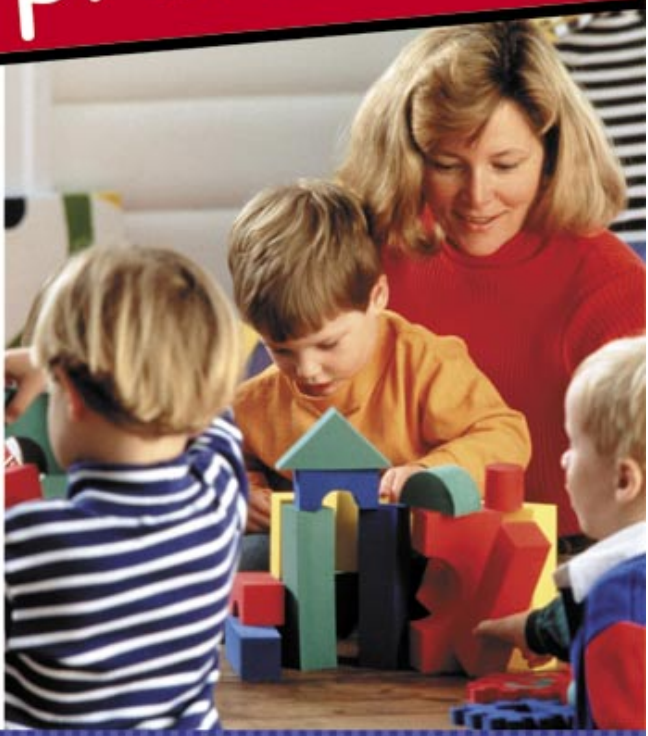
pedagogika

Soňa Koťátková

Hry v mateřské škole v teorii a praxi

- význam hry
- role pedagoga
- cíl hry
- soubor her



GRADA

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.

Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umisťování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.

GRADA®

Copyright © Grada Publishing, a.s.

Copyright © Grada Publishing, a.s.

PaedDr. Soňa Koťátková

HRY V MATEŘSKÉ ŠKOLE V TEORII A PRAXI

Děkujeme Fakultní mateřské škole v Praze 5, Mohylová 1964 za možnost fotografovat při hrách.

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 220 386 401, fax: +420 220 386 400
www.grada.cz
jako svou 2232. publikaci

Odpovědná redaktorka Mgr. Alena Herbergová
Sazba a zlom Milan Vokál
Návrh a realizace obálky Antonín Plicka
Fotografie Jiří Koťátko
Počet stran 184
Vydání 1., 2005
Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.
Husova ulice 1881, Havlíčkův Brod

© Grada Publishing, a.s., 2005
Cover Photo © profimedia.cz/CORBIS

ISBN 80-247-0852-3 (tištěná verze)
ISBN 978-80-247-6836-6 (elektronická verze ve formátu PDF)
© Grada Publishing, a.s. 2011

OBSAH

Úvod 7

I. Hra v teorii a praxi

1. Něco málo o teorii hry 11

2. Volná hra 16
2.1 Znaky hry 17
2.2 Co dítěti hra přináší 19
2.2.1 Kognitivní rozvoj 20
2.2.2 Sociální rozvoj 22
2.2.3 Pohybový rozvoj 24
2.3 Hra a pravidla 26
2.4 Jak si hraje batole 27
2.5 Jak si hraje dítě mezi třetím a šestým rokem 29
2.5.1 Potřeba konstruovat 30
2.5.2 Potřeba zvládat svoje tělo a prostor 32
2.5.3 Potřeba vyrovnat se s okolním světem – vytvářet a naplňovat reálný příběh 34
2.5.4 Potřeba ztvárnit náměty z dětské literatury a z médií 36
2.5.5 Potřeba měnit skutečnost – vytvářet a naplňovat fiktivní příběh 38
2.5.6 Potřeba hrového partnera 40
2.5.7 Potřeba soupeřit a spolupracovat 42

3. Místo hry v mateřské škole 45
3.1 Dětská skupina 47
3.1.1 Věkově smíšená 48
3.1.2 Věkově stejnorodá 49
3.1.3 Negativní jevy ve skupině 51
3.2 Hry řízené a didaktické 53
3.2.1 Strukturované hry 54
3.2.2 Počítačové hry 56

3.3 Hra a její terapeutické možnosti 60
3.4 Úloha učitelky při volné hře dětí 63
3.4.1 Pozorování 65
3.4.2 Akceptace, empatie, autenticita 67
3.4.3 Facilitace a verbalizování procesu hry 69
3.5 Úloha učitelky při organizovaných hrách 71

Literatura k teoretické části 76

II. Praktický inspiromat

1. Záměr praktické části 80

2. Hry 82
1. Hry aktivizující 82
2. Hry zlepšující koncentraci 86
3. Hry na seznamování 92
4. Hry kontaktní 98
5. Hry procvičující artikulaci 103
6. Hry komunikační 110
7. Hry interakční 117
8. Hry pohybové 124
9. Hry kooperativní 129
10. Hry dramatické – průpravné 134
11. Hry dramatické – strukturované 143

3. Pár vět na závěr 179

Literatura k praktické části 182

Seznam her 183

ÚVOD

V současné době je dána mateřské škole velká autonomie, a to jak instituci, tak i učitelkám, které jsou hlavními postavami v iniciaci vzdělávacího procesu.

Demokracie a zorientovaná svoboda v pedagogických přístupech přináší spolu s pedocentrickými tendencemi dnešního pojetí výchovy mnoho inspirativních možností. Připravované rámcové programy otevírají možnosti, jak pomáhat na světlo světa dětským dispozicím, rozvoji jejich individuality, a to všechno s velkou důvěrou ve formující přínos dětské skupiny a kooperativních příležitostí. Berme to jako výzvu, protože si troufám říci, že takto svobodně pojato, s uznáním všech zúčastněných, to zde ještě ve vývoji lidstva nebylo.

Není ale nikde řečeno, že je to jednoduché. Určitě je to obtížnější než druhého rozvíjet a řídit v určitém omezeném koridoru tak, abychom byli všichni tak trochu stejní a trochu poslušní a také se trochu báli. To jsme si po určitou historicky ne zas tak krátkou dobu vyzkoušeli.

Současné cíle se odvíjejí od kvalitního rozvoje osobnosti každého dítěte, od citlivého vnímání jeho potřeb a navíc s rozvinutím kvality vzájemných vztahů a přijetí druhých i s jejich odlišnostmi. To je dost maximalistický rozměr! Musíme ale uznat, že jsou to cíle pozitivní a jistě pro soužití našich dětí velmi potřebné. Mateřské školy se ve své práci o naplňování těchto cílů už více než desítku let snaží. Učitelky se zajímají o nové pohledy na výchovu, vzdělávání a osobnostní orientaci přijaly v největší míře za své.

Pro kvalitní i sebeuspokojující práci je však potřeba se stále orientovat v názorech druhých, stále se dozvídat a učit se, pro podporu těchto změn dokázat agrumentovat a vysvětlovat je. Jeden náhled na úžasnou a plnohodnotnou činnost jakou je hra, která je základním spouštěčem rozvoje dítěte, si vám dovoluji na následujících stránkách předložit a jen si přeji, aby vás oslovila stejně silně až magicky, jako mě.

V následujícím textu jsem se snažila prozkoumat současný stav a tendence, vzala jsem si na pomoc názory a zkušenosti druhých, abych hájila a vedla k docenění především volnou hru předškolních dětí. Také jsem se snažila

dát odpovědi na některé otázky a nejistoty učitelek z praxe, které si upřímně řečeno, s volnou hrou a svojí pozicí v ní, nevěděly tak úplně rady. V tomto směru mám také na mysli absolventy škol, budoucí učitele mateřských škol, kterým by tato publikace mohla sloužit k prohloubení zájmu a porozumění této pedagogické oblasti.

Nelehkým cílem pro mne bylo nabídnout trochu jiný pohled na hru. Ne jen na její dělení nebo na praktické ukázky organizovaných her, které přináší některé publikace. Moje základní snaha se zaměřila na komplexněji pojatý přístup zakotvený v různých úhlech pohledu na hru. Jde mi o to, zabývat se volnou dětskou hrou s pokorou a vědomím, že z ní člověk v dětském věku čerpal vnitřní sílu, zkušenosti a dovednosti po celý vývoj lidstva. Snažila jsem se shrnout, co dítěti hra přináší, jak se v ní cítí a projevuje, jakou má potřebu hrát si ve vrstevnické skupině.

V druhé rovině se cíl soustředil na hru v mateřské škole, na jedinečnou příležitost prožívat herní souhru a učit se přitom respektovat druhé. S tím úzce souvisí i úloha učitelky při hře, která nebývá, podle mého názoru, v posledním pedagogickém vývoji dost zřetelně vyslovována, i když se hře rozšířily její možnosti.

V třetí rovině jsou nabídnuty hry k praktickému použití a v určité struktuře dělení, ale s plným vědomím respektuji prolínání jejich působnosti. Také doporučuji, aby uvedené hry byly upraveny pro potřeby dětí, se kterými budete pracovat. K této práci i k přemýšlení o hře u jednotlivých dětí i ve skupině, spolu s ochotou reflektovat zpětně svoji práci, vám upřímně přeji hodně dobrých pocitů z toho, že pomáháte na svět maximu potencialit, které v dětech jsou.

autorka

I.

Hra v teorii a praxi

SURMOUNT
Modern

1. NĚCO MÁLO O TEORII HRY

Hra je starší než lidstvo samo. Hry a hrové prvky můžeme sledovat i u mláďat všech vyšších živočichů, především savců. To vedlo již před stopadesáti lety přírodovědce a filozofy k srovnávání některých znaků hry u dětských a živočišných mláďat.

Výzkumná šetření odborníků z různých vědeckých disciplin ovlivňovala veřejnost a důsledkem byl vzrůstající zájem o podstatu stěžejní dětské činnosti, kterou hra dozajista je. V druhé polovině 19. století se začínaly množit výchovně-vzdělávací instituce pro předškolní děti, existovaly pro ně opatrovny a vznikaly mateřské školy. Pedagogové, kteří v nich působili, nemohli tak charakteristický, výrazný a všudypřítomný fenomén, jakým je hra pro dítě, přehlédnout. Např. Fröbel (1782–1852) se zaměřil na zkvalitnění dětské hry a svými didaktickými pomůckami ji usměrňoval ve prospěch učení se určitým dovednostem a pochopení vztahových souvislostí. Svoboda (1800–1844) ve své opatrovně Na Hrádku využíval her v metodicky promyšlených a na vzdělání dětí cílených činnostech, které se vyznačovaly propojeným integrovaným charakterem a pedagogickým záměrem. Oba se zaměřovali na hru v souvislosti s didaktickými záměry, které ve svých výchovných snahách sledovali.

V tuto dobu byla hra středem zájmu i dalších vědních oborů, které ji sledovaly ze svých úhlů pohledu, což pomáhalo hlouběji prozkoumávat její různé stránky. Ale protože je to jev složitý a dodnes pro výzkumná šetření obtížně uchopitelný, tak teprve jakýsi nadhled nad všemi těmito teoriemi nám umožňuje chápat hru komplexněji a v širších souvislostech.

Teorie švýcarského filozofa Karla Groose se odvíjí od analýzy hry mláďat a dětí (spisy O hře zvířat, 1896, O hře člověka, 1899) a dochází k závěrům, že hra je obecný impuls k procvičování instinktů důležitých pro současný i budoucí život každého jedince. Čím je život, který ho čeká, složitější a inteligentnější, tím delší čas potřebuje mládě k tomu, aby mohlo hrou a nápodobou získat potřebné praktické dovednosti. Jeho teorie hry, jako **nacvičování dovedností,** je provázena i jakousi výzvou k vytváření podmínek pro hru mláďat ze strany jejich rodičů i skupin dospělých jedinců v rámci druhu. Např.

kočka připravuje situace v hrové podobě, aby svá mláďata naučila zájmu o svět, který je obklopuje a ve kterém by měly přežít, a vybavila je dovednostmi spojenými s překonáváním nejrůznějších překážek. Groosova teorie obrátila zájem odborné i praktické veřejnosti k hračkám a pomůckám, které by mohly rozvíjet různé oblasti dětských dovedností potřebných pro další život.

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

Zkušenosti předků jsou geneticky zakódovány a dědičně předávány a dítě si ve hře znovu oživuje jejich zájmy a činnosti, a to v posloupnosti, v níž se objevily u prehistorického a primitivního člověka (Millarová, 1978).

Také tato teorie i přes různé kritiky obrátila pozornost na hru jakožto součást zrání a učení dítěte.

Výčet významných teoretiků té doby by nebyl úplný, kdybychom se nezmínili o Herbertu Spencerovi, anglickém filozofovi a ranném psychologovi, který v polovině 19. století formuloval ve svém díle Principy psychologie podstatu hry, která funguje na základě **přebytečné energie**. V tomto pojetí má aktivita spojená s hrou úzkou souvislost s únavou centrální nervové soustavy. Ta pro své uvolnění hledá možnost, jak reagovat jinými směry ven z této zátěže, ven z jakéhosi nuceného klidu a zátěžové soustředěnosti. I tato teorie prospěla svým způsobem dítěti, protože podpořila nároky na prostor, který by měl být k dispozici dětem pro odžití této přebytečné energie.

V prvé polovině 20. století vysledoval celkem nezáměrně psychoanalytik Sigmund Freud u svých dětských pacientů, že odraz skutečnosti, ve které dítě žije, se objevuje v jeho hrových motivech. Sledoval i proměnu nejrůznějších obav a stresů v hrovém provedení, protože ve hře se dítě necítilo podřízeno vnějším omezením. Vyslovil názor, že **hra je projekce různých rušivých podnětů**, s kterými se dítě musí vyrovnat prostřednictvím hraček, nadpřirozených neběžných postav a jevů tím, že nastolí různé katastrofické situace. Hra tak umožňuje dítěti odžít si v bezpečném prostředí rodiny nebo dětské skupiny úzkosti a nejistoty, pramenící ze zatím nezvládnutého světa. Tato projekce přání a reprodukování konfliktů a nepříjemných událostí má pro dítě očistný účinek.

V současné době můžeme tuto katarzi velmi často pozorovat u dětí hrajících si na nejrůznější témata převzatá z televize. Děti je nedokáží ani začle-

nit do zkušeností z běžného života, ani si je nijak vysvětlit. Přijímají je jako fakta, ale velmi nevysvětlitelná, a jako taková je v podvědomí zneklidňují a iritují. Dítě si následně nastoluje ve hře různé akční situace, které je mají zbavit obav a napětí z těchto situací, které např. vidělo v televizních zprávách, v dokumentech nebo akčních filmech. Hrou inspirovanou těmito vizuálními stimuly se očišťuje od napětí a obav v bezpečném prostředí domova nebo mateřské školy. Tím se ujišťuje, že se jej zlo, které vidělo na televizní obrazovce netýká, protože po hře, kde uplatnilo podobné akční vnější chování i zvnitřněné prožitky a představy, jsou okolí a lidé kolem něho nezměněny. To, co neblahého vidělo, tedy nepatří do jeho světa a neohrožuje ho to.

V 50.–60. letech 20. století se sovětský psycholog Rubinštejn zajímal o dětskou hru jako o **odraz skutečnosti**, kterou dítě nereflektuje pouze jako realitu, ale snaží se ji přetvářet. Motivy si vybírá takové, které jsou pro něj z nějakého důvodu významné. Dítě výběrem motivů a jejich zpracováním uplatňuje svůj vztah ke světu prostřednictvím chápání různých situací na své úrovni a s využitím fantazie může tyto skutečnosti pro sebe ovlivňovat.

Američtí odborníci, kteří se zabývali teorií učení (Hull a Skinner) ve stejné době sledovali situace, ve kterých se objevuje učení, jeho motivace, posilování a stimul. Neopomenuli ani hru, i když ta byla chápána a sledována především jako určitý projev chování. Skinner rozlišoval mezi reakcemi, jež jsou odpovědí na nějaký stimul, a operativním chováním, které se projevuje spontánně. Toto operativní chování je ovlivnitelné a formovatelné určitými reakcemi z okolí, a tak je pozitivně nebo negativně posilováno. Na podkladě tohoto teoretického kontextu je **hra stimulována zvenčí, ale má i svůj vnitřní potenciál, který může být posilován nebo tlumen** podle podmínek, ve kterých se dítě nachází. Explorace (otevřenost ke zkoumání a zaměřenost na získávání informací), která hru provází, vyvolává vzrušení a může být i reakcí na nedostatek přiměřené a vhodné stimulace nebo na nudu. Je vyslovován i názor, že „optimální úroveň stimulace záleží nejen na množství aktuálně působících podnětů, ale i na schopnosti organismu se s nimi vyrovnat, utřídit je nebo je nějakým způsobem zpracovat“ (Millarová, 1978).

Piaget, švýcarský přírodovědec a psycholog, vyslovil na základě dlouhodobého výzkumného sledování hry u dětí přesvědčení o úzké **souvislosti hry s rozvojem myšlení a inteligence dítěte.** Piaget (1970) rozlišuje základní období intelektuálního vývoje, která se realizují v určitém charakteru hry – senzomotorické (6 měsíců až 2 roky), symbolické (2–7 let) a konkrétních logických operací (7–11 let). Tato teorie připisuje hře jasnou biologickou

funkci aktivního opakování a experimentování, pomocí které se mentálně zpracovávají nové situace a zkušenosti.

V senzomotorické hře mají podle Piagetových tezí své kořeny myšlení a rozvoj inteligence a ne tedy pouze vnímání a vjemy, jak se předpokládalo. Na základě těchto senzomotorických her a činností se utvářejí senzomotorické struktury, a ty jsou ve vývoji poznávacích funkcí u dítěte zdrojem pozdějších myšlenkových operací – zprvu konkrétních, dále logických a abstraktních. Každý znak v senzomotorické struktuře se může objevit jen v souvislosti s těmi předchozími. Jednotlivá stádia vývoje hry (v úzké souvislosti s vývojem myšlení) mohou být případně ovlivněna, např. urychlena, pozdržena, ale žádné z těchto stádií nemůže být přeskočeno.

Období symbolické hry, které je v oblasti myšlení a intelektu totožné se stádiem předoperačního myšlení (2.–7. rok věku dítěte), znamená vrchol dětské hry. Je zde obsažena **obrazná představa**, tedy přítomnost fantazie, **používání symbolu** – hraček, předmětů – které fungují jako zprostředkovatelé něčeho dalšího, co dítě zatím nemůže obsáhnout nebo reálně používat. Se symboly souvisí i **rozvoj řeči**, který symbolický proces provází a umocňuje. Dalším znakem tohoto stádia hry a s ní souvisejícího duševního rozvoje, je **oddálená nápodoba** určité prožité nebo pozorované skutečnosti. Také **kresba**, která je od počátku přechodem mezi hrou a obraznou představou, má v sobě obsaženy všechny ostatní výše zmíněné znaky.

Dítě se musí postupně adaptovat na svět dospělých, který dobře nechápe. Právě hra pomáhá pochopit obklopující realitu tím, že ji pomáhá přizpůsobovat potřebám a možnostem dětského „já“.

Hra je základní aktivitou dětské seberealizace (ale je tomu tak i v obecně lidské rovině). I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého jedince a její forma se v čase a společnosti proměňuje. Filozof Fink (1993) nemá hru spojenu pouze s dětstvím a zaměřuje se na hru jako na významný fenomén, který přerušuje kontinuitu účelných jednání, protože hra má svůj účel plně sama v sobě. Oblasti reálných skutečností se mohou na základě vstřebaných informací a poznatků proplétat a tvůrčím způsobem nechávají vzniknout novým skutečnostem tady a teď, na základě individuální jedinečnosti i skupinových souher a prožitků.

Vybrané myšlenky z uvedených teorií společně naznačují obraz dětské hry jako nositelky životního rozvojového principu.

2. VOLNÁ HRA

Pro nás dospělé je někdy dítě předškolního věku po všech stránkách nevyspělé, nedokonalé, nechce se nám dokonce ani věřit, že si dovede hrát a že to má nějaký smysl. V mateřských školách se donedávna plánovaly hry pro děti v čase, který měl být poskytnut k volné dětské hře. Dodnes to bývá prostor pro hru některých dětí a pro „smysluplnou činnost" jiných, které si v době volné hry cosi dokončují nebo něco připravují. Stále se chápe hra, jako něco nedůležitého, co musí učitelka buď organizovat nebo vytrpět. Setkala jsem se s mnoha učitelkami, které otevřeně nebo s pocitem viny sdělují, že vlastně při plnohodnotné dětské hře nevědí co ony mají dělat.

V pohledu z pozice dospělého stále figuruje hra jako něco, co sice k dítěti patří, co je všude označováno jako důležitá utvářející činnost, ale ve skutečnosti by dospělý raději využil tento čas užitečněji pro rozvoj dítěte. A protože má i rozhodovací pravomoci, omezuje čas pro skutečně volnou hru dítěte v dobré vůli, že dělá pro něj to nejlepší.

Čas pro volnou hru, je pro dítě do šesti let nezbytný. Dovoluje naplňovat jeho potřeby, zkušenosti, vědomosti, dovednosti, individuální tempo a zájmy, dětské vztahy a vzájemnost, která má nenahraditelnou hodnotu pro sociální učení.

Caiatiová, Delačová, Müllerová (1995) uvádějí tu zkušenost, že děti se díky podceňování volné hry odnaučí hrát si ještě před nástupem do školy. Hra jako způsob aktivity jim byla vytýkána. Autorky uvádějí, že se v důsledku toho může vyvinout první odpor k učení, protože vyučování je často prožíváno jako neradostná povinnost.

Dítě vycítí, co je uznávané a co nemá pro jeho okolí žádnou hodnotu a ztrácí důvěru ve své vnitřní zdroje. Emocionální uspokojení, které by měla hra přinést, je opakovaně ohrožované. Nezájem nebo dokonce nepřízeň ze strany blízkých dospělých (i učitelky) zpochybní hrové aktivity dítěte také proto, že emocionální atmosféru spojenou s určitou činností si dítě více pamatuje.

Volnou hru v následujícím textu budeme chápat jako takovou činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi pro-

zkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými. Samo si tedy volí námět, cíl a prostředky k uspokojivé hře, a ta se vyznačuje určitými konkrétními znaky.

Naprostá většina dětí si dokáže hrát a měli bychom jim to věřit. V pozici vychovatele je třeba si uvědomovat, že prostor pro volnou hru je prostorem pro jejich celkový rozvoj, a proto musíme jejich hru brát vážně a nehodnotit ji jako ztrátu času. Dítě se přirozeně ve své volné hře učí a bude-li se potřebovat učit už v předškolním věku jiným způsobem, dá nám to vědět a my se podle toho můžeme zařídit.

Jestliže si dítě v předškolním věku nehraje samo bez naší iniciativy, mějme o něj obavy, protože je buď nemocné nebo je přinucené žít v jiném než ve svém dětském světě a to takovém, který mu nedovoluje hrát si. Může mít také málo podnětů pro hru nebo jsou to podněty dominantně jednostranné, jako například televize, a ty, jsou-li užívány ve větší míře, paralyzují dětskou spontaneitu, tvořivost a touhu hledat a objevovat.

Každá spontánní činnost dítěte nemusí být hrou. Činnost je ve vztahu ke hře v pozici obecného a specifického. Hra není jakákoliv aktivita a jakákoliv reakce na vnější podněty, ale má své určité specifické atributy, které jsou v ní z větší míry naplňovány souběžně.

2.1 ZNAKY HRY

Základní znaky hry mohou být pro nás určitými pozorovacími vodítky, podle kterých můžeme zjistit, zda-li si dítě skutečně hraje nebo můžeme přes ně reflektovat – zpětně nahlížet – proces hry, kterou jsme s dětmi záměrně navodili, a tak si uvědomovat, jestli byla pro děti skutečně hrou.

Významné znaky, které se ve hře projevují, jsou:

- spontánnost,
- zaujetí,
- radost,
- tvořivost,
- fantazie,
- opakování,
- přijetí role.

Spontánnost je viditelná v přirozeném, aktivním chování, v bezprostředním jednání a různorodé improvizaci. Dítě dává ke hře nebo do jejího průběhu samo podněty, viditelně se uplatňují jeho vnitřní zdroje, stanovuje si své cíle a záměry, sděluje nebo vysvětluje svůj motivační kontext.

Zaujetí hrou má často podobu hlubokého soustředění na činnost, kdy dítě nevnímá okolí nebo nechce přijmout podněty, které jsou mu určeny a s jeho hrou nesouvisejí. Dokáže svou hru bránit, nechce jí opustit, vyslovuje nesouhlas a nespokojenost s jejím přerušením.

Radost a **uspokojení** se zračí na výrazu tváře hrajícího dítěte. Může se jakoby, bez vnější pro pozorovatele viditelné příčiny usmívat, smát se nahlas, gesty a pohyby vyjadřovat radost, nadšení, spokojenost. Prožitek je často provázen samomluvou, která emoce konkretizuje a umocňuje.

Tvořivost značí nové, originální upravování a konstruování skutečností z okolního světa a jejich nové kombinování. Má povahu velmi různorodou, od výrazových prostředků orientujících se na tělesnou a pohybovou tvořivost, přes vytváření fabulačních kontextů pro příběhy s vytvářením a volbou originálních rekvizit, hledání slovních spojení, novotvarů a jazykových výrazových prostředků, až po plošnou i prostorovou konstrukční tvořivost.

Fantazie se objevuje ve hře před 3. rokem, zpočátku v některých částech hry a při výběru pomůcek a hraček. Mezi 3.–6. rokem má fantazie ve hře velkou důležitost. Pomáhá dětem překlenout omezení jejich dětských možností, dovoluje zapojení a obohacení jejich představ a zkušeností, integruje jednotlivé poznatky, tvoří „mosty" mezi jednotlivými a ještě vágními poznatky.

Opakování je velmi dominantním znakem hry. Dítě se ke hře, kterou si již vyzkoušelo, rádo vrací. Je spokojené, když se může znovu nacházet v situaci, kterou už prozkoumalo, vracet se do konstrukce či příběhu, kde se již lépe orientuje nebo kde došlo shody s druhými. Pohybové hry nám často připomínají, právě díky opakování, jakýsi vnitřně motivovaný trénink určitých dovedností.

Přijetí role je velkým přelomem ve hře dítěte. Hra dostává další dimenzi, která se odvíjí od sebe k druhým. Jde o prozkoumávání jednání druhých, vyjadřování základních atributů jejich života a povolání. Dítě vybírá a podle svého zájmu přetváří určité situace, zvolí si v nich svoji roli, naplňuje ji podle odpozorovaného a současně i podle své zkušenosti a představy a dále ji ověřuje ve vztahovém kontextu s ostatními rolemi.

2.2 CO DÍTĚTI HRA PŘINÁŠÍ

Hra vzniká z vnitřní potřeby a významně působí na život dítěte jak v oblasti kognitivní, tak v oblasti sociální. Silným spouštěcím mechanismem pro hru je radost z činnosti v tom rozsahu a formě, ve které se svojí úrovní zralosti dítě nachází. Dítě hru nerealizuje vědomě proto, aby se něco naučilo, aby si zkoušelo určité role, ale činí to, protože ho to zajímá, těší a chce něco konkrétního prozkoumat a teprve následně se prostřednictvím hry něco naučí nebo získává zkušenosti.

Činnost (v tomto případě hra) má svou podstatu ve třech vzájemně integrovaných oblastech:

- v mozkových impulsech daných zráním a spontánním učením;
- v různorodých počátečních informacích souvisejících s proměnou okolí a smyslovými stimuly;
- v elementárních zkušenostech, jejichž rozsah a hloubka se postupně zvětšuje, a které mají svou výchozí podstatu v experimentaci se vším, s čím se dostane dítě do kontaktu.

Tím se provázanost vnitřních a vnějších aspektů uzavírá do jakéhosi pomyslného kruhu vzájemného ovlivňování.

Volná spontánní hra bývá s přibývajícím věkem dítěte často považována za jakési zbytečné ztrácení času. Hlavně ve výchovných zařízeních může být učitel stále odhodlán naplňovat své didaktické záměry. V naší společnosti je zakořeněn názor, že činnost má vést jasně a zřetelně k nějakému výsledku, který hodnotíme z hlediska užitku. Práce má tedy svoji důležitost a opodstatnění. Zábava a hra nemá takovou hodnotu. **Umožnit dítěti si hrát, to je ale nezbytná podmínka pro aktivní seberealizaci, kterou si dítě volí na základě úrovně svého rozvoje, tempa, zájmu, svých zkušeností a schopností začleňovat do nich okolní svět, předměty, jevy a osoby.**

V mateřské škole by měla být dodržena rovnováha mezi hrou dětí podle vlastní volby a hrou, ve které je didaktický záměr učitelky. Také by volná spontánní hra neměla být vytěsňována účelovými činnostmi podobnými pracovním výkonům, jako např. keramický, modelářský, taneční, jazykový kroužek. Volná hra není zbytečné maření času. Dítě, které dostane čas a prostor na vlastní pojetí hry s možností uplatnit a prožít celou škálu emocí, dozrává v neuropsychické sféře i ve sféře sebepojetí a sebehodnocení v takové míře, jaká se mu u řízené, hodnocené a organizované činnosti nemůže naskytnout. Proto rovnováha věcí je ve výchově to nejdůležitější, ale i nejtěžší, a platí to i pro rovnováhu v podílu spontánních a řízených činností.

2.2.1 KOGNITIVNÍ ROZVOJ

Kognitivní rozvoj (z lat. „cognito“ – poznání – označuje všechny duševní schopnosti související s myšlením a poznáváním) je součástí a důsledkem dětské hry a je patrný ve složitosti dění a úkonů, jež dětskou hru provázejí. Piaget (1951) je toho mínění, že rozvíjející se myšlení pomáhá vytvářet složitější způsoby hry a na druhou stranu složitější způsoby hry urychlují rozvoj komplikovanějších způsobů myšlení. V hraní tak je přítomen silný popud, který děti velmi ideálně vede k novým situacím, podnětům a vnitřně je nutí poznávat, zkoušet, tvořit, konstruovat.

Dítě kolem 2 let, tedy **ve stadiu senzomotorické hry** se podle Piageta (1970) ve svých hrách projevuje více tělesněji, než aby přemýšlelo o postupu a volilo z více možností. Přístup dítěte k činu se neodvíjí od přemýšlení, ale dítě se realizuje činem samotným.

V další etapě vývoje (2.–7. rok) má myšlení „předoperační“ podobu, kde probíhají procesy rozhodování a volby a dítě se nachází **ve stadiu symbolické hry.** Dítě si stále více dokáže vybavit a představit si předměty, jevy