka se vychovává; doprovázena sdílením pozornosti.

Spolu se symbolickou hrou jsou to všechny formy rané hry. Tyto stupně jsou návazné, ale je zcela běžné, že se všechny projevují současně.

Mezi schopnosti kojence se taktéž často zahrnuje **sociální hra**. Její první formou je reakce na jinou osobu úsměvem. Dítě opět zkoumá obličej podobně jako předměty, ale současně probíhá vzájemná sociální výměna mezi dítětem a dospělým. V tomto období potřebuje dítě ke hře asistenci dospělého více než kdy jindy. Kromě dohledu by měl zajišťovat i vhodné podněcování ke hře. S novou hračkou by se mělo dítě seznamovat, jen pokud je klidné a spokojené a mělo by mu být předvedena základní manipulace s ní. Můžeme dítěti hračku s citem vložit do ručičky a přiměřeně jej povzbuzovat k činnosti. Od 8. měsíce si dítě hraje na schovávanou jednoduše tak, že si zakryje obličej a zase ho odkryje (Mišurcová, 1980, s. 48-49). S vrstevníky probíhá uvedená sociální komunikace pomaleji a později.

### **3.1.3. Hra u batolat**

*„Zejména v první polovině období je vhodné na hraní vše, co je barevné, hlasité, pohyblivé, povrchově různě upravené, vše co se mění velikostí, zvoní, svítí. Např. předměty, které lze urovnat, rozložit a složit, hračky, jež mají určitý skrytý problém ke zkoumání a řešení. Dítě potřebuje pozorovat, experimentovat, zkoumat a bádát, být zaměstnané. Zvláště překvapující, nečekané jevy zvýší jeho pozornost a zájem (Dusilová, 2010, s. 26-27).“*

Hra batolat pomáhá zafixovat vyzkoušené reakce, ale postupně se snižuje množství opakování jedné aktivity, jak se zvyšuje chápání souvislostí zkoumaných akcí a rychleji a obratněji zvládá jejich provedení. V momentě, kdy dojde k zafixování činnosti, přestává mít dítě o hru zájem a potřebuje změnu. Stačí drobná variace, odpovídající jeho možnostem a dovednostem, aby jej znovu upoutala. Postupně se čas strávený u jedné

aktivity s věkem prodlužuje, dítě se dokáže lépe soustředit, preferovat jednotlivé činnosti a přecházet od jedné aktivity k druhé, aniž by to rušilo celkový význam děje (Dusilová, 2010, s. 26-27).

V první polovině batolecího věku převládá manipulace s různými hračkami a předměty. Poté se tato **manipulační** hra transformuje v **konstruktivní**, kdy už dítě s předměty manipuluje za nějakým účelem, např. staví kostky na sebe. Dokáže vyslovit záměr své hry dopředu, ale často jej během hry mění. Je to způsobeno malou schopností se soustředit, zvláště objeví-li se v průběhu hry nějaká překážka. Hra batolat je proměnlivá, ale i silně zaujatá. Dítě bývá neochotné s hrou přestat, často se ke hře vrací a určité fragmenty stále opakuje (Kotátková, 2005, s. 28-29).

Oblíbené jsou hry s materiálem, pohybové hry a **napodobování** činností dospělých. Od 18. měsíce se z nápodobivé hry stává **předstíraná (symbolická, námětová) hra**. Dítě může předstírat, že kostička je auto (záměna předmětů), že plyšový medvídek je živý (projekce předstíraných vlastností) nebo že pod postelí je lev (předstírání existence). „*Předstíraná hra je významné okno do emocionálního a kognitivního vesmíru dítěte. Odráží schopnost dítěte vytvářet vnitřní reprezentace (schopnost představit si, co si jiní lidé myslí).*“ (Beyer a Gammeltoft, 2006, s. 35-40.)

Stačí i jednoduchá rekvizita, aby ji dítě vidělo jako symbol. Symbolizace se objevuje i v řečových hrách, „hraje si se slovíčky“, pro zábavu vymýšlí vlastní nová slova. Fantazie, hrové předstírání a vymýšlení si je pro batole typické. Např. dítě k večeru opakuje zvuky, chování, slova, která slyšelo v průběhu dne. Můžeme taktéž pozorovat zálibu v hudbě, jednoduchém **notování, poslouchání** a reprodukci písniček, zvláště ty, jež jsou spojené s pohybem, tleskáním, ťukáním, či jemným bubnováním. Na tomto založené hudebně pohybové hry pomáhají rozvíjet emoční inteligenci dítěte (Dusilová, 2010, s. 27).

Děti si v tomto věku hrají samostatně. Sejde-li se na pískovišti více batolat, hrají si spíše vedle sebe (tzv. **paralelní hra**) než společně. Ačkoliv sourozenci si spolu začínají hrát už kolem 3. roku (Dusilová, 2010, s. 28).

#### **3.1.4. Hra u dětí předškolního věku**

Pro toto období je hra nejtypičtější, proto je předškolní období často nazýváno věkem hry. Podle Opravilové (1988, s. 35) tráví předškolní dítě hrou 9 až 12 hodin. Vychází z jeho přirozenosti, je ovlivněna zralostí jeho centrálního nervového systému, úrovní

rozvinutých schopností a dovedností. Hra je součástí téměř všech aktivit a skrze ni poznává, učí se, procvičuje své schopnosti, dovednosti a role. Hra poskytuje dítěti maximální uspokojení jeho potřeb- potřeby aktivity, pohybu, fantazie či poznávání. Umožňuje mu seberealizaci, ve hře může bezpečně naplnit své touhy, přání a fantazie, které jinak nejsou možné. Pomáhá mu rozvíjet jak kognitivní schopnosti<sup>10</sup>, tak sociální dovednosti<sup>11</sup>. Rovněž má vliv na vývoj osobnostních rysů, jakými jsou například postoje, volní vlastnosti, sebepojetí, atd. Hra dítěti pomáhá vytvořit si obraz o sobě i okolním světě.

V tomto věku je nejčastější **fantazijní námětová hra „na něco“**. Při této hře si dítě nacvičuje role či události nepoznané, i ty, kterých bylo svědkem. Prostor zde má jak vymyšlení a hrové předstírání, tak nápodoba (hlavně) dospělých. Předmětem imitačních her bývá to, co dítě aktuálně zaujalo – nové, neobvyklé nebo nějakým způsobem významné.

*„Dítě experimentuje se svými emocemi stejně jako s hračkou a herními rekvizitami. Jelikož myšlení dítěte v tomto věku je animistické, jedná s neživými hračkami, jako by byly živé. Materiál zde použitý má vliv na bohatost děje i projevené emoce.“* (Dusilová, 2010, s. 30) Poslední věta poukazuje na fakt, že hračky vyhotovené kompletně s nejrůznějšími detaily a hotovými doplňky vedou děti k méně tvořivé a klidnější a k více agresivnější hře než by tomu bylo u hračky, ke které si mohou doplňky sestavit samy.

Dále předškolní děti rády hrají hry, které využívají **intelektuálních funkcí** dítěte, a zároveň jejich výsledek závisí na náhodě, jako pexeso, domino a Člověče, nezlob se, které současně dítě učí soustředěnosti a spolupráci. Puzzle, lego nebo kostky v tomto věku taktéž trénují soustředění, dále představivost a tvořivé myšlení. Tyto hry jsou kategorizovány jako **konstruktivní**.

Jak bylo uvedeno v předcházející kapitole, v tomto období dochází k rozvoji koordinace, proto je vhodné dítěti dopřát dostatek pohybu, třeba i formou **pohybových her**. Jemnou motoriku lze zase procvičit vhodnými hrovými aktivitami, jako modelováním, stříháním, lepením, kreslením, apod. Největší pokrok můžeme sledovat právě v **kresbě**. Tříleté dítě kreslí lidskou postavu v podobě „hlavonožce“, šestileté už většinou vyobrazuje celou postavu i s oblečením.

---

<sup>10</sup> Mezi kognitivní schopnosti zahrnujeme vnímání, myšlení, představivost a paměť.

<sup>11</sup> Sociálními dovednostmi v tomto věku myslíme hlavně navazování vztahů s vrstevníky, schopnost spolupráce nebo schopnost aktivně se prosadit.

Jazykově předškolák vyspěl natolik, že ve **vyprávění** vyžaduje delší příběhy, básničky a písničky a sám rád zpívá nebo vypráví. V jeho vypravování se ale vyskytují časté konfabulace. Pohádky dětem vyhovují z důvodu, že obsahují fantazii jednoduchost, jednoznačná pravidla a role, vítězství dobra nad zlem. Lze se ztotožnit s hrdinou a učit se poznávat způsoby řešení podobných situací. Pohádka uspokojuje potřebu naděje, jasného spolehlivého, neměnného řádu. Pohádky a jazykové hry taktéž rozvíjejí emoční inteligenci a vnímání melodie řeči, což pomáhá k jejímu efektivnějšímu osvojení.

Ačkoliv si v sociálních hrách děti stále hrají nejraději samostatně nebo paralelně, kolem pátého roku jsou schopny **organizovaných her s pravidly**, zejména v menších kolektivech (Dusilová, 2010, s. 30-31). *“Zdravý sociální vývoj dítěte vyžaduje, aby dítě mělo možnost hrát si s dětmi stejného I rozdílného věku- sourozenci a kamarády – i dospělými – rodiči, prarodiči, vychovateli apod. ... Současně podporujeme též individuální hru dítěte, a to zejména ve věku mladším čtyř let, pro nějž je typická.* (Mišurcová, 1980, s. 137)”

### **3.1.5. Hra u dětí mladšího a středního školního věku**

Od 6 roku začíná hra postupně ustupovat a znatelnější změny v herních činnostech se projevují až po delším období, proto jsme následující vývojové etapy spojili po dvou. Dítě začíná mít povinnosti, které jej více zaměstnávají, a hraní tak zabírá menší část času, nestává se však méně důležitou součástí jeho života. Pro duševní hygienu je přímo nezbytné.

Vlivem nového prostředí a díky rozvoji myšlení se hra vyznačuje plánovitostí, promyšleností a věcností. Dítě si hraje s tím, co má pro něj smysl a nenechává se tolik unášet fantazií. Je to dáno tím, že se rozvíjí schopnost konkrétních logických operací a dítě vidí realitu jako danost a neuvažuje o jiných alternativách (Veselá, 1997, s. 11). Oblíbené jsou hry **konstruktivní, pohybové, soutěživé i společenské**, se stále složitějšími pravidly. Dítě se chce zařadit do světa dospělých a touží po hračkách, jejichž funkce a parametry odpovídají současným vědeckotechnickým vymoženostem. Ty jsou pro mozek stimulující, ale dítě potřebuje jak hračky hotové, tak soupravy, ze kterých si může vytvořit své vlastní dílo. Pro rozvoj myšlení i lepší koordinaci jemné motoriky máme k dispozici nejrůznější výtvarné potřeby, vyšíváníčka, stavebnice a technické modely, hlavolamy, materiály a nářadí pro „kutilské práce“. Postupně narůstá tendence k **tvůrčí hře s pomůckami**, které si pro hru pořizuje samo. S tím také souvisí obliba **dramatických her**, které se v tomto věku profilují z her námětových. Děti

představují osoby svého okolí i literární postavy, mění kostýmy, dramatizují pohádky a příběhy, recitují verše, zpívají a tančí. Tyto hry mají vliv jak na intelektuální stránku dětské osobnosti, tak i emoční a sociální vývoj, pro jejichž kultivaci je nejvhodnější období. Proto nezapomínáme umožnit dětem nejrůznější stolní a **společenské hry**.

V tomto období můžeme zaznamenat rozdíly ve hrách dívek a hrách chlapců. Hoši obecně dávají přednost **pohybovým hrám** s prvky dobrodružnosti, bojovnosti a v otevřeném prostoru. Ve srovnání s děvčaty jsou při hře hlučnější, agresivnější, zároveň prokazují více originality a tvořivosti. Hry děvčat vykazují více stereotypnosti, pečovatelské zaměření, především na ruční práce. Oblíbené jsou u dívek pohybové rytmické hry (Mišurcová, 1980, s. 94-96).

### ***3.1.6. Hra v pubescenci a adolescenci***

Od 11 do 18 let dochází k plnému odlišení hry od práce, přičemž od 16. roku nabývá charakteru her dospělých.

Nejoblíbenějším druhem her tohoto období jsou **kolektivní** hry bojového nebo dobrodružného charakteru. Pubescent je schopný zvládat hru s více pravidly a náročnějšími než v mladším věku. Sociální a **stolní hry** rozvíjejí obratnost, postřeh i intelektuální schopnosti. **Konstruktivní hry** jsou rozmanitější, bohatší a složitější, občas se v nich odráží zájmy. Největší rozvoj zaznamenáváme v rozvoji **sportovních her**, ve kterých stoupají výkony i soutěživost. Je vhodné tyto i jiné sociální hry vést tak, aby se pěstovala nejenom hrdost na vlastní úspěch, ale i na úspěch celku a úcta k protivníkovi (Mišurcová, 1980, s. 111-112).

Už pubescentní jedinec začíná objevovat svoje **zájmy**. Zájmy nabízejí větší možnost svobodného vyjádření a jsou nepostradatelnou součástí psychohygieny. Tyto zájmy úzce souvisí s hrou, neboť se jedná především o sport, rekreaci a hudbu (Srov. Říčan, 2004, s. 201).

### ***3.1.7. Hra v dospělosti a ve stáří***

Ačkoliv je obecně hra brána jako „dětská záležitost“ a u dospělých<sup>12</sup> se klade důraz na to, aby se zabývali „vážnými a důležitými“ záležitostmi, má hra své místo i v tomto období. Formy her dospělých jsou však často odlišné od her dětských především větším

---

<sup>12</sup> V této části pod pojem dospělí zahrnujeme i seniory z důvodu častého splývání charakteristik projevů a účinků hry v obou skupinách a minimálních rozdílů mezi nimi.

zaměřením na výkon či profesionalizaci, daleko menšími omezeními a většími možnostmi.

Jak uvádí Mišurcová (1980, s. 122): „*Typickým představitelem herních činností dospělých jsou sportovní hry všeho druhu, s výrazným prvkem soutěživosti. Dospělý se jich účastní jako hráč nebo divák; někdy jim zůstává věrný po celý život jako fanoušek.*“ Také jiné typy **pohybových her** (kuželky, minigolf, tanec) jsou spolu se **společenskými a intelektuálními** (v tomto věku především křížovky a kvízy, dále pak rébusy, hádanky, hlavolamy apod.) velmi často uváděné jako oblíbené aktivity dospělých. U dospělých může hra klást velmi náročné požadavky v podobě složitých pravidel, ale také v podobě složité herní situace i prostředí, ve kterém se odehrává. S přibývajícím věkem mohou mít hry povahu aktivit, které prověřují životní zkušenosti. Dospělí mají ve hře rádi prvek výzvy. K úspěšnému konci pak není třeba zdolat jen nějaké umělé překážky, ale vyřešit i nějaký komplexní problém nebo úkol (Jirásek, 2002, s. 13). Abychom demonstrovali širokou paletu možných her, uveďme dále například **manipulační hry** s technickými předměty (stolní fotbal, autodráhy, hrací automaty, trenažéry řízení letadel apod.), sběratelství, modelářství, výtvarné činnosti, lidová tvorba, kutilství, ... Přitom musíme mít stále na paměti, že pokud o uvedených činnostech mluvíme jako o hrách, tak musí být jediným podnětem pro ně činnost sama. V případě, že je podnětem vytvoření nějakého produktu, odlišujeme je jako koníčky (hobby). Další formou hry v dospělosti je **hra dospělých s dětmi** či vnoučaty. Toto hraní prohlubuje vzájemné vztahy a celkově zlepšuje rodinné prostředí.

Hra v dospělosti tedy působí jako relaxace a načerpání nových psychických i fyzických sil, na rozvoj zájmů, schopností, obohacení lidského života v oblasti kulturní, zdravotní, odborných znalostí i sociální. Tyto jmenované pozitivní přínosy může hra přinášet pouze tehdy, „*je-li hra vykonávána po dobře vykonané práci, a ne místo ní.* (Mišurcová, 1980, s. 122-123)“

Příjemné pocity spojené s hrou, jako například uspokojení nebo možnost svobodné volby, člověka vedou k jejímu opakování. Toto puzení však může být zapříčiněno neuvědomělou „potřebou sebezpevnění“ při neúspěších v práci či nespokojenosti v partnerských vztazích nebo v rodině. Takové časté hraní, které ještě nepokročilo do patologického stádia, se nazývá **hráčství**. Podle Hartla a Hartlové (2000, s. 196) je takto definováno časté hraní hazardních her, ale domnívám se, že se stejně mohou

charakterizovat i hráči jiných her a stejně tak jim hrozí, že se dostanou do patologického stádia.

### 3.2. Negativní dopady her na jedince a jeho vývoj

*„Žádné médium nepředstavuje přehnané riziko, pokud jeho uživatelé vědí, v čem nebezpečí tkví. ... Ptát se znamená prolomit kletbu.“ Neil Postman<sup>13</sup>*

Kromě doposud uváděných přínosů může mít hra i zcela opačný vliv. Sama o sobě není žádná věc ani dobrá ani špatná, záleží však jak s ní nakládáme. Na co bychom si měli při výběru a aplikaci hry dávat pozor?

- **Bezpečnost.** Hračka by také měla být trvanlivá a bezpečná. Některé hračky nebezpečné hygienicky, jiné svou konstrukcí. Bezpečnost hraček sleduje Česká obchodní inspekce<sup>14</sup>, Sdružení Arnika, nezávislý časopis TEST nebo Institut pro testování a certifikaci<sup>15</sup>, který uděluje ochranné známky „Bezpečná hračka“. Malé děti přirozeně nejsou schopny domýšlet všechny následky svých činností, proto by měl hru malých dětí vždy kontrolovat dospělý, aby nedošlo k vážnému zranění. *„Přitom se však neodstraňují všechny možnosti úhony, aby dítě při hře získalo i určitou negativní zkušenost a bylo tím upozorněno na možné nebezpečí.“* (Mišurcová, 1980, s. 133)<sup>16</sup>
- **Vhodnost.** Největší prospěch má dítě z hraček přiměřených jeho věku a schopnostem, které jsme popsali v předešlém oddílu. Nadsazená hračka může naopak brzdit vývoj dítěte nežli ho urychlit. Pro děti s opožděným vývojem jsou vhodné hračky podle jejich rozumového věku, který nemusí korespondovat s kalendářním. Riziko, že bychom uměle brzdili vývoj rychle se vyvíjejících dětí, je zanedbatelné z důvodů, že jednak rodiče schopnosti svých dětí spíše přeceňují, rovněž se takto nadaných dětí vyskytuje daleko menší procento (Matějček, 2007, s. 107-110).
- **Množství.** Přílišné množství podnětů, zvláště příliš různorodých, může vážným způsobem poškodit vývoj dítěte. Zvláště ve věku kdy ještě není schopno rozlišit podstatné a nepodstatné podněty. Zahlcování přílišným množstvím podnětů, které na ně působí, má za následek, že nedosáhne potřebné koncentrace pozornosti, a tím

<sup>13</sup> Postman, 1999, str. 170.

<sup>14</sup> Seznam nebezpečných hraček zveřejňován na: <http://www.coi.cz/cs/spotrebitel/rizikove-vyrobyk-rapex/hracky.html>.

<sup>15</sup> <http://www.itczlin.cz/testovani-certifikace.php?kategorie=1031>

<sup>16</sup> Potřeba negativní zkušenosti je dokonce zdůrazněna v pojetí výchovy Gevera Tulley; viz [http://www.ted.com/talks/gever\\_tulley\\_on\\_5\\_dangerous\\_things\\_for\\_kids.html](http://www.ted.com/talks/gever_tulley_on_5_dangerous_things_for_kids.html).

dojde k negativnímu ovlivnění paměti a dalších funkcí i chování dítěte. I nedostatek vnějších podnětů (působících na smysly dítěte), může způsobit senzoricou deprivaci, která způsobuje opožděný rozvoj vnímání a zprostředkovaně nedostatečný rozvoj dalších poznávacích procesů a schopností (Hadj-Mousová, 2004, s. 96-97)<sup>17</sup>. Pokud nedostatek podnětů vztáhneme ke hře obecně ve všech jejích podobách, označujeme tento jev pojmem *herní deprivace*.

Uvedené negativní dopady obecně nemusejí být tak závažné jako je už výše zmíněné *patologické hráčství*<sup>18</sup> (neboli *gambling*), které WHO zahrnuje mezi nemoci<sup>19</sup>. Gambling se projevuje jako „opakované hráčské epizody, které převládají na úkor hodnot rodinných, pracovních, majetkových a společenských; přítomno je neovladatelné puzení ke hře; pravidelné jsou krádeže peněz, zpronevěry, neplacení dluhů (Hartl, Hartlová, 2000, s. 197).“

Podle Cailloise (1998, s. 63-76) představuje každá hra určité potencionální riziko, pokud se nedodrží její pravidla. Hra dostává „zvrácenou“ podobu tehdy, když její motiv, který je podstatou hry (*agón, alea, mimikry, ilinx*), není vhodně regulován. Konkrétně: U motivu *agón*, je potřebné, aby jeho hry byly jasně vymezeny a regulovány pravidly, především jasným koncem, jinak může propuknout v násilí. Nebezpečím herního principu *alea* je v úplném odevzdání se osudu i v reálném životě. Jedinec očekává, že jeho problémy budou vyřešeny zásahem „Vyšší moci“ či štěstím a stává se pasivním. *Mimikry* jsou nebezpečné v případě, že člověk přestane brát převlek a masku jen jako součást hry a uvěří, že jsou to skutečnosti. U *ilinx* číhá nebezpečí v užití návykových látek jako prostředku k jeho dosažení.

### 3.3. Využití her v odborné praxi

To, že se hrou zabývají mnohá odvětví, jsme si ukázali již v první kapitole o teoriích, nyní si naznačíme i některé stránky praktického využití hry.

#### 3.3.1. Lékařské využití

Je-li hra přirozenou součástí zdravého vývoje zdravého dítěte, je pak hra v případě nemocného dítěte nezbytností. Ať už v době rekonvalescence nebo u trvalého postižení, má mít dítě možnost hrát si s hračkami, dětmi i rodiči. Při nástupu do nemocnice usnadňuje oblíbená hračka adaptaci na nové prostředí. I samotní lékaři užívají hraček

<sup>17</sup> In Vágnerová, Marie; Hadj-Mousová, Zuzana; Štech, Stanislav, 2004, s. 96-97.

<sup>18</sup> Taktéž označované jako *náruživé* nebo *chorobné hráčství*.

<sup>19</sup> V MKN 10 zařazena jako F63.0, ve skupině *poruchy návykové a impulzivní*. WHO ji uznala jako nemoc v r. 1993, v ČR od 1994.

k odstranění či zmírnění defektu v případě dětí s postižením. Některé hračky rehabilitují ochablé svalstvo, pomáhají k pohybu z místa na místo, jiné nahrazují nošení přístroje či sádry. K tomuto účelu se hodí jak hračky, které jsou běžné i u zdravých dětí, tak hračky speciálně konstruované. Při čemž by si s nimi děti měly hrát volně bez upozornění na léčebný smysl hry. Hra, která poskytuje zábavu a radost, podporuje v uzdravování (Mišurcová, 1980, s. 131-134). Z tohoto poznatku vychází i projekt *Zdravotní klaun*, zpříjemňující dětem pobyt v nemocnicích.

### **3.3.1.1. Diagnostika a terapie hrou**

V psychologii se hry užívá jako prostředku diagnózy a terapie. Diagnostické možnosti hry nám umožňují nalézt příčiny a nastolit cesty k nápravě (terapii) či regulaci chování dítěte (i v té můžeme velmi dobře využít hru).

Odchylky od normality se ve hře neliší obsahem, ale strukturou, stylem a jednotností a intenzitou hry. Nesnáze mají na dítě deprimující vliv a odráží se to v jejich nižší aktivitě a vynalézavosti hraní. Stejně tak, jestliže je dítě všeobecně bázlivé a úzkostné. Frustrující zážitek, i když dočasný způsobuje, že si dítě hraje méně konstruktivně, na nižší úrovni jako mladší děti (Millarová, 1978, s. 272-294).

První metodou hry využitou v diagnostice dětí byl scénotest G.von Staabsové v roce 1951. Pomocí figurek klient sestaví scénu, která je posléze interpretována. Motivy hry vyvozujeme z prostředí, kde dítě žije, současných zážitků (i banálních), přání, nadějí a obav (Nakonečný, 1997, s. 50). Jak už bylo zmíněno v první kapitole (viz s. 14), Freud a jeho následovníci si všimli, že hra uvolňuje napětí a je tedy vhodným nástrojem k terapii.

#### **Formy terapie hrou:**

- Hra s panenkami (Doll-play techniques) – spontánní projektivní hra.
- Hra se standardizovanými hračkami – hračky vytvořené speciálně pro potřeby terapie; mohou být hodnoceny a pozorovány specifické aspekty chování. Jsou používány jako testy osobnosti nebo experimentální situace.
- „Scénická hra“ – přehrávání sociálních situací, napomáhá sociálnímu učení a může přinést uvolnění.
- Arteterapie, muzikoterapie – interpretace podobná jako při hře s panenkami nebo slouží pouze k vnější projekci a uvolnění. Tento druh terapie je vhodný i pro dospělé.

- Volná hra – bez zásahů a interpretace terapeuta (jen vytváří klidnou atmosféru), při léčbě emočních poruch jako „vybití“ emocí (tzv. nedirektivní psychoterapie).  
*„Jednotlivé metody (terapie hrou) se buď snaží, aby si děti uvědomily své vnitřní konflikty a úzkosti, nebo využívají hru jako formu sociálního učení, dále k ‚odreagování‘ obtíží, jako prostředek k navázání přátelského kontaktu nebo k tomu, aby se děti předem seznámily s typem situace, o které máme podezření, že by pro ně mohla být zátěžová; a to způsobem, který pomáhá jejich reorientaci a převýchově. (Millarová, 1978, s. 288- 289)“* Někteří psychoterapeuti užívají hru jako prostředek komunikace, jiní pro přehrání traumatizující situace (např. fobie). Na rozdíl od hraní si s dítětem jsou reakce v terapii předem odborně plánované. Některé formy terapie hrou jsou z praktického hlediska totéž jako formování spontánního chování dítěte (Millarová, 1978, s. 272-294).

## 4. APLIKACE HRY V PEDAGOGICKÉM PROCESU

*„Nemůžeme děti utvářet podle svého mínění. Tak, jak nám je Bůh dal, je musíme mít a milovat, co nejlépe vychovávat a každému ponechat volnost“ J. W. Goethe*

Vědní obor, ve kterém se dají vhodně aplikovat hry, je bezesporu pedagogika. Věda o výchově a vzdělávání je přirozeně propojena s hrou už od samého počátku v lidské společnosti až dodnes. *„Hra se při výchově využívá nejčastěji a nejúčinněji (jako metoda i forma) v myšlenkově volnějších obdobích, tj. tehdy, když předepsaný cíl a obsah výchovného působení a autorita učitele nejsou absolutní dominantou.“* (Němec, 2002, s. 20.)

### 4.1. Stručná společná historie výchovy a hry

Už od dob kmenového soužití byla hra součástí výchovného působení. Hra obsahovala některé formy budoucí práce. Chlapci dostávali na hraní menší oštěpy nebo luky, děvčata panenky a džbánky. Výchovné působení bylo jednotné pro potřebu komunity a hra byla také součástí iniciačních obřadů – zkoušek dospělosti (Olivová, 1979, s. 18). I ve starověkém Řecku Platón uváděl, že práci má předcházet hra. Ve výchově byly tehdy používány především pro svou funkci estetickou a etickou. Také římský rétor Quintilianus vyznával hru jako didaktického prostředku – dětem by se měla dávat na hraní například písmenka vyřezané z kosti, aby se učily je pojmenovávat; nebo soutěžení v jazykolamech jako rozvoj řečnictví. Všiml si rovněž, že se při hře projevuje charakter mládeže. Ve středověku většina her podléhala církevnímu zákazu, hračky byly skromné, takže hra se ve výchovně – vzdělávacích koncepcích objevila znovu v renesanci. Erasmus Rotterdamský, F. Rabelais nebo T. Campanella znovu rozpracovávají antický odkaz výchovy a vzdělání, ve kterém nechávají místo pro hru.

Za zakladatele pedagogiky jako vědního oboru je považován **J. A. Komenský**. Ten se o hrách zmiňuje v celém svém díle. Začlenil je do svého pedagogického systému, vymezil pro ně prostor a periodizoval je podle věku (Němec, 2002, s. 21-49). Hru chápe dvojím způsobem:

- Jako **divadelní představení**, které je založeno na zdramatizování nějaké učební látky, např. historické události. Dramatizací se učí snáze než pouhým čtením nebo posloucháním knih. Veřejné vystupování podněcuje žáky k horlivosti účinněji než trest. U žáků dochází jak k vnitřní, tak k vnější motivaci – osvojují si poznatky, které nehodnotí učitel, nýbrž obecenstvo. Komenský považuje

za přínosné, že učitel má v průběhu nacvičování hry možnost lépe poznat osobnost žáka. Divadlo je podle Komenského také obrazem života a hra je tak příkladem pro život (Komenský, 1947, s. 7-8).

- Jako **didaktickou metodu**, která pomáhá cvičit tělo a mysl. Ve škole by student neměl být pasivní, tj. jen poslouchat výklad. Hra nemá pouze bavit, ale pokud možno také vzdělávat (Komenský, 1964, s. 360).

Podobnou ideu ke Komenského „**škola hrou**“ zastával v 17. století i John Lock. Podle něj měla být škola také spíše hrou než prací a pojednává o hře jako o didaktické pomůcce nejvhodnější pro mravní výchovu. V roce 1840 H. A. Fröbel zakládá první tzv. Kindergarten, a dojde tak poprvé k institucionalizaci předškolní výchovy. V ní se systematicky pokoušel o záměrné využití dětské hry jako prostředku výchovy. Takové snahy se objevují i nadále, nejvýrazněji vidíme propojení učení a hry v pedagogických hnutích označovaných jako alternativní.

#### **4.2. Alternativní pedagogická hnutí**

Takto jsou označovány snahy o nové prostředky a přístupy, jež se začaly objevovat od 20. let 20. století. Ústředním myšlenkou výchovy Marie **Montessori** podle hesla „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“ je, aby pedagog dítěti umožnil rozvoj jeho vlastními silami a zkušenostmi. Ze systému hraček Montessoriová vytvořila didaktický materiál pro rozvoj jednotlivých smyslů. Zdůrazňuje potřebu vycházet z konkrétního poznání a manipulací s věcmi. Práce rukou je základem pro pochopení věcí, jevů, rozvoj myšlení a řeči.

Důraz na hru především pro předškolní děti klade **waldorfská** pedagogika, která staví na přirozeném učení nápodobou. K upevnování tohoto sociálního učení dává příhodný prostor volná hra a hra s panenkou a loutkami. U dětí starších se ve školách pracuje s metodou dramatické výchovy (Němec, 2002, s. 65-76).

**Jenský plán** Petera Petersena kombinuje čtyři hlavní formy sebevýchovy, a to rozhovor, práci, hru a slavnost v řešení tzv. pedagogických situací, které mají odpovídat životním situacím. V tomto plánu využívá jak hry volné, tak nejrůznější didaktické. Hra přispívá k rozvoji především malých dětí. Hraní podporuje pozornost, paměť, myšlení. Při hře se děti také učí zásadám sociálních vztahů a rozvíjejí přátelství.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> *Jenský plán* [online]. [cit. 2010-5-27]. Dostupný z WWW: [http://pdf.uhk.cz/uppe/dalsi\\_cinnost/fotoalbum/03\\_03\\_JP-den/jenaplan.htm](http://pdf.uhk.cz/uppe/dalsi_cinnost/fotoalbum/03_03_JP-den/jenaplan.htm) .

### 4.3. Hra a mimoškolní výchova

Od poloviny 19. století také začalo narůstat množství **volného času** a s tím ruku v ruce začaly vznikat nejrůznější spolky, které si kladly za cíl tohoto času plnohodnotně využít. Začínají se formovat první koncepty **pedagogiky volného času** (mimoškolní výchovy) a hra a hraní byly vhodnými výchovnými prostředky.

První vlny těchto spolků se projevovaly šířením kulturní osvětové činnosti a různých spolků, především tělovýchovného zaměření jakým byly Sokol, tramping a skauting. Od 70. let 20. století se vyvíjela nová kategorie her, tyto hry můžeme zahrnout do nazvaného **zážitkové učení**. Jde o program (někdy vícedenní), stavící na autentickém prožitku neobvyklých, často psychicky náročných, aktivit, který podporuje rozvoj celé osobnosti, především charakteru. Snaží se mladé lidi inspirovat k sebepoznávání, tvořivému a pozitivnímu myšlení. Představitelem organizátorů takových programů je „**Outward bound**“, mezinárodní pedagogická nezisková organizace zaměřená na výcvik manažerských dovedností a trénink týmové spolupráce. Kromě zážitku jsou jejími pilíři setkávání – tvořivá spolupráce s lidmi i přírodou; překonávání strachů a předsudků, cesta za své dosavadní možnosti a zkušenosti. V roce 1976 vydal Eduard bakalář první sbírku tzv. psychoher „I dospělí si mohou hrát“ a tím se širší veřejnosti nabídly hry a cvičení podobná těm, které se doposud uplatňovaly jen v psychoterapii (Němec, 2002, s. 101-102). Na shodných principech je založený i **sociálně-psychologický výcvik**<sup>21</sup>, který pracuje s metodami strukturovaného interakčního učení, které má za cíl osobní a profesionální růst. Vedou je různí trenéři: psychologové, pedagogové a lékaři. Došlo k vytvoření množství směrů a jejich vzájemné kombinaci, jak ze stránky teoretické tak metodické (Hermonchová, 1988). Současná doba je od 2. poloviny 20. století označována jako věk hry (Němec, 2002). Hlavním znakem je industriální výroba hraček a vývoj nových moderních her, z nichž některé mají charakter „módních vln“. Jiné se naopak dále rozvíjejí, například počítačové hry a tzv. *hry na hrdiny* (Role-playing games).

### 4.4. Funkce pedagogických her

Hry mohou pedagogovi v jeho praxi pomáhat ve dvou rovinách:

---

<sup>21</sup> Také se užívají názvy: aktivizační/aktivizující metody, sociální učení, sociální trénink/cvičení/hry, aktivní sociální učení, interakční učení, interaktivní hry strukturované učení, strukturovaná zkušenost, experiment se sebekonfrontací, simulované hry, úlohové hry, tematické interakce, experimenty.), interakční pedagogika, skupinové poradenství.

#### A. Diagnostický prostředek.

Diagnostikou hry dítěte pedagog zjišťuje aktuální stav rozvoje, specifické potřeby, individuální schopnosti a nadání, případné odchylky od uznávaných norem a mezníků. Předškolní dítě si snadněji hraje, než vypráví. Je to pro něj jednodušší a i přirozenější činnost. Poznat dítě není záležitostí několika minut, nýbrž několika dnů, týdnů či měsíců a mnohdy i let. Dlouhodobým pozorováním lze posléze stanovit pedagogickou diagnózu. Podobnou diagnostiku lze provádět i u dospělých.

#### B. Didaktická prostředek.

Specifickým znakem hry jako formy učení je to, že v jejím průběhu dochází k učení a tedy i k vývojovým změnám bezděčně, aniž si to dítě uvědomuje nebo aniž o to záměrně usiluje. Zdá se, jako by dítě bylo zaujato hrou samou, zatímco její vývojové účinky se jakoby dostavují samy od sebe. (Severová, 1982, s. 33) Pedagogové zvažují, jak ji systematicky vést, aby plnila aktuální vzdělávací cíle a zároveň při ní byla dodržena zásada svobodné volby činnosti (zásadní rys hry). Didaktické hry se hojně využívají v rámci vyučovací hodiny, kde je jejím cílem *aktivizovat žáky, odbourat únavu, zvýšit motivaci ke vzdělávání* apod.

Didaktické hry můžeme dělit podle toho, při které části vyučovacího procesu využijeme (Hricová, I., Jakubíková, J., Tulenková, M., 2003, s. 10):

- motivační,
- získávání nových zkušeností a dovedností
- na upevňování znalostí.

### 4.5. Role her při pedagogickém působení

Každá hra se může projevit několika účinky na osobnost (popř. kolektiv).

#### I. Rozvoj dovedností:

- Sociální dovednosti: Komunikace, důvěra, navazování vztahů s lidmi, vedení lidí, empatie, týmová práce.
- Intelektuální dovednosti: Rozvoj logického myšlení a analytických schopností, postřeh, strategické myšlení, paměť a získávání vědomostí.

- C. Kreativní dovednosti: Rozvoj tvořivého myšlení, cvičení představivosti a uměleckých aktivit.
  - D. Rozvoj a ovládání emocí: Každý prožitek, na němž hra staví, vyvolává u účastníků nějakou emocionální reakci, se kterou se učí pracovat, zaznamenávat je, vyjadřovat je, hodnotit. Stejně tak jsou některé hry zaměřené na postoje a sebehodnocení nebo jiné dílčí složky.
  - E. Fyzické dovednosti: Zlepšují fyzickou kondici, nabízejí výzvy, ...
- II. *Zkoumání sociálních interakcí* – dochází ke komunikaci, se kterou je možné si “hrát”, experimentovat se svým chováním a reakcemi. Hra vede ke spolupráci, respektování druhého i nalezení sebe samého.
  - III. *Rozšiřování osobních hranic a objevování sebe sama* – často v herních situacích hráč narazí na nové podněty a mají možnost objevovat doposud neznámé stránky své osobnosti i ostatních.
  - IV. *Vytržení ze známého prostředí* – nereálný svět hry nutí hráče myslet jinými způsoby, uvažovat o neobvyklých možnostech.
  - V. *Prostředek mravní výchovy, výchovy k hodnotám.*
  - VI. *Rozvoj volných vlastností, motivace, fantazie.*
- (Franc, D., Zounková, D., Martin, A., 2007. s. 67-69.)

Každá hra dává člověku možnost navázat na osobní prožitek, uplatnit své zájmy, vyjádřit své vlastní pocity a představy o světě a vyjádřit svůj vztah k němu. Ale co je nejdůležitější, stále si zachovává charakter zábavy. To by měl mít neustále na paměti každý, kdo uvažuje hry využít v pedagogickém působení!

## 5. ZÁVĚR

Po našem zkoumání si troufám tvrdit, že hra je opravdu zajímavým fenoménem, hodný neustálé pozornosti. Existuje po celá tisíciletí, zabývá se jím celá řada odvětví, a přesto dodnes nemá uspokojivou definici. Ani nejrozsáhlejší definicí J. Huizingy nepopíšeme všechny druhy her (například nemůžeme vždy mluvit o pravidlech při pozorování pohádky nebo experimentální hře malých dětí).

Základní dělení, které zůstává téměř u všech autorů shodné, je následující: A) **funkční hry** obsahující zvědavou manipulaci s věcmi nebo poznávání vlastností věcí – spadají sem senzomotorické hry, některé konstruktivní hry a hry experimentální; B) **fikční hry** podle fantazie nebo nápodobování, tyto hry představuje hlavně symbolická hra. Zvláštní postavení má v dělení **sociální hra**.

Ačkoliv žádná teorie nepostihuje hru komplexně, každá přináší zajímavé postřehy o hře. Hra byla uváděna jako:

- Kulturně historicky podmíněné herní chování – podle her a hraček můžeme usuzovat na postavení a dělbu práce, mezi ženy a muže ve společnosti. Hry v sobě uchovávají lidovou tradici a současně jsou ovlivňovány moderními vědeckými poznatky a technikou.
- Specifická činnost – dítě se ve hře rozvíjí a realizuje se. Převládá svobodné rozhodnutí, vlastní tvořivost a vnitřní motivace hry. Náplní hry je činnost, nápodoba a seberealizace.
- Vyjádřením potřeb – hra je spjata s biologickými potřebami. Potřeba aktivity se projevuje v pohybu (pohybové hry), ve zvědavosti (explorační hry), a ve fantazii a tvořivosti (tvořivé, konstrukční hry, námětové, hry rolí).
- Zábavou a uvolněním – hra spotřebuje mnoho energie, ale přiměřeně neunaví. Je formou aktivního odpočinku. Hra s sebou často přináší kladné city (radost, smích, zábavu a dobrou náladu), ale někdy paradoxně i negativní (hádky, bolest, pocit nezdaru).
- Komplexní psychický projev dítěte – v každé hře se projevuje celá osobnost dítěte. Projevuje se jeho inteligence, specifické schopnosti, minulé zážitky a zkušenosti. Tatáž hra a hračka může vyvolat u různého dítěte jiné reakce. Chování dítěte při hře závisí na situaci, minulém vývoji a zkušenosti.

- Vyjádřením vývojových stádií – ve vývoji člověka se hra podílí na jeho utváření a zároveň se hra během něj sama vyvíjí. Hra je procesem, který se v průběhu života jedince transformuje od prostředku učení k prostředku zábavy.
- Specifický způsob sociální interakce – v kojeneckém období si dítě hraje samo, v batolecím období upřednostňuje paralelní hry, ale od předškolního věku si hraje ve skupinkách a získává zkušenosti sociálního chování.
- Specifickou formou poznání zkušeností – dítě se hrou učí a obohacuje o nové schopnosti. Pokud na dítě při hře budeme vhodně působit, můžeme mu výrazně pomoci k úspěšnějšímu tělesnému i sociálnímu vývoji a v regulaci jeho osobnosti. V ní se člověk seznamuje se světem, přizpůsobuje si ho a učí se i ovládat sám sebe. Při hře se aktivují, a tím i rozvíjejí všechny stránky osobnosti – motorické, intelektuální, jazykové, citové i volní.

Nejlépe může hra k rozvoji dítěte přispět, jestliže respektuje obecné zákonitosti vývoje a zároveň individuální projevy dítěte. Hra je člověku vrozená, přičemž postupně kvalitativně i kvantitativně přibývá. Svého vrcholu dosahuje od třetího do sedmého roku života, v dospělosti opět postupně její četnost odpadá.

V nejranější věku podporujeme hrou hlavně vývoj všech smyslů a motoriky. Hra předškoláka je součástí téměř všech aktivit a skrze ni poznává, učí se, procvičuje své schopnosti, dovednosti a role. Hra umožňuje dítěti seberealizaci, pomáhá mu vytvořit si o sobě obraz i obraz okolního světa, a tak se v něm lépe orientovat. V pubescenci má dítě potřebu se sdružovat, můžeme tedy využívat ve větší míře sociálních her. Vývoj, i jakékoli působení na něj, by měl být harmonický, proto je nutné sledovat co, jak často a za jakých podmínek si hrajeme. Ani v dospělosti se bez her neobejdeme, neboť právě v této etapě nabírá na své důležitosti její odpočinková funkce. Také má smysl udržovat intelektuální schopnosti křížovkami, či jinými kvízy.

Je důležité, aby si rodiče nebo další dospělí s dítětem hráli v jakémkoli věku. Dítě by si mělo mít možnost hrát s vrstevníky, sourozenci, jinými dětmi i jinými dospělými. Je dokázáno, že otcové si s dětmi hrají jinak než matky (Sobotková, 2007, s. 165-178). Sociální hra může pěstovat lepší vztahy mezi lidmi.

Rodinou výchovu svým v jejím doplňuje výchova institucionální. Hra je dobrým pedagogickým nástrojem nejen k vysvětlení či procvičení látky, ale i samotné prožití hry, bude dítě v reálném životě potřebovat neboť hra je „zmenšeninou“ životních

situací(Němec, 2002). Při hrách se dítě snadno sám na sobě naučí co je odpovědnost, vůle, spravedlnost, čestnost a jiné abstraktní pojmy které pedagog nemůže výkladem dobře pojmout. Chvátalová poukazuje na etymologickou spřízněnost pojmů uchopování a chápání „*od uchopení k pochopení*“ – kterým říká, že „*schopnost myslet se rodí z činnosti*” (2001, s. 167). Aby výchovné zásahy nijak neublížily, a působily záměrně tak, jak chceme, musíme poznat povahu dítěte. K tomu nám opět může dopomoci hra jako diagnostický prostředek. Správně použitá hra aktivuje a motivuje proces učení.

Hrou můžeme vzhledem k její variabilitě kultivovat jakoukoli část osobnosti, ať už psychickou či fyzickou. Přesto ani hra nezůstává bez nebezpečí. I ve vyučování bychom měli ctít hlavní vlastnost hry, kterou je svobodná vůle a pokud se dítě nechce zapojit do herních aktivit, nenutit ho a mít v záloze náhradní činnost.

Hra je tedy opravdu důležitou součástí našeho vývoje, přesto by s ní měl člověk jednat uváženě, protože není jediným prostředkem našeho utváření. Člověk by měl žít vyváženě a být otevřen každé nové zkušenosti.

***"The opposite of play is not work, it is depression." Brian Sutton-Smith***

## POUŽITÁ LITERATURA

- BAKALÁŘ, E. *Dospělí si mohou stále hrát*. Praha : Alfa Publishing, 2004. ISBN 80-86851-05-2.
- BAKALÁŘ, E. *Psychohry. Moderní společenské hry s psychologickou tematikou*. Praha : Mladá fronta, 1989. ISBN 80-204-0079-6.
- BEYER, J.; GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra. Příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3.
- BORECKÝ, V. *Imaginace a kultura*. Praha : Karolinum, 1996. ISBN neuvedeno.
- CAILLOS, R. *Hry a lidé*. Praha : Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN neuvedeno.
- FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha : Český spisovatel, 1993. ISBN 80-202-0410-5.
- FLAŠÁROVÁ, L. *Líla. Sebepoznávání jako nekonečná hra*. Pardubice : Labrix, 2003. ISBN: 80- 902983-1-8.
- FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. Brno : Computer Press, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
- HANUŠ, R.; HRKAL, J. *Zlatý fond her II*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-153-3
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně-psychologický výcvik II. Příručka pro vedoucí skupin*. Praha : Univerzita Karlova, 1988. ISBN neuvedeno.
- HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie I. Interakční programy, interakční hry a tématická interakce*. Praha: Univerzita Karlova, 1989. ISBN neuvedeno.
- HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie II. Partnerské programy a partnerské hry*. Praha: Univerzita Karlova, 1989. ISBN neuvedeno.
- HRICOVÁ, I.; JAKUBÍKOVÁ, J.; TULENKOVÁ, M. *Hry a kolektivní úlohy v přírodopise*. Prešov Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8045-294-6.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Praha : Dauphin, 2000. 2. vydání. ISBN 80-7272-020-1.
- CHVÁTALOVÁ, H. *Jak se žije dětem s postižením. Problematika pěti typů zdravotního postižení*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-588-1.

- JANEČEK, P. *Paralelní světy. Kulturní fenomén her na hrdiny pohledem etnologie*. Praha, 2002. Nepublikovaná bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.
- JIRÁSEK, I. Inventář herních zkušeností. In: JIRÁSEK, I. (ed.) *Zlatý fond her I*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-636-5.
- KOMENKÝ, J. A. *Škola na jevišti*. Brno : Komenium, 1947. ISBN nevedeno.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Praha : SPN, 1966. ISBN nevedeno.
- KOMENSKÝ, J. A. *Nejnovější metoda jazyků*. Praha: SPN, 1964. ISBN nevedeno.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2005. ISBN 80- 247- 0852- 3.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.
- MATOUŠEK, J.; MUŽÍK, V.; SOBOTKA, V.; STAREC, P. *Sportovní hry I. Základní teorie sportovních her*. Brno : Univerzita J. E. Purkyně, 1989. ISBN 80-210-0018-X.
- MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha : Panorama, 1978. ISBN nevedeno.
- MIŠURCOVÁ, V.; FIŠER, J.; FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 2. vyd. ISBN nevedeno.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia, 1997. 2. vydání. ISBN 80-200-0625-7.
- NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství. Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno : Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9.
- OLIVOVÁ, V. *Lidé a hry. Historická geneze sportu*. Praha : Olympia, 1979. ISBN nevedeno.
- OLIVOVÁ, V. *Sport a hry ve starověkém světě*. Praha : Artia, 1988. ISBN nevedeno.
- OPRAVILOVÁ, E. *Dítě si hraje a poznává svět*. Praha : SPN, 1988. ISBN nevedeno.
- PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*. Praha : Portál, 2001. Vyd. 2. ISBN 80-7178-607-1.

- POSTMAN, N. *Ubavit se k smrti. Veřejná komunikace ve věku zábavy*. Praha : Mladá fronta, 1999. ISBN 80-204-0747-2.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha : Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0.
- SEVEROVÁ, M. *Hry v raném dětství*. Praha : Academia, 1982. ISBN neuvedeno.
- SMÉKAL, V. *Přehled psychologie osobnosti*. Praha : SPN, 1985. ISBN neuvedeno.
- SOBOTKOVÁ, D.; DITTRICHOVÁ, J. *Hra ve vývoji dětí v prvním roce života*. Praha : Grada, 2007. 2. vydání. ISBN 978-80-247-1137-9.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.
- VÁGNEROVÁ, M.; HADJ-MOUSSOVÁ, Z.; ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-929-4.
- VESELÁ, J. *Jak ve volném čase?* Hradec Králové : Gaudeamus, 1997. ISBN 80-7041-146-5.
- ZAPLETAL, M. *Velká encyklopedie her: Hry v přírodě*. 2. vyd. Praha : Leprez, 1995. ISBN 80-901826-6-6.
- ZAPLETAL, M. *Velká encyklopedie her: Hry v klubovně*. 2. vyd. Praha : Leprez, 1996. ISBN 80-901826-9-0.
- ZAPLETAL, M. *Velká encyklopedie her: Hry na hřišti a v tělocvičně*. 2. vyd. Praha : Leprez, 1997. ISBN 80-86061-04-3.
- ZAPLETAL, M. *Velká encyklopedie her: Hry ve městě a na vsi*. 2. vyd. Praha : Leprez, 1998. ISBN 80-86061-13-2.

#### **Další prameny:**

- DUSILOVÁ, M. *Vývoj hry dětí do 7 let*. Pardubice, 2010. Brožura Sdružení pro ranou péči v Pardubicích. Vytiskeno v tiskárně Silueta s.r.o.
- IVÁNKOVÁ, L. *Svět dětí: Proč je některé hračky baví a jiné nechtějí?* Moravskoslezský deník. 27. květen 2010, sekce 3, str. I. ISSN neuvedeno.

#### **Elektronické zdroje:**

- BROWN, Stuart. *Serious Play*. In TED University2008 : konference, May 2008. [online]. Posted: March 2009[cit. 2010-5-4]. Dostupný z WWW:

<[http://www.ted.com/talks/stuart\\_brown\\_says\\_play\\_is\\_more\\_than\\_fun\\_it\\_s\\_vital.html](http://www.ted.com/talks/stuart_brown_says_play_is_more_than_fun_it_s_vital.html)>.

- TULLEY, G. *On 5 dangerous things for kids*. TED Univerzity 2007 : konference, March 2007 [online]. Posted: Dec 2007; [cit. 2010-5-4]. Dostupný z WWW: <[http://www.ted.com/talks/gever\\_tulley\\_on\\_5\\_dangerous\\_things\\_for\\_kids.html](http://www.ted.com/talks/gever_tulley_on_5_dangerous_things_for_kids.html)>.
- *Hra*. In Wikipedie : otevřená encyklopedie [online]. 2008-09-28 [cit. 2009-11-21]. Dostupný z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Hra>>.
- *Jenský plán* [online]. [cit. 2010-5-27]. Dostupný z WWW: <[http://pdf.uhk.cz/uppe/dalsi\\_cinnost/fotoalbum/03\\_03\\_JP-den/jenaplan.htm](http://pdf.uhk.cz/uppe/dalsi_cinnost/fotoalbum/03_03_JP-den/jenaplan.htm)> .

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1      Příklady vhodných hraček pro jednotlivá období**

## **Příklady vhodných hraček pro jednotlivá období**

### **0- 6 měsíců (novorozenec- kojeneček)**

- *hračky působící na všechny smysly;*  
*hlavně barevné hračky*

závěsné mobily- „kolotoče“

chrastítka

hračky vhodné k ocucávání

### **6 měsíců- 1 rok (kojeneček)**

- pohyblivé hračky, do kterých se dá bouchat a  
jednoduché skládačky

chrastítka

kroužky

nafukovací míč (do ø25 cm)

ploché textilní panenky

nafukovací zvířátka

kostky (o hraně cca 3 cm)

bubínek

vozítko, kočárek

vláček

rulery- hračky na kolečkách

hračky do vody

bazének

### **1- 3 roky (batole)**

- (12- 18 měsíců) skládací a vkládací hračky,  
hudební, tahací hračky, jednoduchá autíčka

- (18- 24 měsíců) třídící hračky podle tvarů a  
barev, bouchací, zatloukací hračky, oblékací  
a koupací panenky, jednoduché hudební  
nástroje

- (24 měsíců – 4 roky) stavebnice, nářadí,  
předměty denní potřeby – nádobíčko,  
smetáček, převlékací panenky,...

panenky s vybavením (vanička, nádobíčko,  
...)

zvířátka z textilu

maňásek

duté formy, kubusy, matrjošky, mističky

dopravní prostředky: vláček, auto

stolní hry: vkládačky, navlékací tvary,  
obrázkové loto

pohybové hračky: míč, kuželky, kroužky,  
houpací kůň, větrník, rulery, šlapací autíčko

papíry, tužky, pastelky, uhel, plastelína

hračky do písku a do vody

zvukové hračky (bubínek, piáno, atd.)

### **3- 6 let (předškolák)**

- sportovní náčiní, jednoduché hry pro více dětí,  
magnetické tabule, domeček pro panenky (4- 5 let)

panenky s vybavením (vanička, nádobíčko,  
oblečky, pokojíčky...)

zvířátka z textilu

maňásci, divadélko

stavebnice

dopravní prostředky (i skládací): vláček,  
auto, nákladní auto

stolní hry: domino, pexeso, obrázkové  
karty, mozaiky, skládačky, člověče, nezlob  
se

pohybové hračky: míč, obruč, švihadlo,  
kuželky, kroužky, houpací kůň, větrník,  
rulery, šlapací autíčko, trojkolka,  
koloběžka, dětské kolo, lyže, sáně, boby,  
brusle

## Příloha č. 1

hračky do písku a do vody  
malířské potřeby: tužky, pastelky,  
voskovky, tabule, křídly, tempery,  
modurit, modelářská hlína  
vystřihovánky  
zvukové hračky: bubínek, xylofon,  
píšťalka, triangl  
souprava na šití a vyšívání  
„pracovní“ nástroje: kladívko, kleště,  
hrábě, rýč, lopata, konvička

### **6- 12 let (mladší a střední školní věk)**

- hračky podporující zájem o čtení, psaní,  
počítání, jednoduché stroje a přístroje  
(kalkulačka, fotoaparát), hudební nástroje (5-  
7 let)  
panenky s vybavením  
zvířátka z textilu  
maňásci, divadélko  
stavebnice (hlavně konstruktivní, typu  
Lego, Merkur, atd.)  
mechanické hračky: vláček, auto,  
letadlo  
stolní hry: domino, dáma, Člověče,  
nezlob se, kvarteto, loto  
hlavolamy, rébusy  
sportovní náčiní: míč, obruč, švihadlo,  
kuželky, kroužky, koloběžka, dětské  
kolo, lyže, sáně, boby, brusle, terč a  
šípky  
malířské a rytecké potřeby  
vystřihovánky  
hračky do písku a do vody  
hudební nástroje (snadno ovladatelné)  
souprava na šití a vyšívání

„pracovní“ nástroje: kladívko, kleště, hrábě,  
rýč, lopata, konvička, lupa, telefon

### **11- 18 let (starší školní věk)**

stolní hry (šachy, karty, ruleta, společenské  
hry, stolní hokej,...)  
hlavolamy, kryptogramy, křížovky  
mechanické hračky složitějšího typu  
hudební nástroje (zobcová flétna,  
harmonika, bicí nástroje)  
modelové soupravy  
výzkumné soubory (Mladý chemik, atd)  
sportovní potřeby  
výbava pro táboření  
fotografický aparát

### **18+ (dospělost)**

stolní hry (šachy, karty, ruleta, společenské  
hry, stolní hokej,...)  
hlavolamy, kryptogramy, křížovky  
mechanické hračky složitějšího typu  
hudební nástroje  
modelové soupravy  
výzkumné soubory (Mladý chemik, atd.)  
sportovní potřeby  
výbava pro táboření  
fotografický aparát