

Hra jako ukazatel sociálních dovedností dětí předškolního věku v kontextu pedagogické diagnostiky

Eva Šmelová, Dominika Provázková Stolinská

Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci

Úvodem

V současné době k vysoce aktuálním tématům patří kvalita předškolního vzdělávání v kontextu připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky. Nezbytnost souvisí se snahou snížit počet odkladů povinné školní, ale i se zavedením od roku 2017 povinné předškolní docházky a s jeho alternativou domácího předškolního vzdělávání rok před nástupem do povinného školního vzdělávání. Jak ukazují naše výzkumy (Šmelová a kol. 2008 - doposud), dále výsledky šetření České školní inspekce (dále ČŠI) pedagogická diagnostika patří ke slabým stránkám v předškolním vzdělávání. Naše výzkumy ukazují, že MŠ mají sice nastavené systémy pro posuzování pokroků dítěte, ale ne vždy je dovedou využít jako podpory rozvoje dítěte. Stanovení pedagogické diagnózy směřující k dosažení klíčových kompetencí a očekávaných výstupů a samotný pedagogický proces není mnohdy realizovaný v souladu s aktuálním stavem poznání dítěte. Uvedená skutečnost je tak v rozporu s aktuálními trendy a požadavky ve vzdělávání, tj. akcent na individualizaci. Přípravovaná online aplikace je v současné době

koncipovaná jako odborná podpora učitele pro potřeby pedagogické diagnostiky. Aplikace nevede v žádném případě ke schematizaci, jak tomu mnohdy bývá s využíváním záznamových archů rozdílné kvality. Řešitelský tým na základě postupných kroků vytváří schéma pro posuzování rozvoje a pokroků dítěte v souladu s výstupy danými předškolním kurikulem. V rámci příspěvku seznamujeme s ověřováním možnosti posuzování interpersonálních vztahů v rámci dětské hry.

1 Předškolní věk - věk hry

Předškolní období v životě dítěte bývá označováno věkem hry, která je dominantní činností tohoto pro dítě významného období. Hra poskytuje dítěti nevyčerpatelné situace, které jsou zdrojem nových podnětů, interakcí a sociálních kontaktů. Ve hře se dítě projevuje spontánně, uplatňuje v ní své znalosti, dovednosti, city atd. Hra je důležitou formou aktivity dítěte předškolního věku, tedy nezbytná pro dítě a jeho rozvoj, ale i pro učitele jako zdroj informací o dítěti.

Má-li hra splňovat výše uvedené kvality, musí mít potřebné podmínky, čímž nemáme na mysli pouze podmínky materiální. Kvalitní hra je ukazatelem kvalitní práce učitelky, její tvořivosti, znalosti dítěte, empatie, schopnosti naslouchat, dokázat hru přirozeným a nenásilným způsobem využít pro posuzování a pro rozvoj dítěte s ohledem na jeho jedinečnost, a to na základech pedagogické diagnostiky. (Šmelová, 2019)

Současné předškolní vzdělávání je realizované na základech osobnostně orientovaného modelu. Hovoříme o individualizaci ve vzdělávání, kterou chápeme jako způsob diferenciacie ve vzdělávání dětí v rámci sociální jednotky, tj. třídy, v níž dochází k diferenciaci vnitřní, obsahové, metodické s respektem k individuálním zvláštnostem a potřebám jedince. Opravilové, která říká: „*Individuální přístup není ničím navíc, není to ani výsada, ani kárné opatření. Je to prostě pozornost a ohleduplnost na jedinečnost každého dítěte, umění jednat s ním tak, jak mu nejvíce prospívá, a umět volit strategii výchovných postupů, které jsou jakoby šity na míru.*“ (Opravilová, E. In Kolláriková, Z., Pupala, B. 2001, s. 136)

2 Profesní kompetence učitele mateřské školy

Učitel mateřské školy by měl disponovat nezbytnými profesními kompetencemi, k nimž patří *kompetence pedagogické a didaktické, oborově předmětové, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující.* (Šmelová, Prášilová a kol. 2018, s. 48) Úroveň uvedených kompetencí se odráží v kvalitě vzdělávacího procesu. Dovolíme si tvrdit, že diagnostická kompetence souvisí s celým vzdělávacím procesem. Učitel projektuje, realizuje, provádí hodnocení průběžné i závěrečné, které je následně odrazem pro jeho další pedagogické působení. Veškeré dění sleduje z hlediska stanovených cílů, a to na základě kritérií např. pohled na dítě jako jedince s cílem podpory individualizace, pohled na dětskou skupinu např. s cílem podpory kamarádských vztahů, sounáležitosti atd. Od

průběžného sledování a vyhodnocování pedagogické reality se odráží další podpora a rozvoj dítěte, eliminace problémů, potřebná intervence (Šmelová, Prášilová a kol. 2018, s. 158-159).

Již zmiňované výsledky šetření ČŠI potvrzují naše šetření a ukazují na nepřilíhš dobrou situaci v oblasti pedagogické diagnostiky v českých mateřských školách.

Ze Zprávy ČŠI vyplývá:

*„Systematické sledování individuálního vzdělávacího pokroku je dlouhodobě považováno za slabou stránku vzdělávání, protože ve většině případů (v 56 %) **neměla pedagogická diagnostika požadovanou úroveň a nepodporovala tedy žádoucím způsobem individualizaci vzdělávání.**“*

*„Přitom bylo zjištěno, že vzdělávání bylo v 66,5 % sice dobře organizačně promyšleno, ale učitelé příliš nedbali na to, aby vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí (zjištěno pouze v 47,4 %). **Tento stav souvisí s nedostatečným využitím pedagogické diagnostiky při stanovení cíle vzdělávání.**“*

*„Znepokojivým zjištěním je, že takřka polovina škol nedokázala vytvořit ucelený systém, který by pomocí pravidelného sledování dětí umožňoval vyvodit konkrétní, odborně podložené závěry podstatné pro další individuální rozvoj dětí. Ze statistik ČŠI je zřejmé, že oblast **pedagogické diagnostiky a příprava individualizované vzdělávací nabídky patří v předškolním vzdělávání dlouhodobě***

k nejproblematičtějším.“

(Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2018/2019)

Z výsledků jsou zřejmé problémy zejména na úrovni práce ve třídě. MŠ tvoří školní vzdělávací programy, na základě kterých učitelé plánují pedagogickou činnost, připravují vzdělávací nabídku, aktivity, ale ne vždy vycházejí z konkrétní potřeby dítěte. Uvedená skutečnost může mít řadu příčin, jednou z nich jsou problémy v oblasti pedagogické diagnostiky, a to průběžné, na jejímž základě učitel posuzuje dítě z hlediska pokroků dítěte a jeho celkového rozvoje, v rámci povinné předškolní docházky v kontextu školní připravenosti.

3 Hra a její možnosti při posuzování rozvoje dítěte

Hra je v obecné rovině definovaná jako: *„forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má své specifické postavení, je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 75)

Pro naše potřeby vycházíme zejména z pojetí vývojové psychologie: *„hra je činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 100)

Hra nám poskytuje značné možnosti ve zcela přirozených podmínkách podporovat zcela nenásilně rozvoj dítěte. Současně je odrazem úrovně dítěte, kde můžeme sledovat oblast fyzickou (úroveň hrubé, jemné motoriky, grafomotoriky), psychickou (řeč, myšlení, tvořivost atd.) i sociální (vztahy k okolí, schopnost dodržování pravidel, domluvit se, respektovat druhého apod.).

Hrou se zabývala řada odborníků, jejichž poznatky vyústily do teorií. Připomenout si můžeme např. Komenského, Spencera, Halla, Groose, Piageta.

J. A. Komenský poukazuje na významnost dětské hry, kterou má dospělý podporovat a v žádném případě by nemělo docházet k jejímu omezování a zabraňování, neboť hry podporují „*tělesnou čilost a duševní svěžest*“ (Komenský, 1926).

J. Piaget představuje hru v souvislosti s kognitivním vývojem dítěte. Vyslovuje myšlenku, že rozvíjející se myšlení pomáhá vytvářet složitější způsoby hry, které urychlují rozvoj komplikovanějších způsobů myšlení. Pomáhá dětem rozvíjet složitější formy myšlení, a to především tehdy, když se snaží pochopit, jak se chovají věci, s nimiž vstupují do interakce. Při hře dítě uplatňuje řeč, která je propojena s myšlením. (Piaget, Inhelderová 1970)

Piaget rozlišuje základní období intelektuálního vývoje, která dává do souvislosti s úrovní a druhem dětské hry, jedná se o období:

- *senzomotorické* (6 měsíců až 1,5–2 roky (senzomotorické, motorické hry);
- *předoperační* (2–7 let), (symbolická hra);
- *konkrétních logických operací* (7–11 let) abstrakce od názorného, tvoří nadřazené pojmy;
- *formálních myšlenkových operací* (od 12). (Piaget, Inhelderová, 1970)

Pro předškolní období Piaget definuje symbolickou hru, jíž považuje za vrchol dětské hry. Prostřednictvím symbolické hry dítě přenáší činnost náležící jednomu předmětu na předmět zastupující, náhradní. Tyto předměty pak představují určité konkrétní symboly, s čímž souvisí asimilace, která je základní funkcí symbolické hry. (Piaget, Inhelderová, 1970)

Prostřednictvím symbolické hry si dítě upevňuje vlastní zkušenosti, ve hře opakuje vše důležité, co zažilo, vyrovnává se s realitou, která pro něj může být mnohdy nesrozumitelná a zatěžující. Hra má svůj význam také pro uspokojování citových a intelektuálních potřeb dítěte. Symbolická hra je odrazem hrového předstírání a přejímání rolí. (Vágnerová, 2012; Suchánková, 2014)

Také **L. S. Vygotský** upozorňuje na prudký rozvoj hry v předškolním věku, což souvisí se vznikem nových potřeb a motivů, jejichž podstatou jsou momentálně nerealizovatelné tendence a přání trvalejšího charakteru. V tomto momentu se objevuje hra jako prostředek jejich imaginární realizace. Hra samozřejmě nedominuje

pouze kvantitativně, ale zejména kvalitativně, kdy Vygotský uvádí, že se jedná „o vůdčí aktivitu vytvářející zónu nejbližšího vývoje, kde dítě předbíhá sebe samo a kde se formují do budoucna zásadní funkce“. Především potom hra „na něco“ je pro dítě předškolního věku důležitým zdrojem pro rozvoj symbolické reprezentace, autoregulace, plánování činnosti, komunikace a imaginace. Prostřednictvím podpory hry ze strany dospělého je možné dítěti postupně přibližovat svět dítěte složitějšímu světu dospělých, aniž by bylo dítě o dětství připravované. (N. Soukupová, 2012, s. 93)

4 Imaginativní hra možný ukazatel školní připravenosti v oblasti sociálních dovedností

Design kvalitativního výzkumu

Výzkumná otázka: *Lze imaginativní hru využít pro potřeby posuzování interpersonálních vztahů v kontextu školní připravenosti?*

Cílem výzkumu: na základě videozáznamu analyzovat a zhodnotit možnost využití imaginativní hry pro potřeby pedagogické diagnostiky jako ukazatele školní připravenosti v oblasti Dítě a ten druhý (RVP PV, 2018).

Pro potřeby kvalitativní (mikro)analýzy dětské imaginativní hry jsme využili **metodu videozáznamu**.

Objekt posuzování: imaginativní hra dětí v povinném předškolním vzdělávání, a to 5 dívek a 5 chlapců (5 - 7 let).

Sledované jevy: projevy chování v kontextu očekávaných výstupů RVP PV (2018).

Videozáznamy byly pořízeny ve třech MŠ, rámci heterogenních i homogenních tříd, v celkovém čase 270 minut.

Videonahrávky byly zaznamenávány do záznamových archů, a to na základech vytvořeného kategoriálního systému s cílem záznamu výskytu jevů (event. sampling).

V našem případě se jedná o identifikaci jevů, které jsou evidentní, tj. relativně snadno dostupné, tj. s nízkým stupněm vyvozování.

Pořízených videonahrávek jsme nejdříve provedli záznam her, které jsme rozčlenily dle druhů.

Tab. 1 Hry podle druhů aktivit

Hry	Druh aktivity – kolektiv 5-7letých dětí
Imaginativní, námětové	Příběhy z okolního života, televizních příběhů apod.: <ul style="list-style-type: none"> - převažovaly hry na domácnost, zejména s využitím hracího koutku, prolínající se s hrou konstruktivní (stavění domečků, pokojů apod.) - hry na dopravu (prolínající se s hrou konstruktivní)

	<ul style="list-style-type: none"> - hry na vojáky propojené s hrou konstruktivní a fiktivní <p>Hry měly charakter většinou hry sociální.</p> <p>Byly vnitřně motivované, děti si svůj záměr volily samy. Velmi malá část těchto her byla navozená učitelkou. Učitelky zasahovaly do hry minimálně pouze v případě stagnace hry, jako podnět pro rozvoj obsahu hry.</p>
Konstruktivní	<p>Vyhotovení konkrétního výtvoru:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hry s kostkami, se stavebnicemi LEGO (města, dopravní prostředky apod.). <p>Dále byly zaznamenány činnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kreslení (individuální i kolektivní práce) - malování (individuální i kolektivní práce) - lepení, stříhání (individuální) - puzzle, domino.
Fiktivní	<p>Do této kategorie lze zařadit hru s hudebními nástroji, doplněno o pohybové ztvárnění (klavír, flétna, rytmické nástroje)</p> <p>Tento druh her se prolíná s hrou imaginativní - námětovou.</p> <p>Objevovaly se spíše sporadicky. Zaznamenané hry měly charakter hry sociální.</p>
Pohybové	<p>Byly zaznamenány</p> <ul style="list-style-type: none"> - improvizace pohybové, - honičky, - prolézačky. <p>I tyto hry měly charakter sociální. Učitelkami byl</p>

	tento druh her spíše usměrňovaný, a to z důvodu bezpečnosti a hlučnosti ve třídě.
Počítačové	V našem případě jsme tento druh her nezaznamenali.

Lze konstatovat, že v největší míře jsme měli možnost zaznamenat hry imaginativní a konstruktivní. Hry imaginativní většinou probíhaly ve skupinkách 3-4 dětí. U dětí 5-7 letých jsme zaznamenali rozdílnou úroveň hry z hlediska její rozvinutosti. Pokud byla skupina tvořena dětmi 5-7letými byly hry rozvinuté, děti projevovaly více emoce, mnohdy doprovázené drobnými konflikty, které souvisely s odmítáním rolí, podřízením se, dohodnout se apod. V heterogenních skupinách jsme zaznamenali zejména ze strany děvčat snahu pečovat o mladší děti, což mnohdy přecházelo až do úrovně manipulace.

Hodnocení interpersonálních vztahů

Základním východiskem pro posuzování dané oblasti je RVP PV (2018) oblast Dítě a ten druhý.

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů. (RVP PV 2018, s. 23)

Výše uvedený záměr je rozpracovaný do dílčích vzdělávacích cílů, jejichž plněním učitel směřuje k dosažení očekávaných výstupů, které v podstatě ukazují, zda je dítě v této oblasti připravené k zahájení povinné školní docházky.

Sledované jevy - očekávané výstupy (*co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže*)

- 1) *navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno do péče, překonat stud, komunikovat s ním vhodným způsobem, respektovat ho*
- 2) *porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad*
- 3) *přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství*
- 4) *odmítnout komunikaci, která je mu nepřijemná*
- 5) *uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je*
- 6) *chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené*
- 7) *uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého (obhajovat svůj postoj nebo názor, respektovat jiný postoj či názor), přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou*
- 8) *spolupracovat s ostatními*

- 9) *održovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování doma, v mateřské škole, na veřejnosti, dodržovat herní pravidla*
- 10) *respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělit si úkol s jiným dítětem apod.*
- 11) *vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc (chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc apod.)*
- 12) *bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování apod.*
- 13) *chovat se obezřetně při setkání s neznámými dětmi, staršími i dospělými*

(RVP PV 2018 s. 23)

Do záznamových archů byly zaznamenány projevy dětí, které jsme přiřadili k jednotlivým výstupům, abychom tak zjistili, do jaké míry je možné hru využít do online aplikace pro potřeby hodnocení pokroků dítěte.

Tab. 2 Záznam sledovaných jevů v rámci imaginativní hry

Výskyt	Imaginativní hry - záznam sledovaných jevů
(1) Velmi často	1, 3, 4, 7, 8, 9, 10
(2) Občas	5,11,12
(3) Vůbec	2, 6, 13

Ze záznamu je zřejmé, že většina očekávaných výstupů se v různé míře, tj. z hlediska kvality i kvantity objevovaly a byly zaznamenány. Z důvodu velkého rozsahu pořízených záznamů uvádíme pouze shrnutí z hlediska výskytu sledovaných jevů.

Prostřednictvím tabulky č. 3 ukazujeme část pořízených záznamů v rámci interpersonálních vztazích.

Tab. 3 Ukázka záznamů

Výskyt	Hodnocení výstupů v rámci sledovaných her
(1) Velmi často	✓ děti spolu dokázaly komunikovat, problémy se objevovaly zejména ve schopnosti respektovat

	<p>v rámci komunikaci druhého, učitele respektovaly, i když na řeč učitele reagovaly různě, zejména v případě napomenutí byly projevy dětí různé (ukončení hry, orientace na hru jinou, stud, ale i přijetí pokynů ze strany učitelky)</p> <ul style="list-style-type: none">✓ starší děti zejména ve vztahu k mladším dětem byly pozorné, zejména při příchodu mladších dětí do třídy, pomáhaly zapojit se těmto dětem do hry, zejména děvčata projevovala „pečovatelský, až příliš ochránářský přístup, který již může představovat riziko“✓ starší děti dokázaly spolupracovat s ostatními, dokázaly se dohodnout na hře, respektovat dohodnutá pravidla, přijetí rolí apod., a to i po další časový úsek✓ občasné problémy se objevovaly zejména při dělení se o hračku, ale i při dělení úkolu, kde musela někdy zasahovat učitelka a hru usměrňovat✓ v rámci her se snažily děti uplatňovat svá přání či názor, zde docházelo k občasným konfliktům, přijímání kompromisů, které navrhoval většinou
--	--

	<p>učitel, dělalo dětem problémy</p> <p>✓ děti dokázaly bez zábran komunikovat s druhým dítětem.</p>
(2) Občas	<p>✓ pokud se dětem názor, záměr kamaráda nelíbil, dítě komunikaci ukončilo, přestalo si kamaráda všímat nebo si odešlo hrát s jinou hračkou,</p>
(3) Vůbec	<p>✓ chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené</p> <p>✓ chovat se obezřetně při setkání s neznámými dětmi, staršími i dospělými</p> <p>✓ uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je.</p>

Z ukázky popisu zaznamenaných jevů je zřejmé, že hra učiteli poskytne potřebné informace o dítěti v oblasti interpersonálních vztahů. V části (3) jsou uvedeny výstupy, které nebylo možné hodnotit, neboť jsme nezaznamenali potřebné projevy.

Zde se domníváme, že i tyto dovednosti lze prostřednictvím hry hodnotit, například když učitel nenásilným způsobem vnese do hry náměty s daným obsahem, např. prostřednictvím modelových situací.

Diskuse

Školní připravenost zahrnuje charakteristiky dítěte, které mají vztah k vnějším sociálním činitelům a k procesu učení. Školní připravenost hodnotíme v rámci složky kognitivní, kde je sledovaný rozvoj vnímání, představivost, pozornost, paměť, myšlení. Další složkou je oblast somatická, dále pracovní, kde je hodnocena např. schopnost dítěte převzít pracovní úkol a určitou dobu se mu věnovat.

Poslední sledovanou složkou, ale ne méně důležitou, je oblast emocionálně-sociální. Tato složka souvisí s námi sledovanou oblastí, a to s akcentem na interpersonální dovednosti.

„Kellmer Pringleová zdůrazňuje důležitost lidských vztahů pro dítě, přičemž zvláště vyzdvihuje cit (lásku, bezpečí, ocenění, uznání). Vygotskij, Bruner a Piaget přikládají mezilidským vztahům také velký význam. Podle Vygotského se vyšší funkce rozvíjejí zejména díky sociální interakci.“ (In Bruceová, 1987, s. 52)

V rámci našeho šetření jsme potvrdili významné místo imaginativní hry při posuzování školní připravenosti v rámci interpersonálních vztahů. V podstatě všechny očekávané výstupy, lze prostřednictvím hry nejenom rozvíjet a hodnotit, ale také sledovat pokroky, vývoj v jednání a chování dětí. Ukazuje se, že pro potřeby pedagogické

diagnostiky v rámci připravované online aplikace je nezbytné část očekávaných výstupů, a to zejména (2, 6, 13) blíže popsat z hlediska žádoucích projevů dítěte a současně nabídnout náměty dalších činností pro hodnocení.

Závěr

Analýza videonahrávek nám ukázala, možnost využití hry pro hodnocení očekávaných výstupů oblasti Dítě a ten druhý (interpersonální) v kontextu školní připravenosti. Pro potřeby našeho projektu, tj. pro konstrukci online aplikace se nám podařilo identifikovat sledované jevy, jejich nejčastější projevy, které představují základní indikátory hodnocení. Současně se ukazuje potřeba seskupení očekávaných výstupů. Výsledky budou nyní zpracovány do online aplikace - nástroje pro pedagogickou diagnostiku a ověřeny spolupracujícími učitelkami. Na základě připomínek budou provedeny potřebné korekce.

Príspevek je vydaný za podpory grantové agentury TAČR TL 02000346

Seznam použité literatury

- Bruceová, T. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1987.
- Komenský, J. A. *Škola vševědná*. V Praze, 1926.
- Kolláriková, Z., Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006.
- Piaget, J., Inhelderová, B. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013.
- Soukupová, N. *Vědomí a svoboda. L. S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. Praha: FF, 2013.
- Suchánková, E. *Hra a její využívání v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014.
- Šmelová, E., Prášilová, M. a kol. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018.
- Šmelová, E. *Unreserved acceptance in child's education*. Olomouc: Palacký University, 2019.
- Švec, Š. a kol. *Metodologie věd ve výchově*. Brno: Paido, 2009.
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2012.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*. Praha: MŠMT, 2018.