

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Karla Pustějovská

**Využití prvků hry v rozvoji jedince se specifickými
potřebami**

Olomouc 2015

Vedoucí práce: Doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila pouze zdroje uvedené v seznamu literatury.

Olomouc, 2015

Karla Pustějovská

Poděkování

Děkuji paní Doc. Mgr. Ditě Finkové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce. Velmi mě podpořila a motivovala svým vstřícným a lidským přístupem, výbornou komunikací a podnětnými připomínkami a radami.

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 6 |
| TEORETICKÁ ČÁST | |
| 1 VÝVOJ ZDRAVÉHO JEDINCE | 7 |
| 1.1 Období před a těsně po narození | 9 |
| 1.1.1 Prenatální období | 9 |
| 1.1.2 Perinatální období | 10 |
| 1.1.3 Postnatální období | 10 |
| 1.2 Kojenecké období | 12 |
| 1.3 Batolecí období | 15 |
| 1.4 Předškolní věk | 17 |
| 1.5 Mladší a střední školní věk | 20 |
| 1.6 Puberta | 22 |
| 1.7 Období adolescence | 24 |
| 1.8 Dospělost | 26 |
| 1.9 Stáří | 27 |
| 2 VÝVOJ JEDINCE SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI | 30 |
| 2.1 Vymezení specifické potřeby | 30 |
| 2.2 Specifikace vad, postižení a znevýhodnění | 31 |
| 2.3 Etiologie vad, postižení a znevýhodnění | 32 |
| 2.4 Oblasti předpokládaných specifických potřeb | 34 |
| 2.5 Osoby se specifickými potřebami a jejich specifika při vývoji | 36 |
| 2.5.1 Lokomoce a motorika | 36 |
| 2.5.2 Kognitivní vývoj | 38 |
| 2.5.2.1 Myšlení, představivost, paměť, pozornost | 38 |
| 2.5.2.2 Řeč | 39 |
| 2.5.2.3 Percepce | 40 |
| 2.5.2.4 Psychické potřeby a emoční vývoj | 41 |
| 2.5.2.5 Socializace | 42 |

| | |
|---|-----------|
| 3 FENOMÉN HRY | 46 |
| 3.1 Vymezení pojmu hra | 46 |
| 3.2 Charakteristické znaky her | 46 |
| 3.3 Členění her z ontologického hlediska | 47 |
| 3.4 Další aspekty pojetí hry | 49 |
| 3.5 Atributy hračky | 50 |
| | |
| PRAKTICKÁ ČÁST | |
| 4 CÍL PRÁCE | 53 |
| 4.1 Stanovení cíle | 53 |
| 4.2 Výběr materiálu | 53 |
| 4.2.1 Dřevo a dýhová překližka | 53 |
| 4.2.2 Látka a plst' | 54 |
| 4.2.3 Polymerová hmota FIMO | 54 |
| 4.3 Výroba hraček | 56 |
| 4.3.1 Kapsičky | 56 |
| 4.3.2 Mandaly - zvířátka | 57 |
| 4.3.3 Ptačí říše | 58 |
| | |
| 5 SPECIFIKA HRAČKY, METODOLOGIE | 61 |
| 5.1 Kapsičky | 61 |
| 5.2 Mandaly - zvířátka | 62 |
| 5.3 Ptačí říše | 63 |
| 5.3.1 Hrací deska A - „šachovnice“ | 63 |
| 5.3.2 Hrací deska B - „strom“ | 64 |
| 5.3.3 Hrací deska C - „Člověče, nezlob se!“ | 65 |
| | |
| ZÁVĚR | 66 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ | 68 |
| SEZNAM DOPORUČENÝCH ZDROJŮ | 72 |
| ANOTACE | 73 |

ÚVOD

Při hledání tématu pro moji bakalářskou práci jsem si byla jista rozhodnutím využít svoji kreativitu a dále přesvědčením, že bych chtěla podpořit co možná nejširší záběr osob se specifickými potřebami, kterým by mnou vytvořené produkty – hračky mohly pomoci při jejich rozvoji.

Nejtěžší pro mě byla volba cílové skupiny. Přestože nás proces rozvoje a fenomén hry doprovází celý život, rozhodla jsem se řídit citátem Johana Huizinga „*Když si chce člověk skutečně hrát, musí si hrát jako dítě*“ a proto jsem volila zpracování hraček do takového formátu, který by bylo použít především u dětí předškolního a mladšího školního věku, což je věk, který je pro hraní nejtypičtější, ale také nejpřínosnější. S přihlédnutím na různorodost druhů a stupňů postižení a znevýhodnění věřím, že však mohou nalézt uplatnění i u jiných věkových kategorií.

Pro výrobu her (hraček) jsem vybrala jako jeden ze stěžejních materiálů polymerovou hmotu a to pro její nepřebornou barevnou škálu, barevnou stálost, lehkou zpracovatelnost, zdravotní nezávadnost, odolnost a kombinovatelnost s jinými materiály. Důležité pro mě bylo nejen přesné zpracování, ale i to, aby hračka lákala už od pohledu a aby těch pár kousků logicky tvořilo jakýsi celek a vše bylo hezky a dostupně uloženo. Funkčnost jednotlivých hraček je v tom, že pomáhají pomoci rozvíjet sluch, hmat, zrakovou percepci, učí poznávat tvary a barvy, podporují logické myšlení a paměť. Čas s nimi strávený, ať už samostatně nebo třeba s kamarádem či rodičem, by měl být považován za přínosný a motivující.

Zdeněk Matějček řekl, že „*Hra je jedním ze svorníků, které spojují jednotlivá vývojová období lidského života v jeden celek*“; proto beru svoji práci jako výzvu, kdy bych ráda v praxi propojila těmi „svorníky“ třeba i zlomová období v životě. Období zdraví a nemoci, období neklidu a dobou prožitku relaxace při hře, období prohry či rezignace s časem pokroku a úspěchu a to právě díky hře, protože „*Člověk neprokázal v ničem tolik fantazie jako v množství různých her, které vymyslel.*“ (Gottfried Wilhelm Leibniz)

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ ZDRAVÉHO JEDINCE

„Vývojová změna je obecně chápána jako přechod od méně dokonalého projevu k dokonalejšímu, je relativně stálá a v téže populaci dětí je v zákonitém vztahu k chronologickému věku“ (Petrová a Plevová in Šimíčková-Čížková, 2003, s. 9).

Při pozorování většího počtu lidí různého věku je pozorovatelné, že vývojové změny nastupují v podstatě ve stejných věkových obdobích a střídají se období s poměrně málo novými projevy nebo naopak úseky plnými vývojových změn. Byť jsou vývojové změny v určitém věku očekávány, stále platí to, že lidská individualita je natolik jedinečná a neopakovatelná, že ji vývojově nelze generalizovat, ale je třeba vnímat její vývoj jako jedinečnou křivku a je nutno si uvědomovat, že všechny vývojové fáze člověka jsou zaměřeny k budoucí lidské podobě (Šimíčková-Čížková, 2003). Podle obecných znaků psychického vývoje doplňuje výše uvedené i Vágnerová (2008), která individuální specifičnost podmiňuje kombinací vlivu určitých životních podmínek a daných dědičných dispozic. Díky integraci nových psychických vlastností a kompetencí musí zákonitě docházet i k postupným proměnám jednotlivce, jež jsou svým způsobem stimulem pro další rozvoj jedince. Tento rozvoj je celistvým procesem zahrnujícím všechny složky osobnosti – somatickou, psychickou i sociální.

V průběhu dějin bylo různě nahlíženo na periodizaci lidského života (Krejčířová, 2013):

Dle Komenského (Orbis Pictus):

1. dítě (1-7),
2. pachole (7-14),
3. mládenec (14-21),
4. jinoch (21-28),
5. muž (28-35),
6. starý muž (35-42),
7. kmet (42 a výše).

A pro srovnání členění dle Vágnerové (2007, 2012):

1. prenatální období (do narození),
2. novorozenecké období (do 6 týdnů)

3. kojenecký věk (do 1 roku)
4. batolecí věk (do 3 let)
5. předškolní věk (přibližně do 6 let)
6. školní věk – mladší a střední školní věk (přibližně do 12 let – přechod na 2. stupeň základní školy)
7. Puberta (do 15 let)
8. Adolescence (do 20 let)
9. Mladá dospělost (20-40let)
10. Střední dospělost (40-50 let)
11. Starší dospělost (50-60 let)
12. Období raného stáří (60-75 let)
13. Období pravého stáří (75 let a více)

Období dětství bylo i dříve rozděleno do několika fází, které si jsou věkovým rozpětím podobné, jen Komenský do své periodizace nezahrnul období do jednoho roku. Modernější dělení ustupuje od genderové stereotypizace a kopíruje zlomové okamžiky spojené se změnou sociálního prostředí: odpoutání od matky (1 rok), nástup do mateřské školy (3 roky), nástup do základní školy, přechod na 2. stupeň ZŠ (11-12 rok), nástup na střední školu (15 rok). Také období dospělosti a stáří se značně prodlužuje. Čas prožitý od narození do dosažení dospělosti lze sice považovat za kratší životní období než je dospělost, nicméně jedinec v něm absolvuje nejvíce vývojových změn a období do 1 roku je ze všech nejdynamičtější.

Vývoj tedy probíhá v různých věkových obdobích s různou intenzitou a dobou trvání a jak již bylo uvedeno, probíhá ve třech oblastech – fyzické (biologické, somatické), psychické a sociální. Jednotlivé úrovně jsou mezi sebou propojeny a vzájemně se ovlivňují, což si lze představit na příkladu jiného rozdělení psychického vývoje podle Vágnerové (2008):

1. biosociální vývoj, ve kterém se nejedná jen o pouhý tělesný vývoj, ale také vytváření postoje ke svému tělu a k tomu, jakými změnami prochází;

2. kognitivní vývoj zahrnuje všechny psychické procesy, které participují na lidském poznávání, myšlení, vědění a jsou přímo spojeny se smyslovou percepcí, pamětí, představivostí a emocemi. Tento vývoj je ovlivněn jak vnitřními faktory, tak vnějšími, mezi které lze zařadit především způsob výchovy a vzdělávání;

3. psychosociální vývoj, jenž v sobě zahrnuje veškeré změny způsobu prožívání, osobní a sociální charakteristiky, mezilidské vztahy či sociální pozici a hlavním vnějším ovlivňujícím faktorem bývá sociokulturní prostředí, ze kterého jedinec pochází.

1.1 Období před a těsně po narození

1.1.1 Prenatální období

Prenatální období trvá 40 týdnů a představuje vývoj jedince, který začíná oplozením vajíčka a končí porodem dítěte. Těhotenství a porod zejména prvního dítěte je významným životním mezníkem v životě každé ženy (či obou rodičů), zpravidla vždy je doprovázeno radostí, těšením se a očekáváním neznámého. Je to přípravné období pro budování si nastupující zodpovědnosti za někoho jiného než sama za sebe.

Nejen chování matky, ale i city, které ji doprovází těhotenstvím, mohou mít vliv na zdravý duševní i tělesný vývoj plodu. Odpovědný přístup k těhotenství, ke vztahu s partnerem a následnému rodičovství je dobrým startem k vybudování citové základny očekávaného dítěte.

Prenatální období má tři fáze (Pugnerová in Šimíčková-Čížková, 2003):

- I. Období blastémové – je fází uhníždění oplozeného vajíčka a vytvoření třech zárodečných listů. Období trvá do konce 3. týdne, do prvního srdečního ozvu, kdy se také vytváří placenta a vzniká nervová trubice jakožto základ nervového systému.
- II. Období embryonální – trvá od 4. týdne do konce 4. měsíce a je to období, kdy je plod nejvíce citlivý na možné škodlivé vlivy prostředí, nemoci, užívání nevhodných léků, alkohol, kouření, otravy, ale i mechanické poškození nebo silný stres. V případě, že dojde k poškození vývoje zárodečných listů, může se toto poškození projevit např. ve formě retardace, tělesného a duševního postižení, anomálií a malformací. V tomto období – zpravidla od 13. do 20. týdne těhotenství postupují budoucí matky screeningové biochemické a ultrazvukové vyšetření, která sledují zdravotní stav vyvíjejícího se plodu.
- III. Období fetální - začíná 5. měsícem, končí porodem a je obdobím zrání orgánů, z nichž mnohé již začínají plnit svou funkci. Plod v tomto období je často považován za aktivního člena rodiny, který jistým způsobem je schopen reagovat na své okolí. Již je u něj vyvinut smysl hmatu, chuti, sání a sluchu. Dítě se pohybuje, reakce jsou spíše reflexní, proměnlivé a zpravidla jsou odezvou chování matky, se kterou je plod spojen nejen fyzicky, ale i emocionálně. Individuální rysy formované v prenatálním období budou po porodu dotvářeny sociálním prostředím.

1.1.2 Perinatální období

Perinatální období lze nazvat vstupem do života. Porod, který je hlavní součástí tohoto období, je velmi důležitý jak v životě dítěte a matky, tak i u ostatních členů rodiny. Jsou jistá specifika spojená s porodem prvního dítěte, mezi která patří nejen očekávání zásadní změny, objevení „mateřské“ lásky či naplnění smyslu života, ale také strach z porodu, obavy z neznámého, změna životních rolí či zaběhnutého stylu života. Současným trendem v porodní a poporodní péči je minimalizování strachu a úzkosti (případně bolesti) u matky i u dítěte.

Frederick Leboyer, francouzský porodník, v 70. letech specifikoval největší porodní a poporodní stresory na dítě: sucho, změna teploty, světlo, hluk a gravitační působení. Odbourání těchto faktorů u porodu zpravidla se sebou nese žádná finančně či personálně náročná opatření, která by bránila zajištění tohoto „luxusu“. Mezi nejčastější a nepoužívanější podpory patří přítomnost otce (či jiné blízké osoby) u porodu, možnost relaxace před porodem – balón, sprcha, masáž, aromaterapie, možnost volného pohybu, přiměřeně klidné prostředí, vstřícnost personálu nemocnice, bezprostřední kontakt miminka a matky ihned po porodu a následné setrvání dítěte na pokoji matky – tzv. rooming-in, v případě, že to dovoluje zdravotní stav obou (Pugnerová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Za běžný se považuje porod v 38. - 42. týdnu těhotenství, průměrná porodní hmotnost bývá 3300-3400 g a průměrná délka dítěte 50 cm (Vágnerová, 1999).

1.1.3 Postnatální období

Tuto životní fázi lze také nazvat novorozeneckým obdobím, trvá přibližně do 6 týdnů po porodu a je označována jako období adaptace na nové prostředí. Veškeré pohyby jsou pouze reflexního charakteru a tvoří základ pro další rozvoj. Učení v raném věku je spojeno zejména s percepčním vnímáním a jeho aktivizace je přímo podmíněna mírou stimulace zrakovými a sluchovými podněty a také stimulací taktilně kinestetickou, za což lze považovat veškeré doteky, změny polohy či působení tepla. Cílem tohoto podněcování je vybudování pocitu příjemnosti, počáteční orientace ve světě a pochopení vlastní pozice v něm. Veškeré sociální interakce v tomto období jsou základem pro další učení dítěte (Vágnerová 2003).

Rozvoj lokomoce a motoriky

Pro zjednodušení adaptace na nové prostředí je každý novorozenec vybaven základními vrozenými nepodmíněnými reflexy, které lze jinak nazvat jako automatické reakce nervové soustavy (Pugnerová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Mezi základní z nich patří tyto:

Potravné reflexy - umožňující vyhledávání a přiblížení se k potravě a patří mezi ně reflex plazivý, hledací, uchopovací (na horních i dolních končetinách), sací a polykací.

Orgánové reflexy - jsou spojeny s vylučováním moči a stolice.

Obranné reflexy - jsou reakcí na nepříjemné či organismus poškozující podněty („ibid“).

Vývoj motoriky, který má díky nezralosti CNS pouze reflexní základ, postupuje směrem od hlavy ke kostrči a od páteře (osy) ke končetinám. Proto se nejprve rozvíjejí pohyby očí a úst; pohyby směrem od ramene, přes loket, zápěstí až ke konečkům prstů. Způsoby uchopení předmětu budou dále rozvíjeny v následujícím období, kdy bude zdokonalována koordinace, rychlost i přesnost („ibid“). Proto jsou pohyby končetin kojence trhavé a nekoordinované (Komárek, Zumrová, 2008).

Rozvoj percepce

Zraková ostrost a schopnost zaostřit na vzdálenější předměty je omezená, dítě je schopno vnímat podněty ze vzdálenosti cca 25-30 cm a nejvíce jeho přítomnost přitahují předměty s vysokým barevným či světelným kontrastem (Pugnerová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Sluchové vnímání je velmi dobře vyvinuto, dítě dokáže rozlišit zvuk lidského hlasu od jiných druhů zvuků. Na silné zvukové podněty reaguje celým tělem – např. mrknutím, trhnutím, úlekem („ibid“). Novorozenec má zkušenosti již z doby před narozením, dovede dobře rozlišovat vysoké tóny, později však tuto schopnost ztrácí (Vágnerová, 2008). Tím by se vysvětlovala lepší reakce na ženský či dětský hlas, který je vyšší, pískací hračky, či písničky zpívané dětským hlasem.

Z prenatalního období je zachováno i vnímání chutí, kdy je jednoznačně preferována sladká chuť. Kontrastní chutě (kyselá či hořká) jsou přijímány s patřičným nelibým projevem mimických svalů. Podobnou reakci můžeme pozorovat i u nepříjemných nebo agresivních čichových podnětů, kdy dítě odvrací hlavičku na druhou stranu, naopak sladká vůně je akceptována a dítě otáčí hlavičku směrem k vůni (Pugnerová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Emoční a socializační vývoj

Emoční projevy jsou vázány především na potřebu uspokojení biologických potřeb a projevují se jako libost či nelibost, která je pozorovatelná motorickými či zvukovými projevy. Základy pro harmonický vývoj jedince je navázání primárního sociálního kontaktu, kdy nejvíce předpokládanou vazbou je vztah mezi dítětem a matkou („ibid“). Za projev prvotní

komunikace může být považován necílený úsměv, který se objevuje kolem 2. týdne a cílený úsměv kolem 3. týdne (Komárek, 2008).

Kognitivní vývoj

Díky navázání prvního sociálního vztahu a s ním související taktilní stimulace, je položen základní kámen pro první učení. To bude probíhat nejprve formou perцепčního vnímání a následnou diferenciací podnětů. Dnes již můžeme tvrdit, že už i novorozenec se učí rozlišovat informace za účelem lépe porozumět svému okolí. Cílem je, aby se dítě naučilo aktivně příjemné podněty vyhledávat a vyhýbalo se těm nepříjemným (Pugnerová in Šimíčková-Čížková, 2003; Vágnerová, 1999).

1. 2 Kojenecké období

Kojeneckým obdobím lze nazvat dobu od konce 6. týdne života do jednoho roku a je pro něj charakteristický rychlý růst. Průměrná výška jednoletého dítěte je uváděna 75 cm, průměrná hmotnost 10-11 kg. Jde o nejintenzivnější vývojový skok, kdy dítě zvládá nejen adaptaci na nové prostředí, je schopno specificky lidské lokomoce ve vzpřímeném postoji, dokáže záměrně manipulovat s věcmi, ale je připraveno pro zahájení řečové komunikace a rozvoj dalších sociálních interakcí (Pugnerová in Šimíčková-Čížková, 2003). Dítě si začne uvědomovat samostatnost vlastního těla, naučí se chápat svoje citové prožitky a trvalost a kontinuitu vlastní existence (Vágnerová, 1999).

Rozvoj lokomoce a motoriky

„Psychomotorický vývoj je těsně spjat se zráním centrální nervové soustavy“ (Vágnerová, 2008, s. 21). Vývoj probíhá dle Arnolda Gesella (in Šimíčková-Čížková, 2003) dle těchto zákonitostí:

1. Princip vývojového směru: ovládnutí jednotlivých částí těla probíhá v určitém časovém horizontu v závislosti na tělesném růstu – a to ovládnutí těla postupně od hlavy k patě, od osy těla (páteře) k periférii (končetinám) a při vývoji úchopu od celé dlaně k jemnějším úchopům prsty.

2. Princip střídavého postupování neuromotorických funkcí – jde o střídání období náhlého vzestupu schopností a období upevňování.

3. Princip funkční asymetrie – po narození lze pozorovat symetrické rozložení končetin, ke konci novorozeneckého období se objevuje asymetrie a ve 3. měsíci nastupuje opět symetrie avšak se snahou o aktivní ovládnutí.

4. Princip individualizace – vývoj je vždy individuální, s ohledem na obecné zákonitosti, tak na vrozenou jedinečnost.

5. Princip autoregulace – u dětí jsou pozorovány určité vývojové výkyvy, které jsou řízeny samotným dítětem.

Vývoj hrubé motoriky

Ovládání hlavičky – v poloze na břiše dítě zvedne a udrží hlavu přibližně ve 2. měsíci, do konce 5. měsíce dokáže pohyby regulovat, cíleně se otáčet a vyhledávat podněty. Před dovršením 1 roku má pohyb jasný směr, ale stále chybí koordinace.

Sezení – v 6. - 8. měsíci se spontánně přitahuje do sedu, dokáže sedět nejprve s oporou, pak již samo. Otevírá se mu možnost vnímat svět z jiného zorného úhlu a tak získat více podnětů. Je schopno se převracet z břicha na záda.

Lezení – mezi 6. a 9. měsícem se v poloze na břiše staví na dlaně a kolena (či plosky nohou) a připravuje se na lezení; v 9. měsíci již leze po čtyřech a je tedy schopno se k lákavým objektům samostatně přiblížit.

Postoj a chůze – kolem 9. měsíce se vzpřimuje do stoje u opory, kolem 11. - 12. měsíce chodí nejprve za ruku či kolem opory, později samostatně (Komárek, 2008; Šimíčková-Čížková, 2003).

Vývoj jemné motoriky

Rozvoj motoriky ruky silně ovlivňuje rozvoj poznávacích procesů, zkušeností, myšlení a je úzce spojen rozvojem hry. Kolem 3. měsíce se vytrácí vrozený uchopovací reflex, dlaně dítěte jsou otevřené a během následujících třech měsíců dítě postupně objevuje své ruce. Nejprve si s nimi hraje a později se snaží je ovládat. Vědomý úchop – hrabavý či dlaňový, který používá čtyři prsty s vyloučením palce, se objevuje zhruba v půl roce, dítě je schopno překládat předmět z ruky do ruky, což je důležitým prvkem pro rozvoj manipulace. V 9. měsíci dítě začíná používat nejprve v pinzetovém a později v klešťovém úchopu také palec a je tak schopno uchopení i drobných předmětů. Zkoumaný předmět si dokáže přiblížit k očím a tak si usnadnit i vizuální percepci. Rozvoj úchopů také souvisí s řízeným pouštěním předmětů, což je pro děti náročnější a ovládají tuto schopnost až kolem 15. měsíce (Pugnerová in Šimíčková-Čížková, 2003; Vágnerová, 2008).

Rozvoj percepce

Pro rozvoj poznávací procesů je důležité zejména zrakové vnímání, které je zdrojem mnoha informací a významným prostředkem pro orientaci v bližším i vzdálenějším prostředí. Dítě je schopno rozlišit zprvu jen blízký předmět, zraková akomodace se vytváří až kolem 3.

až 4. měsíce a postupně se rozšiřuje. Souvisí to s tím, že dítě postupně za podnětem otáčí hlavu a později, když dokáže již sedět či stát, může vnímat svět z jiné perspektivy („ibid“).

Sluchové vnímání je předpokladem pro správný rozvoj řeči. Také u sluchové percepce dochází ke zdokonalení právě kolem 4. měsíce, dítě zdroj zvuku vyhledává nejprve očima, později zvedá hlavu (Vágnerová, 1999, 2008).

Specifické jsou v tomto období taktilní a kinestetické počitky, mezi 4. - 8. měsícem má kojeneček snahu, vše co drží, vkládat do úst a poznávat touto metodou (Pugnerová, 2003; Vágnerová, 2008).

Rozvoj kognitivních funkcí

V souvislosti s přiměřenou stimulací a vzrůstajícím zájmem dítěte o další podměty, lze již u kojenců hovořit o prvním učení a budování paměti, které se projevuje ve svém základním stupni - jako rozpoznávání. Vývoj myšlení je zásadně spjat s prováděnou činností, kdy se opírá právě o rozpoznávání, počitky a vjemy („ibid“).

Po narození se děti nejprve projevují křikem, kterým vyjadřují svůj aktuální stav a své potřeby. Ve 3. měsíci si dítě začíná broukat, jedná se o komplex reflexních činností, který se objevuje u každého jedince. Kolem 6. měsíce hovoříme o žvatlání, dítě tvoří slabiky a snaží se záměrným hlasovým projevem upoutat pozornost okolí. Velmi významné je období mezi 6. a 9. měsícem, kdy dítě vyžaduje zvýšené množství podnětů - osobních kontaktů, oslovení, opakování slovních hříček či pozitivních reakcí na své chování. Chápe význam jednoduchých slovních výrazů a kolem jednoho roku se začíná pomocí jednotlivých slov i vyjadřovat. Svůj zvukový projev začíná doprovázet i nonverbálními gesty (Vágnerová, 1999, 2008). V tomto období lze hovořit pouze o přípravě řeči, kdy dítě při dovršení 1 roku používá několik jednoduchých slov. Motivace k osvojení řeči souvisí s potřebou orientace a potřebou udržení kontaktu s lidmi. Dítě musí mít možnost poslouchat mluvenou řeč a dostat příležitost si ji osvojit (Pugnerová in Šimíčková-Čížková, 2003). Na konci kojeneckého období je znatelné porozumění řeči, dítě je schopno na výzvu reagovat, podat žádaný předmět nebo vyhledávat očima věci podle názvu (Komárek, 2008).

Emoční a socializační vývoj

Dle Langmeiera a Matějčka (1968) je pro správný psychický rozvoj v tomto období nezbytné naplnění potřeby stimulace, potřeby smysluplného učení a potřeby citového vztahu a bezpečí. Souvisí to se zajištěním stabilního prostředí – tj. omezeného počtu pečujících osob, zavedení opakujících se denních rituálů a dostatečné a nepřesycující stimulace.

Na začátku kojenec jen prakticky přijímá různé podněty, ale nediferencuje mezi nimi, vše je pro něj nové a neznámé, dítě je soustředěné především na sebe, na vlastní tělo a prožitky. Postupně však rozšiřuje svůj zájem i na vnější svět a prioritní zájem projevuje o živé bytosti. Ve vyjadřovaných emocích se objevuje i vztek či strach, které se jednoznačně vyhraňují kolem 6. - 9. měsíce věku a jsou spojeny se schopností rozlišovat osoby, hlasy či situace – např. strach z neznámých osob či separační úzkost při odloučení od matky. Schopnost emočně reagovat je pro děti vrozená, emoční projevy dítěte jsou důležitým prvkem komunikace. Je třeba si uvědomit, že děti v tomto věku nereagují na všechny podněty stejným způsobem, vždy si vybírají jen ty příjemné, které posilují jejich zvědavost, nepříjemné je naopak tlumí. Mezi nejdůležitější podněty patří ty, které souvisí s jídlem, teplem a celkovou tělesnou pohodou. Přiměřená stimulace aktivizuje bdělost, tj. připravenost k nějaké činnosti a tak se stává jednou z podmínek učení (Vágnerová, 2008).

1.3 Batolecí období

Batolecí období trvá přibližně od jednoho do tří let věku dítěte a jeho hlavními znaky jsou osamostatňování jedince spojené se schopností samostatné lokomoce, budování nových sociálních vazeb, rozvoj řeči a vytváření vědomí o vlastní osobě včetně pochopení odlišnosti pohlaví. Tempo tělesného rozvoje je sice pomalejší než v předešlém období, ale zvyšuje se výkonnost nerovnováhy a tím se mění i potřeba stimulace a spánku. Jednotlivé děti se opět od sebe odlišují, učení je závislé na okolních podmínkách a přístupu dospělých (Vágnerová, 1999, 2008).

Rozvoj motoriky

Pohybové aktivity, které jsou v tomto věku pro děti zajímavé, se velkou měrou podílejí na zdokonalování hrubé motoriky a také na samostatnějším vyhledávání podnětů a uspokojování potřeby stimulace. Roční batole při chůzi má ještě problémy s udržením rovnováhy. V roce a půl dokáže strnule utíkat, ve dvou letech překoná nerovnosti terénu či chůzi po schodech a ve třech letech již zvládá jízdu na tříkolce či na kole. Dokáže napodobovat pohyby zvířat, kopírovat pohyby tance, chytat míč (Plevová 2003; Vágnerová, 1999). Pohyby jsou sice cílené, ale ještě nejsou dostatečně koordinované (Komárek, 2008).

Ve vývoji jemné motoriky dítě pokročilo v sebeobslužných činnostech, v grafomotorice či manipulačních hrách s drobnějšími hračkami, kde je pozorovatelná lepší koordinace obou rukou (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Rozvoj percepčního vnímání

Největší význam pro poznávání má zrak a sluch, prohlubuje se schopnost vnímání základních smyslových kvalit – tvaru, velikosti, barvy, tvrdosti. Ve zvukovém vnímání se zlepšuje diferenciací intenzity a výšky tónu, vzniká smysl pro rytmus. S rozvojem percepčního vnímání souvisí i zdokonalení orientace („ibid“).

Rozvoj kognitivních funkcí

V batolecím věku dochází k zásadní proměně přístupu ke světu, seznámení se s pravidly jeho fungování a ke změně chápání reality.

Jak dále uvádí Plevová (2003) i Vágnerová (2008), paměť nese již jisté typické znaky: je neúmyslná (zapamatování není spojeno s volným úsilím), má pozitivní či negativní náboj a je konkrétní (dítě si dokáže vybavit, co samo prožilo). Paměť staršího batolete již není pouze krátkodobá. Pozornost, která měla ze začátku mimovolný charakter, se postupně prodlužuje. Představy jsou nezbytným článkem mezi myšlením a praktickou činností, úzce souvisí s vnímáním a pamětí. Jde o symbolické, předpojmové uvažování, kdy dítě je schopno si představit určitou činnost a její výsledky, bez toho aniž by muselo činnost skutečně provádět.

Dochází k velkému pokroku v rozvoji řeči, kdy mladší batole disponuje přibližně 20-30 výrazy (které mají často mnohoznačný obsah), dvouleté dítě dokáže použít 300 slov a ve třetím roce rozšíří slovní zásobu na 1000 výrazů. Opět nelze tvrdit, že řečový vývoj probíhá u všech dětí stejně, záleží na individualitě jedince, řečových vzorech a podnětnosti prostředí. Postupně se slova stávají základem pojmů, což je příprava na orientaci v prostoru a čase, která ještě není plně rozvinuta. Dítě má vytvořen pasivní slovník s určitým počtem slov, kterým dítě rozumí a aktivní slovník, který dítě aktivně používá. Jeho první řečové projevy jsou zjednodušené a agramatické a slova mohou být nadměrně generalizována. (Vágnerová, 2008, 1999; Plevová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Emoční a socializační vývoj

Pro citový vývoj batolete je důležitá přítomnost sociálního kontaktu s dospělou osobou. City jsou krátkodobé, avšak začínají se diferencovat na kladné emoce – spokojenost, něžnost, radost, hrdost, soucit a negativní či afektivní projevy - vztek, vzdor, žárlivost, strach apod. Postupně se začínají budovat vztahy s vrstevnickou skupinou, často konfliktní, kdy děti si hrají „vedle sebe“ než společně, zdrojem navazování těchto vztahů bývají zpravidla hry – v tomto období zejména pohybové a manipulační („ibid“).

Batole je egocentrické, klade důraz na vlastní zájem, což je třeba brát na zřetel při důslednosti ve výchově. Sociální normy je třeba dítěti správně verbálně interpretovat a dbát i

na své vlastní jednání a chování, vzhledem k tomu, že důležitým zdrojem získávání informací je pro dítě právě pozorování ostatních lidí. Děti v tomto období mají tendenci očekávat řešení od někoho jiného, od koho by mohly přejmout již hotový vzorec chování. Tuto formu sociálního učení nazýváme učením nápodobou. Batolata také využívají identifikaci - tj. ztotožnění se s někým, což je naplňuje pocitem jistoty a zbavuje strachu (Vágnerová, 1999, 2003).

Ať již v interakci s dospělou osobou či vrstevníky si dítě buduje svoje „jájství“. Je to doba, kdy si začíná uvědomovat samo sebe jako bytost, která je schopna samostatně konat a očekává, že bude hodnocena. Zároveň si vytváří jedny ze svých prvních sociálních životních rolí - bratr, dcera, kamarádka, vnuk, benjamín aj. (Vágnerová, 2008; Šimíčková-Čížková, 2003).

1.4 Předškolní věk

Jako předškolní věk lze označit období, které je spojeno s nástupem do mateřské školy, tj. od dovršeného 3. roku, a ukončuje jej zahájení školní docházky, které přichází v 6 - 7 letech. Jedinec v něm prochází intenzivní fyzickou i psychickou proměnou (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Rozvoj motoriky

Pro uvedené období je příznačná proměna fyzického vzhledu, kdy postupně mizí dětská baculatost, mění se proporce těla, poměr hlavy k celkové výšce těla se zvyšuje a dochází k růstu dlouhých kostí. Kolem šestého roku se ukončuje osifikace zápěstních kůstek, což je důležité pro rozvoj jemné motoriky. Dítě se zdokonaluje v manuální zručnosti při manipulaci s předměty a v sebeobslužných či grafických činnostech. Již kolem čtvrtého roku ustupuje obourukost a začíná se projevovat dominance jedné ruky. Zlepšení motorické koordinace s sebou přináší celkové zklidnění, pohyby jsou cílené, úsporné a efektivní a dítě neplýtvá zbytečně silami (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2003).

V případě hrubé motoriky dochází u původně málo koordinovaných pohybů končetin k evidentnímu pokrokovému zvládnutí složitějších a přesnějších pohybů. Dítě postupně zvládá jízdu na koloběžce, na kole, bruslích atd. Chůze se automatizuje a pohyb se stává plynulým až elegantním. Pohyb jednoznačně patří mezi nepřírozenější aktivity dítěte v tomto období a je úzce spojen s rozvojem myšlení, řeči, vnímání, inteligence a svým způsobem je i prostředkem socializace. S rozvojem intenzivní svalové činnosti dochází u jedince k jisté rozkolísanosti, ke

střídání stavů aktivity a únavy a dočasně se také snižuje odolnost vůči infekcím (Vágnerová, 2008).

Rozvoj percepce

Zdrojem zájmu jsou předměty, které jsou nápadné a jsou vhodné k nějaké činnosti a podněcují dítě k experimentování. Vizualně prezentované podněty představují pro děti subjektivní jistotu, že „je to tak, protože to tak vidí“ (Vágnerová, 1999). Dítě začíná rozlišovat doplňkové barvy jako je růžová, fialová, oranžová. Sluchově je schopno diferencovat zvuky z různých zdrojů. Stejně tak se zdokonaluje vnímání chuťové a čichové. Správná diferenciacce zvukových a vizuálních prvků je nevyhnutelným předpokladem pro úspěch v rozvoji řeči a následně pak psaní, čtení a počítání (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Důležitý je také rozvoj hmatu, kterým dítě dokáže rozlišit nejenom vlastnosti předmětu, ale také daný předmět identifikovat („ibid“).

Rozvoj kognitivních funkcí

Převažuje paměť mechanická, s postupným rozvojem řeči se rozvíjí i paměť slovně logická („ibid“). Právě v tomto období se formátují první trvalejší osobní vzpomínky, i když bývají často jen útržkovité a nepřiliš přesné (Vágnerová, 2008).

Pozornost ještě nedokáže být úmyslná a stálá, což nemusí záviset pouze na věku, ale také i na temperamentu dítěte či na druhu vykonávané činnosti. Pokud je aktivita dostatečně stimulující, dochází k progresivnímu rozvoji vnímání, spojeného s potřebou experimentování. Pasivní vnímání bez pohybu a řeči by byly v rozporu s vývojovými zvláštnostmi dítěte (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Orientace v čase a prostoru je zatím nedokonalá, což může být spojeno s typickým rozvojem fantazie, která má v tomto věku harmonizující význam. Dítě si upravuje realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná a to bez ohledu na jeho správnost. Je to období, kdy děti ignorují informace, které by jim překážely a komplikovaly tak pohled na svět (Vágnerová, 1999, 2008).

Začíná se rozvíjet Piagetovo pojmové myšlení, které používá prvky analýzy, syntézy a srovnávání. Řeč se rozvíjí i díky intenzivní pojmotvorné činnosti, ve které se však vyskytují chyby, protože děti vycházejí pouze z jedné vlastní zkušenosti a tak si novotvary pro pojmenování neznámých věcí či situací sami vymýšlí. Předškolní období bývá označováno jako „ptací“, což má za následek rozšíření pojmové banky až na 3000-4000 slov, zlepšení gramatického vyjadřování a používání řeči jako hlavního dorozumívacího prostředku. (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Emoční a socializační vývoj

Jakákoliv činnost v tomto období je vázána na citové prožitky a na potřebu sebeprosazení se. Vzorce chování dítě čerpá ze svého okolí, nicméně nedokáže přesně analyzovat relativitu různých činů a tak normy používá spíše stereotypně. Zdrojem podnětů a vzorem je dospělá osoba, rodič, respektive rodina dítěte, jiné prostředí pro dítě nemá takovou emocionální váhu. (Vágnerová, 1999).

Dítě má obtíže s uvědomováním si názorů druhé osoby. Pro pochopení určitého pravidla či normy a odstranění obecnosti je vhodné vždy užít verbálního komentáře, přiměřeného úrovni kognitivních schopností dítěte. Je nutno počítat s tím, že dítě zpracovává informace egocentricky, a že se dokáže vcítit do druhé osoby až ke konci předškolního věku („ibid“).

Egocentrismus je jednou z nejdůležitějších vlastností při budování osobní identity a zejména v tomto věku potvrzuje dítěti jeho významnost a jedinečnost. Předškolák si začíná budovat vlastní identitu, která je utvářena jak lidmi, se kterými je v kontaktu, věcmi, které mu patří a prostředím, ve kterém žije. I přes snahu emancipace u něj přetrvává zásadní potřeba jistoty a závislosti, kterou mu v první řadě stále nabízí rodina. V tomto věku si již také děti uvědomují neměnnost jejich pohlavní identifikace a to v oblasti biologické i sociální. S vědomím rodinné identity se dítě od rodiny odpoutává a navazuje sociální vztahy s vrstevníky, takže lze hovořit o tom, že se začínají vyvíjet city sociální, včetně citu k sobě samotnému - sebecitu. Dále se rozvíjejí city intelektuální, kdy dítě si uvědomuje kladné emoce vycházející z uspokojujících činností a city estetické, které dítě prožívá u něčeho, co považuje za krásné - u poslechu hudby, čtení pohádek, při výtvarných činnostech. Čtveřicí doplňuje etické cítění, jež je spojeno s chápáním dobra a zla či pocitem uspokojení a viny. Rozvoj těchto vyšších citů je ovlivněn vzorem dospělého a bývá důsledkem sociálního učení, přičemž jakákoliv role se stává součástí jedincovi identity. Logicky jsou preferovány žádoucí vzorce prosociálního chování (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2003, Vágnerová, 2008).

Socializace probíhá zejména formou herních činností. Hra je v tomto období zdůrazňována jako základní psychická potřeba a zobrazuje se v ní vývojová úroveň dítěte. Dítě si hraje, i pokud je unavené či nemocné. Na rozdíl od batolecího věku ustupuje ulpívání na hračky jako takové, ale zároveň se zvyšují nároky na opravdovost hračky, což souvisí s intenzivnějším vnímáním reality a rozvojem poznávacích funkcí („ibid“). Předškolák má také možnost svoji vlastní volbou iniciovat výběr kamaráda. Ve vrstevnické skupině již dochází ke specifikaci a diferenciaci sociálních rolí, což vzbuzuje potřebu spolupracovat, soupeřit, zvládat konflikty či projevit solidaritu. Vztah s vrstevníkem není založen na takové

jistotě jako vztah s dospělým, dítě musí dozrát na určitou vývojovou úroveň, aby zvládalo jisté situace samo a bez opory dospělých. Jistou novou zkušenost nabízí také nutnost respektování cizí dospělé osoby - učitelky, od které je očekáván výjimečný vztah, opět založený na jistotě a důvěře. Předškolní období dítěte lze souhrnně charakterizovat jako přípravu na život ve společnosti (Vágnerová, 1999, 2008).

1.5 Mladší a střední školní věk

Raný školní věk trvá přibližně od 6. - 7. roku a je zahájen nástupem na základní školu, trvá přibližně 2 roky, pokračuje obdobím středního školního věku, které končí kolem 11. - 12. roku, tj. zhruba v době přechodu na 2. stupeň ZŠ, respektive do doby, kdy se začínají objevovat první známky dospívání (Vágnerová, 1999).

Dítě, které dosáhlo školní zralosti je schopno analyticko-syntetického vnímání, které mu umožňuje diferencovat zvukové a vizuální prvky. Přiměřeně komunikuje, hovoří v plynulých větách bez agramatismů, je schopno úmyslné pozornosti a záměrného zapamatování a také disponuje přiměřenou vytrvalostí. Musí odlišovat realitu od fantazie, tak jako hru od povinností. Typickým znakem budoucího školáka je zvědavost, tvořivost a požadavky na plnění úkolů či práce. Emočně a sociálně zralý předškolák dokáže kontrolovat svoje city a ovládat momentální potřeby či přání. Akceptuje novou sociální roli žáka a spolužáka a dokáže se podřídit autoritě učitele. Z toho vyplývají požadavky na schopnost spolupracovat a přizpůsobit se (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2003). Do školní připravenosti je řazena i orientace dítěte v hodnotovém systému a v normách chování. Ve finále lze školní zralost obecně definovat jako určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje v celkové reaktivitě jedince, v jeho odolnosti a schopnosti koncentrace pozornosti (Vágnerová, 1999, 2012).

Pokud dítě vyrůstá v přiměřených a zdravých podmínkách, lze hovořit o tomto období jako o nejstabilnějším vývojovém úseku, kdy změny probíhají plynule, s pokrokem a ve všech oblastech (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Rozvoj motoriky

Kolem osmého roku se fyzický růst zpomaluje, přitom se opětovně zvyšuje obranyschopnost organismu, zvětšuje se objem srdce a hmotnost mozku, zdokonaluje se činnost svalů, kloubů i vegetativních funkcí, zrychluje se vedení nervových vzruchů („ibid“).

Pohyby se jednoznačně zlepšují, jsou celkově rychlé, přesné, koordinované, účelné a úsporné, zpřesňuje se i vizuomotorická koordinace. Dítě se začíná zajímat o sportovní aktivity, které přinášejí adekvátní duševní uvolnění po psychickém napětí („ibid“).

Rozvoj percepce a kognitivních funkcí

Rostoucí schopnost analyzovat a diferencovat přicházející podněty umožňuje stále kvalitnější poznávání. Vnímání jako takové přestává být nahodilé, stává se cílevědomou činností a od konkrétních předmětů a jevů se posouvá k vnímání všeobecnějšímu. Kolem 11. roku dosahuje přibližně stejné úrovně jako u dospělého člověka, nicméně dítěti chybí dostatek zkušeností pro třídění informací a vyvozování souvislostí. Zraková ostrost, rozlišení barev, tvarů i velikostí a také sluchová i hmatová citlivost procházejí velkým rozvojem (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2003, Vágnerová, 2008).

Paměť se rychle zdokonaluje, na počátku neúmyslná a mechanická se postupně stává záměrnou a vycházející z racionálního či logického úsudku (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Rozvoj pozornosti je pro školáka prvořadý, a to jak z hlediska rozvoje ostatních poznávacích procesů, tak rozhoduje i o školní úspěšnosti. Pozornost je ze začátku krátkodobá, ale postupně se prodlužuje. Ovládání pozornosti vůlí je velmi vyčerpávající, proto je v tomto věku žádoucí střídání aktivit, povzbuzování, pestrost přístupů a forem, využití herních prvků pro výuku či využití alternativních vyučovacích metod („ibid“).

V myšlení se zapojuje logický úsudek, který se opírá o konkrétní věci a jevy, které si lze názorně představit („ibid“). Schopnost užívat různé logické operace podporuje zvládnutí chápání času. Dítě akceptuje reálnou skutečnost jako danou, nepředpokládá u ní nějakou změnu a tak ji dokáže přijmout. Případný subjektivní pocit zátěže je důležitý pro rozvoj strategického uvažování, které je třeba při řešení problémů. V tomto věku lze hovořit o třech strategiích: učení pokusem a omylem, logickým odvozením na základě předchozí zkušenosti a přetrvávající učení nápodobou (Vágnerová, 1999, 2008).

Posilování kognitivních funkcí může probíhat dvěma způsoby. Myšlením konvergentním, kdy daný problém je vysvětlitelný pouze jediným způsobem, anebo myšlením divergentním, které hledá více správných či přijatelných řešení problému. Zajímavá je potřeba dítěte vždy najít nějaké vysvětlení, které by eliminovalo nahodilost, jež pro mladšího školáka znamená nerespektování pravidel a řádu a je tak nositelem nejistoty. Nahodilost je v tomto věku logicky těžko pochopitelná a děti se jí snaží popírat (Vágnerová, 2008).

Lze také zmínit i počáteční rozvoj tzv. metakognice, což je schopnost uvažovat o vlastním myšlení. Funguje jako zpětná vazba, která pomáhá dítěti ocenit vlastní schopnosti a posoudit míru porozumění, což v budoucnu může usnadnit řešit problém lépe („ibid“).

S vývojem myšlení, respektive schopností číst a psát se rozvíjí také řeč, i když ne tak intenzivně jako v předešlém období. Slovní zásoba se rozšiřuje o specifické výrazy a pojmy, věty se stávají květnatějšími a delšími a postupně je osvojováno používání gramatických pravidel (Vágnerová, 1999, 2008).

Emoční a socializační vývoj

U mladšího školáka ustupuje impulzivita, labilita a egocentrismus a naopak narůstá schopnost autoregulace, která souvisí se schopností přizpůsobit se a přijmout jistá pravidla chování. Normy jedinec nejenom přijímá, ale také vytváří svojí interakcí se skupinou. Přichází akceptace sociální role školáka jako doplnění jednoho aspektu své osobní identity a to jak v podřízené pozici ve vztahu k instituci, respektive k učiteli, či souřadné roli spolužáka ve vztahu k vrstevníkům. Role žáka se postupně mění a vyvíjí tak, jak se dítě adaptuje na školu a vztah k učiteli se časem stává neutrálnějším. Důležitým faktem je, že dítě není akceptováno učitelem automaticky, ale s jistým očekáváním plnění povinností. Dítě s nástupem do školy ztrácí částečně jistotu a bezpečí, avšak v souladu se ztrátou je nuceno se osamostatnit, přijmout zodpovědnost a nést následky za vlastní jednání. Ve vztahu s okolím si dítě začíná uvědomovat odlišné potřeby jiných lidí a také již chápe nutnost komunikace, sdílení či spolupráce. Potřebu citové jistoty a bezpečí začínají v jisté míře saturovat právě vrstevníci, stejně tak jako vytvářejí ideální skupinu pro srovnání, seberealizaci a určení originality vlastní identity. Je kladen důraz na společné zájmy, společné prožitky a identifikaci se skupinou stejného pohlaví, což lze považovat jako přípravu na partnerství, rodičovství a profesionální uplatnění v pozdějším věku („ibid“).

1.6 Puberta

Období puberty je časově umístěno mezi 11. - 12. a 15. rok s určitou individuální geneticky podmíněnou variabilitou a je na něj tradičně pohlíženo jako na léta „bouří a stresů“, jež provází přechod mezi dětstvím a dospělostí. Jedná se o důležitý biologický mezník, pro který jsou charakteristické jak fyzické, tak psychické změny, a jehož cílem je dosažení přijatelné změny identity (Binarová, 2003, Vágnerová, 1999). Samotní pubescenti ke svému dospívání přistupují různě, u některých vyvolává pocit studu, jiní jsou na něj pyšní (Vágnerová, 2008).

Rozvoj motoriky, fyzický vývoj

Rozdílná akcelerace vývoje je pozorovatelná nejen mezi chlapci a děvčaty, kdy dívky dospívají dříve, ale rozdílnosti jsou i u stejného pohlaví. Nepřehlédnutelný je intenzivní růst

končetin a trupu a proměna spojená s objevením se druhotných pohlavních znaků. Ke konci puberty se růst zpomaluje, rostou však vnitřní orgány, mohutní svalstvo a tělo dostává podobu dospělého člověka. Urychlení fyzického vývoje není v souladu s pomaleji postupujícím vývojem psychickým. Orientace v novém, respektive změněném tělesném schématu je časově i emocionálně náročná. V hrubé motorice se přechodně objevuje neobratnost a nekoordinovanost pohybů, zejména u chlapců. Zrychlený růst má vliv na zhoršení fyzické výkonnosti, dochází ke střídání fází siláckých aktivit s fázemi pocitů únavy až apatie. Ke konci puberty vlivem harmonizace tělesných proporcí mizí klátivost a neohrabanost, zejména u chlapců. U děvčat se objevuje ladnost pohybu a schopnost zvládnout i obtížnou koordinaci těla. Fyzická výkonnost se zlepšuje a stabilizuje, výkyvy v motorické aktivitě a pasivitě již nejsou tak výrazné (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Působením sexuálního pudu se objevuje rozkolísanost a labilita citů i chování a časté střídání nálad. V jemné motorice se může objevit křečovitost, která se projevuje zhoršeným grafickým výkonem („ibid“).

Rozvoj percepce

Diskriminace podnětů se zpřesňuje a zlepšuje, nicméně individuálně dochází ke krátkodobému zhoršení percepční kapacity. Zejména chlapci mají problémy při reprodukci tónu. Nejedná se však o zhoršení sluchové diskriminace, ale problémy s mutací hlasu, který se kvalitativně mění. Také dochází ke snížení registrace podnětů v důsledku emoční lability a zvýšené nepozornosti. („ibid“).

Kognitivní vývoj

Vzhledem k větší kapacitě paměti se v tomto období rozvíjí účinnější strategie zapamatování. Přístup k učení je systematičtější, díky schopnosti selekce podstatných informací a používání různých mnemotechnických pomůcek, strategií vybavování naučeného a také schopnosti lépe ovládat svoji pozornost, je jedinec schopen zpracovat a pojmout větší množství informací a tuto skutečnost si také uvědomuje. Začíná jinak uvažovat o školní úspěšnosti a mění se jeho motivace k učení, zpravidla jde o to se příliš nenamáhat a splnit jen ty nároky, které se zdají jako nezbytné (Vágnerová, 2008).

Velmi vzrůstá význam fantazie, jež slouží jako obranný mechanismus, a která se stává spojnicí mezi realitou, subjektivním prožíváním a ideálem. Jako problém se objevuje nesoustředěnost způsobená denním sněním. Výrazně se rozvíjí logická paměť, která má výběrový charakter umožňující si dlouhodobě zapamatovat obsahy s logickými souvislostmi a proces učení se tak stává časově méně náročným (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Emoční a socializační vývoj.

Tělesná atraktivita má v období puberty nezastupitelnou sociální hodnotu. Pocitem nespokojenosti trpí zejména dívky, protože považují tělesnou schránku za sociální reprezentaci své osobní identity. Zpravidla platí, že čím větší fyzická změna, tím větší nejistota a nespokojenost se svým vzhledem. Často se prostředkem vyjádření identity stává oblečení a stylizace zevnějšku, která zdůrazňuje příslušnost jedince k určité skupině či vzoru. Probíhající hormonální změny mají vliv na emoční rozkolísanost, zvýšenou labilitu a nepřiměřenost citových reakcí na běžné podněty. Objevuje se také citlivost na nespravedlnost a na kritiku přicházející od dospělých. Vlastní nejistota a zranitelnost je také spojována se vztahovačností. Pubescent se výrazně se zaměřuje na sebe, sám se ostýchá projevit či přijímat city a může se chovat introvertně či rigidně až hrubě (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2003; Vágnerová, 1999, 2008).

V sociálním vývoji je typickým znakem snaha po nezávislosti, i když jedinec je stále fixován na rodinu, citové vazby se uvolňují a dochází k vyhledávání i jiných vrstevnických skupin, například podle zájmů nebo se tvoří různé party. Typickým znakem tohoto období je navazování prvních vztahů s opačným pohlavím. Nekritičnost partnera, neuvážlivost v jednání ve vztahu, hledání citové spřízněnosti či získávání erotických zkušeností je spojeno s prožíváním prvních lásek, se kterými jsou spjaty často i bolestné prožitky. Sebecit je nevyvážený a bude vybudován až na základě získávání zkušeností (Vágnerová, 2008).

1.7 Období adolescence

Vývojově náročná etapa představuje přechod mezi dětstvím a dospělostí. Začíná kolem 16. roku u děvčat a 17. roku u chlapců, tedy v době, kdy se zhruba vyrovnávají vývojové rozdíly mezi pohlavími. Horní hranici adolescence nelze přesně určit, neboť dosažení dospělosti je ovlivněno celou řadou skutečností. Zpravidla nejpodstatnější jsou společenské a kulturní zvyklosti a legislativní skutečnosti. Dosažením věku 18 let se dle našeho právního řádu stává sice jedinec plnoletým, dospělým či právně zodpovědným, nicméně společenské zvyklosti jsou obecnější: odchod z domova, osamostatnění se v bydlení, nástup do zaměstnání, ekonomická nezávislost. Hlavním cílem adolescenta by mělo být vytvoření si pocitu identity a vědomí vlastní hodnoty, přijetí norem a morálních principů společnosti, osamostatnění se ve smyslu nezávislosti na rodičovské autoritě a vytvoření partnerského vztahu (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Fyzický a percepční vývoj

Somatický vývoj se ukončuje, jedinec získává svoji konečnou fyzickou podobu a je schopen sexuální reprodukce. Pro období dospívání je typická vysoká fyzická výkonnost, která je často uplatňována při sportu či jiných zátěžových situacích, které slouží k uvolnění nahromaděné energie a napětí, a které přináší pocity uvolnění („ibid“).

Rozvoj kognitivních funkcí

Objevuje se schopnost abstraktního myšlení, jež umožňuje operovat s výroky, které nemusí čerpat z reálných zkušeností („ibid“). Dospívající je schopen uvažovat také hypoteticky a to o různých možnostech, které ve skutečnosti neexistují, a je takřka nepravděpodobné, že by mohly nastat. Dovednost experimentovat s vlastními úvahami přináší změnu v úvaze o časové dimenzi, jedinec se zabývá rozjímáním o své minulosti i budoucnosti, ke které se v tomto období začínají více či méně orientovat všechny jeho tři základní potřeby. Potřeba jistoty a bezpečí, potřeba seberealizace a potřeba otevřené budoucnosti. Nový způsob uvažování je zdrojem nejistoty, jedinci jsou schopni chápat obecnější pravidla, aplikovat je na různé situace, ale často se upínají pouze na jeden názor, o kterém jsou schopni dlouze polemizovat (Vágnerová, 2008).

Začínají se rozvíjet volní vlastnosti, jako jsou vytrvalost a sebekontrola. Nejprve se uplatňují například ve studijních aspiracích a později i v jiných zátěžových situacích, kdy dobrý výkon přestává být cílem, ale stává se prostředkem („ibid“).

Emoční a socializační vývoj

Dospívání je stále ještě spojeno s hormonálními proměnami, jež ovlivňují oblast citového prožívání, které se projevuje kolísáním emocí, větší labilitou, dráždivostí či tendencí reagovat neadekvátně na běžné podněty. Samotní jedinci si zpravidla tuto rozkolísanost uvědomují, avšak nejsou schopni si vysvětlit jejich příčinu. To pak u nich vyvolává pocity špatné nálady či výkyvy v chování, což jsou známky nezralé schopnosti sebeovládání se. Obrannou strategií bývá odpoutání se od reality a únik do fantazie, kde jedinec symbolicky řeší a zvládá situace, ve kterých si v reálném životě neví rady, ve kterých selhal, či které ve skutečnosti nelze prožít. Budoucnost jako taková je spjata s představou hledání partnera, dokončení vzdělávání, osamostatnění se, svobody a profesního uplatnění. Nový způsob uvažování je zdrojem nejistoty, jedinci jsou schopni chápat obecnější pravidla, aplikovat je na různé situace, ale často se upínají pouze na jeden názor, o kterém jsou schopni dlouze polemizovat. Jedinec je však postupně akceptován jako dospělý a je od něj očekáváno i odpovídající chování (Binarová in Šimičková-Čížková, 2003; Vágnerová, 1999, 2008).

Objevuje se preference spíše racionálního a dospělého chování, což se projevuje zejména v tendencích samostatně se rozhodovat a uplatnit svůj názor v diskuzi s dospělými. Budování vlastní identity pokračuje postupným a opakovaným získáváním zkušeností, jež formují chování a hodnotový systém. Způsoby jednání, v nichž byl jedinec úspěšný, jsou utužovány a jsou zároveň zpětnou vazbou pro posílení vlastního sebehodnocení či zdrojem pro vytváření nezávislosti a autonomie. Zdravý zájem rodičů o rozhodnutí a o důsledky jednání svých osamostatňujících se dětí, pomáhá budovat jednak jejich nezávislost, tak i odpovědnost (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2003).

Zejména pod vlivem rodiny a školy probíhá formování, přijímání a zvnitřňování morálních norem společnosti. Později se dospívající ztotožňuje s obecnými etickými principy a začíná se chovat podle vlastního morálního přesvědčení a svědomí a jeho morální chování přestává být závislé na autoritě. Také postupně klesá vliv vrstevnické skupiny a zájem je soustředěn na experimentaci v partnerských vztazích (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2003; Vágnerová, 1999, 2008).

1.8 Dospělost

Dospělost je považována za etapu nejvyšší zralosti lidského jedince a také za nejdelší životní období, které trvá přibližně od 20. do 60. roku života. Je v něm dosaženo vrcholu fyzických sil, citové vyrovnanosti a objektivního využití daných rozumových schopností, které může člověk uplatnit dále pro rozvoj svých psychických a sociálních dovedností. Hlavními znaky jsou samostatnost, svoboda v rozhodování, zodpovědnost za své chování i jednání ve vztahu k sobě samému i k druhým lidem (Vágnerová, 2007).

Dospělý člověk je na vrcholu svých fyzických sil zhruba kolem 30. roku, od kterého začíná pozvolna docházet k involučním změnám. Ztráta sil je pocíťována nejen vnitřně samotným jedincem, ale také viditelně dochází ke změnám proporcí těla - zpravidla k nárůstu tělesné hmotnosti či snižování tělesné výšky. Citlivým ukazatelem jsou vývojové změny kůže či zmenšující se tvorba vlasového porostu. Mění se činnost endokrinních žláz a dochází k fyziologickým změnám orgánů či celých soustav (Holásková in Šimíčková-Čížková, 2003).

Počínají se projevovat involuční změny ve všech oblastech percepčního vnímání - zrakového, sluchového, chuťového, čichového i ve vnímání hmatovém („ibid“).

Dochází k postupnému a pozorovatelnému snižování schopnosti přijímání informací. Reaktivní doba na podněty se prodlužuje, což je jednoznačné zejména v řeči, u motorických

činností, které se stávají klidnějšími a zmírňuje se i gestikulace (Holásková in Šimíčková-Čížková, 2003; Vágnerová 2007).

Za vrcholné období pro rozumovou činnost je považován věk kolem 45 let. Postupně však dochází ke zhoršování paměti, kdy doba schopnosti zapamatování si se zkracuje, pro vštípení je nutný větší počet opakování a nové informace se uchovávají obtížněji („ibid“).

Každopádně myšlení se na základě získávání zkušeností rozvíjí dále a stává se pragmatické, otevřené a flexibilní. Dospělý jedinec je schopný kompromisu, altruismu a sebekritiky. Na dospělého klade společnost mnohem vyšší nároky, očekává se od něj mnohem více zodpovědností, harmonizace jeho potřeb by měla probíhat dle požadavků společnosti a je od něj požadováno morální uvažování (Vágnerová, 2007)

Příhoda uvádí (in Šimíčková-Čížková, 2003), že i přes individuální rozdíly je chování dospělého člověka mnohem více předvídatelné. Postupně dochází k citovému zklidnění, osobnost se harmonizuje, kladné i záporné emoční projevy dosahují v tomto období konečné podoby, ustupují pocity méněcennosti a nastupuje prožitek sebedůvěry a sebevědomí.

V souvislosti s nalezením partnera, se založením rodiny, dostudováním či profesním uplatněním člověk dosahuje určitého sociálního statusu a ukotvuje svoji sociální pozici i tím, že má vybudovány různé sociální role: rodič, partner, babička, soused, občan, zaměstnanec, zaměstnavatel, atd. (Vágnerová, 2007).

1.9 Stáří

Období stáří začíná kolem 60. roku života jedince, i když v posledních letech se věková hranice posouvá stále dále, tak jak se prodlužuje průměrná délka lidského života. I čas stárnutí i stáří je zahrnut do vývojové psychologie člověka a jedná se o období, které není tak prozkoumáno jako období dětství. Kromě vzájemných interakcí funkcí psychických s biologickými a sociálními, se zabývá také zkoumáním možností, jak si udržet duševní zdraví při překonání úbytku fyzických a psychických sil a jak by starší lidé mohli participovat na organizaci společnosti a vytvářet tak nové sociální role. Tempo procesu stárnutí je individuální a je ovlivňováno průběhem a způsobem života, stresovými situacemi, prodělanými nemocemi, ale také kvalifikací, vzděláním a tělesnou a psychickou aktivitou (Holásková in Šimíčková-Čížková, 2003).

Typickým jevem biologických proměn je pokles tělesné výšky a hmotnosti. Kostí křehnou, jsou lámavější, ubývá svalová hmota a celková výkonnost se výrazně zpomaluje, což souvisí i se snížením výkonu srdce a plic. Mozek stárne pomaleji než ostatní orgány, nicméně

objevují se problémy způsobené ztrátou či změnou v buňkách nervové soustavy. Involute probíhá i v endokrinním systému, snížení množství vylučovaných hormonů má za následek změny v chování člověka - ospalost, ztrátu vitality, těžkopádnost či nedostatky v intelektuální činnosti (Holásková in Šimíčková-Čížková, 2003; Vágnerová, 2007).

Postupně se mění, respektive zhoršuje i percepční vnímání, rozlišovací schopnost není dostatečná a klesá citlivost na podněty, což nemusí mít na kvalitu života seniora zásadní vliv, zpravidla změny přichází pomalu a často je jim možno se přizpůsobit. Navíc nedostatky mohou být kompenzovány nabytými zkušenostmi. Nejčastěji bývá narušen zrak - v ostrosti, ve vnímání barev a ve snížení akomodace čočky. Nedostatečnost ve sluchovém vnímání s sebou nese často až sekundární následky - při interakčních procesech senior okolí nerozumí, ale odmítá si přiznat svůj nedostatek, což mu přináší pocity nepochopení, podrážděnosti a nervozity. Ve vážnějších stavech dochází k poruchám duševního zdraví, pro které jsou příznačné deprese, společenská izolace, úzkostné stavy a pocity nejistoty. Duševnímu stárnutí lépe odolávají jedinci, kteří prožívali klidnější život bez stresu a prudkých zvrátů („ibid“).

Organické změny centrální nervové soustavy se pervazivně prolínají do celé osobnosti seniora. Zpomaluje se řeč, chůze i pohyby. Zhoršuje se paměť (zejména krátkodobá), což zásadně ovlivňuje schopnost učení. Myšlení se upíná spíše do minulosti než do budoucnosti a ustupuje od abstraktního zpět ke konkrétnímu. Senior hůře chápe nové situace, obtížněji se čemukoli novému učí a přizpůsobuje, proto dává přednost stereotypu až rutině. Ztráta orientace na budoucnost je často doprovázena citovou labilitou, snížením odolnosti vůči zátěžovým situacím, snížením sebevědomí a sebehodnocení, které může ve vážných případech přerůst až v sebenenávist (Holásková in Šimíčková-Čížková, 2003).

U seniorů se setkáváme s kladnými vlastnostmi, jako jsou vážnost, moudrost, prozíravost, umírněnost či rozvaha. Opět však v tomto období dochází k zesílení egocentrismu. Často se ve starším věku začnou projevovat negativní sklony a vlastnosti, které dokázal člověk dříve tlumit - např. lakota, ješitnost, panovačnost, popudlivost či kverulantství. Pokud byl jedinec během života považován za „individualitu“, zůstává v této roli i ve stáří, jen se jeho jedinečnost ještě zdůrazní („ibid“). Typický je také postoj k normám chování, které zpravidla senior odmítá změnit (Vágnerová, 2007).

Příhoda (in Šimíčková-Čížková, 2003) uvádí, že základním rysem tohoto období je přechod od materiálních hodnot k hodnotám duchovním, od extroverze a extrospekce k introverzi a introspekci a od altruismu k egocentrismu. I čas stáří má v rámci kontinuity lidského života svůj specifický význam. Hlavním úkolem je potřeba přijetí svého života jako

celku, uvědomění si jeho individuality, generační posloupnosti a kontinuity. Toho lze dosáhnout, pokud člověk bude pravdivý sám k sobě, nebude předstírat, dokáže se smířit s darem života, uvědomí si, že život má smysl a smrt ve stáří akceptuje jako možnost smysluplného vyústění.

2 VÝVOJ JEDINCE SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI

2.1 Vymezení specifické potřeby

„Lidé mohou reagovat ve stejných situacích odlišně, způsobem, který je pro ně typický. Jejich psychické i somatické vlastnosti předurčují, jak se budou chovat nejenom za běžných okolností, ale i v zátěžových situacích, jak se s nimi budou vyrovnávat. Závisí i na nich, co budou jako zátěž hodnotit. Určité procento lidí není vybaveno takovými schopnostmi, aby dokázali zvládnout všechny požadavky, které na ně běžný život klade. Reagují jinak, z hlediska jejich okolí nepochopitelně, někdy i rušivě a nepříjemně. Ale i oni jsou součástí společnosti.“ (Vágnerová, 2003, str. 19).

Odlišnost je často vnímána jako postižení. U lidských jedinců se vyskytují rozdílnosti v oblasti rozumových, smyslových či tělesných nedokonalostí a nedostatků, stejně tak může být rozdílně vnímáno chování, jednání či emoční projevy člověka.

Někdy se může jednat jen o vývojové výkyvy, kdy rodiče mohou zbytečně propadat panice, že jejich dítě ještě nemluví, nestojí, nenapodobuje. Někdy odlišnost signalizuje přítomnost nějakého onemocnění a v některých případech je okolí samotné původcem patologických vlivů či zdrojem vnímání odlišnosti. V případě jakýchkoliv pochybností je třeba vyhledat (zpravidla nejprve) laickou a (posléze) erudovanou pomoc, která podpoří jednak samotného jedince, tak i jeho rodinu. Důležité je sdílení informací, rad či zkušeností a také pocit, že člověk není s problémem osamocen, a že existuje i někdo jiný, kdo se s podobným již setkal či se právě potýká. Reálné životní příběhy a zkušenosti dokázaly mnohdy vyvrátit odborná tvrzení a třeba právě to může být hnacím motorem či vzorem pro ostatní, aby se dokázali také oni statečně postavit svému osudu.

Nutnost vnímání lidské bytosti jako jedince s ojedinelým somaticko-fyziologickým a psychickým vývojem je třeba si připomínat zejména u osob s tělesným, psychickým či smyslovým postižením, případně i u jedince nějakým dalším způsobem znevýhodněným. U těchto osob je třeba znát druh a stupeň, případně etiologii postižení, a také jaké používá kompenzační či rehabilitační pomůcky. V neposlední řadě je potřebné seznámit se i s jeho sociálním prostředím, mírou podpory a zájmu ze strany rodiny, okolí či institucí.

MKF (2008), klasifikuje zdraví a ke zdraví se vztahující stavy, tj. funkční schopnosti a disability jak na úrovni jedince, tak na úrovni společnosti, respektive prostředí. Tato klasifikace je určena jak pro účely hodnocení stupně disability, pro účely posuzování

zdravotního stavu jako podkladu pro možnost čerpání dávek sociální podpory, posuzování zdravotní způsobilosti k práci, předepisování a čerpání zdravotnických prostředků, tak také pro posuzování specifických potřeb ve vzdělávání či vykonávání běžných denních potřeb a činností.

Z výše uvedeného vyplývá, že osoby se zdravotním postižením a zdravotním nebo sociálním oslabením jsou osobami, které by měly být podporovány, vzhledem k jejich specifickým potřebám.

Každý jedinec je individuální, neopakovatelný, rozdílný od ostatních. Nelze však opomenout, že kteroukoliv svojí odlišností přesto může náležet do podobné skupiny - zdravotní, sociální, vrstevnické, kulturní...aj. Pokud se takto opakovaně ve stejné skupině identifikuje s jedinci, kteří mají stejné problémy při řešení své individuality, je pravděpodobné, že celá skupina bude odlišná a bude mít své specifické potřeby vůči majoritní společnosti.

Často se hovoří o integraci, která vytváří podmínky pro osoby jakkoliv znevýhodněné a to za účelem jejich snazšího zapojení se či splynutí s intaktní skupinou. Jako nejvyšší stupeň integrace se nabízí inkluze, v níž osoby s postižením jsou zapojovány do všech běžných činností tak jako lidé bez postižení a pokud je to možné, nejsou přitom využívány žádné speciální prostředky a postupy (Goof, Lauwers in Slowík, 2007). Lang (1998) považuje inkluzi za vytvoření takového prostředí ve třídě, které odlišnosti vítá a oceňuje.

Každý z nás jinak myslí, chová se, jedná, akceptuje odlišnosti a nelze se vždy shodnout na stejném hodnocení či přijetí. Každý z nás potřebuje pro svou seberealizaci a život jiné podmínky, méně či více upravené. Je tedy třeba doufat, že tak jak by inkluze měla podporovat a vítat odlišnosti, tak by také měla akceptovat odlišné způsoby a formy přijetí.

2.2 Specifikace vad, postižení či znevýhodnění

Podle WHO a její Mezinárodní klasifikaci vad, postižení a handicapů ICIDH (in Slowík, 2007) jsou jednotlivé faktory omezující rozvoj člověka definovány takto:

- **Vada, porucha či defekt** je narušení psychické, anatomické či fyziologické struktury nebo funkce.
- **Postižení** znamená omezení nebo ztrátu schopností vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální.

- **Znevýhodnění** se projevuje jako omezení vyplývající pro jedince z jeho vady nebo postižení, a které mu ztěžuje nebo znemožňuje naplnění rolí, která je pro něj s přihlédnutím k jeho věku, pohlaví a sociálním či kulturním činitelům normální.

Dle výše uvedených definic je vidět, že se jedinec postižený nějakou vadou zpravidla musí potýkat i s postižením či znevýhodněním v sociální oblasti.

2.3 Etiologie vzniku vad, postižení či znevýhodnění

V předcházející kapitole již byly zmíněny některé faktory jevící se jako možné příčiny vzniku obtíží při vývoji člověka. Slowík (2007) se je snaží zachytit v komplexnější podobě:

Exogenní příčiny:

Genetické:

- chromozomální aberace (poškození chromozomální výbavy nezávislé na dědičných vlivech)
- genové mutace (dědičně přenosná změna genetických informací)

Ostatní:

- dispozice (většinou dědičné, projeví se však pouze při výskytu určitého spouštěcího vlivu)
- změněná reaktivita (změna citlivosti jedince na běžné podněty - např. alergie, anafylaxe, astma)
- problémy imunity (celkově snížená obranyschopnost organismu)

Endogenní příčiny:

Prenatální:

- fyzikální (úraz, škodlivé záření apod.)
- chemické (jedy, některá léčiva, alkohol, kouření, drogy apod.)
- nutriční (nedostatečná či nesprávná výživa)
- biologické (virové a bakteriální infekce)
- psychické a sociální (stres, traumata, sociálněpatologické prostředí)

Perinatální:

- mechanické poškození plodu
- nedostatek kyslíku (hypoxie, asfyxie)
- infekce
- jiné komplikace

Postnatální:

- stejné možné negativní vlivy jako v perinatálním období, působící však na jedince přímo

Dále lze dělit dle doby vzniku postižení - zda se jedná o postižení získané v průběhu života, či zda je vrozené (Renotierová, 2005). Postižení získané během života zpravidla mívá „výhodu“ v tom, že část nabytých zkušeností či dovedností může zůstat zachována a v „novém“ rozvoji jedince lze na něco navázat. Z tohoto pohledu lze také předpokládat, že jiné specifické potřeby bude mít dítě a jiné osoba dospělého věku.

Vždy je třeba však vycházet ze znalosti druhu postižení, jeho stupně, individuality jedince a míry jeho podpory okolím.

Sovák (in Slowík, 2007) rozděluje oblasti speciální pedagogiky **dle druhu postižení**, lze podle něj kategorizovat tedy i příslušné skupiny osob se specifickými potřebami:

1. Somatopedie - osoby s tělesným postižením či dlouhodobě nemocní
2. Tyflopédie - osoby se zrakovým postižením
3. Surdopedie - osoby se sluchovým postižením
4. Psychopedie - osoby s mentálním postižením či psychickou poruchou
5. Logopedie - osoby s narušenou komunikační schopností
6. Etopedie - osoby s poruchou chování a sociální deviací
7. Speciální pedagogika osob s dílčími nedostatky - specifické poruchy učení, poruchy LMD, které se projevují hyperaktivitou, impulzivitou a nesoustředěností, poruchami paměti, unavitelností, poruchami řeči i motoriky, narušením orientace v čase a prostoru (Ludíková, 2006).
8. Speciální pedagogika osob s kombinovaným postižením - postižení dvěma a více druhy postižení

Výše uvedené dělení vychází především z medicinského pohledu. V tomto směru lze postižení či nemoc dělit dále:

dle charakteru (Renotierová, 2005):

- orgánové - postižující orgány či jejich části a příčinou může být vývojová vada, nemoc nebo úraz;

- funkční - není narušena tkáň orgánu či celého organismu, ale funkčnost ano. Příčinou je často porucha vzájemných sociálních vztahů mezi jedincem a jeho prostředím (orgánové neurózy, psychoneurózy a poruchy chování);

dle prognózy:

- reparabilní - je upravitelné, je zvrátané;
- ireparabilní - je nezvrátané, neupravitelné;

dle stupně již zachycuje sociální vztahy:

- lehké (vztah ke společnosti není dosud narušen);
- středně těžké (porucha společenských vztahů je již téměř vyvinuta);
- těžké (vážné poškození nebo ztráta sociálních vztahů).

2.4 Oblasti předpokládaných specifických potřeb

Podle různosti výše uvedených členění, je vždy třeba osobu rozvíjet ve všech jejích složkách. Vzhledem k vzájemné provázanosti těchto složek, může jen tak dojít k úspěšnému posunu a zdárnému dosažení cíle, byť by cílem bylo třeba jen udržení určitého stavu. Pravděpodobně nejžádanějším je snaha o dosažení „normálnosti“. To je také jedna ze skutečností, která neumožňuje inkluzi v pravém smyslu slova, protože je považováno za normální, že každý jsme jiný.

Co se tedy skrývá pod pojmem normální či normalita? Jako jednoduchá a srozumitelná definice se nabízí tato: „*Normalita je stav osoby, jedince, věci, situace nebo jevu odpovídající té normě, z jejíhož hlediska je normalita posuzována*“ (Slowík, 2007, str. 23). Význam tohoto pojmu lze opět chápat z různých pohledů:

- statistického - vše, co je běžné, průměrné, nejvíce frekventované;
- zdravotní - vše co odpovídá naplnění definice pojmu zdraví (Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje zdraví je stav úplné duševní, tělesné a sociální pohody, a nejen nepřítomnost nemoci nebo vady;
- funkční - normální je to, co umožňuje chování či výkon, splňující nároky kladené okolnostmi, úkolem či situací;
- sociokulturní - všechny chování, projevy a stavy, které za normální považuje společenská většina;
- ideální - normální se stává přiblížení k ideální představě vytvořené pro daný jev;
- skupinové - normativnost udává určitá sociální skupina;

- individuální - každý člověk si vytváří vlastní rámec norem podle dosažitelných hranic a možností; jedinec sám sebe hodnotí i reflektuje hodnocení okolím (Slowík, 2007).

Při použití Sovákova (1980) speciálněpedagogického členění dle druhu postižení je možné specifikovat jednotlivé cíle rozvoje u konkrétních skupin:

Somatopedie - za cíl považuje socializaci a resocializaci tělesně postižených, zdravotně oslabených či nemocných dětí, mládeže i dospělých. Jde o celkovou přípravu na život a to ve změněných, většinou ztížených podmínkách (Renótierová in Ludíková, 2006).

Tyflopedie - cílem je všestranný rozvoj osoby se zrakovým postižením, zejména její příprava na povolání a na pracovní a plnohodnotné společenské uplatnění (Ludíková, 2006).

Surdopedagogika - hlavním cílem je poskytnout osobám se sluchovým postižením co nejvyšší komplexní vzdělání, umožnit jejich rozvoj jak po stránce kognitivní, psychosociální i emocionální a vytvořit náležitě komunikační kompetence, které by usnadnily maximální začlenění do intaktní společnosti při respektování jejich jazykových a kulturních odlišností (Souralová, 2005).

Psychopedie - cílem je enkulturace osob s mentálním či jiným duševním postižením (Valenta, Müller, 2013). Je zde patrný zájem zejména o rozvoj sociálních dovedností, vzhledem k tomu, že v naší společnosti se přístupy k osobám s mentálním postižením nejvíce potýkají s předsudky a mýty a toto postižení je považováno za nejméně přijatelné (Pastieriková, Regec, 2012).

Logopedie - za cíl považuje rozvoj osobnosti bez zdůrazňování řečové složky, rozvoj zrakového a sluchového vnímání, rozvoj myšlení, paměti, pozornosti, schopností orientace, motoriky, grafomotoriky a řeči (Škodová, 2003).

Etopedie - u osob s poruchami chování či sociální deviací je hlavním cílem socializace (Řepová in Ludíková, 2006) a předcházení vzniku poruch pomocí prevence či resocializace (Slowík, 2007).

Kategorie kombinovaného postižení specifikuje jednotlivé cíle individuálně, zpravidla podle postižení, které dominuje.

Je tedy možné v souhrnu uvést oblasti, ve kterých se specifické potřeby mohou objevit:

- v rozvoji percepčního vnímání,
- v rozvoji kognitivních funkcí,
- v rozvoji jemné i hrubé motoriky,
- při vytváření identity jedince, jeho sebehodnocení, adaptaci a motivaci,

- v interakcích s okolím, změnami chování a jednání,
- při vytváření sociálních vazeb a hodnotového systému,
- v naplnění individuálních potřeb jedince i potřeb společnosti,
- v naplnění očekávání jedince i společnosti

2.5 Osoby se specifickými potřebami a jejich specifika při vývoji

Nutnost vnímání lidské bytosti jako jedince s ojedinělým somaticko-fyziologickým a psychickým vývojem je třeba si připomínat zejména u osob s tělesným, psychickým či smyslovým postižením nebo i jedince nějakým dalším způsobem znevýhodněným. U těchto osob je třeba znát druh a stupeň, případně etiologii postižení, také jaké používá kompenzační či rehabilitační pomůcky a v neposlední řadě je potřebné seznámit se i s jeho sociálním prostředím, mírou podpory a zájmu ze strany rodiny, okolí či institucí.

„Vývoj postižených dětí je zatížen primárními a sekundárními následky defektu“ (Vágnerová, 2003, str. 4). Mezi primární se počítá omezení daná zdravotním stavem jako je např. omezení hybnosti, narušené smyslové vnímání a mezi sekundární pak odlišné chování okolí k dítěti (matka, rodina). To platí i v případě, kdy nemoc není ještě diagnostikována, a rodiče žijí jen s podezřením. Často však platí, že iniciativa není omezována samotným defektem, ale bývá to i postoj rodičů, kteří podporují projev závislosti než samostatnosti („ibid“). Logicky to však souvisí s tím, že se závislostí se svým způsobem počítá obecně i u zdravých dětí. Také se stává, že rodiče postižených dětí je srovnávají s vývojem dětí zdravých. Je ovšem vhodné srovnávat s úrovní dětí stejně postižených. Důvodem je nastavení hranice dosažitelnosti a také se předejde rezignaci či přestimulování. Při stereotypii podnětů nebo při ztížené či znemožněné pohybové samostatnosti dochází k tlumení potřeby aktivity a zvědavosti (Vágnerová, 2008). Při nedostatečné stimulaci může dojít k deprivaci, kterou Matějček (1968) jednoduše definuje ne jako ztrátu či nedostatek ve fyzické potřebě, ale jako nedostatečné uspokojení základních duševních potřeb.

2.5.1 Lokomoce a motorika

Rozvoj motoriky podmiňuje i vývoj psychický a to od nejtělejšího věku (Vágnerová, 2008). Motorická aktivita bývá negativně ovlivněna přítomnou vážnější nemocí, jež nemusí být ani somatického původu. Často u těžce a komplexně opožděného vývoje v rámci mentální retardace se tyto děti projevují jako málo aktivní, spíše apatické, spavé a bez zájmu

(Vágnerová, 1999). „*Snížení potřeby aktivity má vždycky význam: dítě ji ztrácí, pokud není na takové úrovni, aby pro něj měla nějaký smysl* (Vágnerová, 1999, str. 71).“

U nevidomých dětí se běžně opoždí koordinace motoriky ruky, protože není možné kontrolovat pohyb zrakem a také i samostatná lokomoce, která není spontánně stimulována. Chybějící vizuální podněty nemohou podporovat pohybový vývoj, což se může projevit např. v době mezi 8. -10. měsícem, kdy děti začínají lézt. Horší orientace v prostoru může způsobit neakčnost či neaktivitu kojence, který by se zpravidla jinak dral za předmětem jeho zájmu. Pokud nemá dítě potřebu uspokojovat aktivitu adekvátně, může vzniklá nečinnost vyvolat napětí, které se dítě snaží zbavit náhradní aktivitou, která je dostupná, nicméně jeví se jako nepřiměřená. Mohou se objevovat automatismy (kývání, mačkání očí, kousání prstů). Tyto projevy se vyskytují spíše vzácně u těžších postižení zrakových, ale i mentálních či komplexně deprivovaných (Vágnerová, 2003).

Děti s DMO či mentální retardací jsou v závažných případech bez jakékoliv motorické aktivity, mimiky a hlasového projevu, což má často za následek utlumení zájmu rodičů, byť by to mělo být právě naopak, protože pak dochází k zásadnímu opoždění celkového vývoje a zvyšuje se i riziko vzniku kombinovaného postižení. Nedostatek stimulace může mít za následek podrážděnost nebo naopak apatii, děti mohou být plačtivé, trpět zaživacími problémy, poruchy spánku aj. (Vágnerová, 2003, 2008). U patologického dozrávání CNS dochází k nedokonalé pohybové koordinaci či abnormálnímu svalovému tonu, který se projevuje jako syndrom hypotonický (snížený svalový tonus), hypertonický (zvýšený), cereberální a extrapyramidový a obecně ztěžuje či zabraňuje lokomoci a manipulaci (Komárek 2008).

Dítě v ležící poloze má omezený přísun zrakových podnětů. Nemůže se samo dostat k předmětům, které by ho zajímaly, a také motoricky by nezvládlo jejich uchopování, proto bývá omezeno v možnosti kognitivního rozvoje. Je vázáno na pomoc okolí, které zprostředkovává podněty a pomáhá při jejich poznávání (Vágnerová, 2008).

Prakticky zcela normálně probíhá pohybový vývoj u dětí se sluchovým postižením (Vágnerová, 2003).

U poruch motoriky je třeba zmínit i poruchu hybnosti mluvidel a mimickou pohyblivost, které jsou nezbytné pro rozvoj komunikace - verbální i neverbální a vyskytuje se zejména u somatických postižení a poruch logopedických („ibid“).

2.5.2 Kognitivní vývoj

V závislosti na druhu a stupni postižení, na míře adekvátní stimulace a sociálním vlivu bývá rozvoj poznávacích procesů opožděn nerovnoměrně. Poznávací aktivity jsou spojeny i s rozvojem manipulace rukou, což se projevuje jako zpomalení vývoje zejména u dětí s DMO s těžkou mentální retardací či dětí nevidomých (Vágnerová, 2003).

U získaných úrazových postižení CNS se pro nácvik paměti, vnímání, schopnosti uvažování a řečových dovedností používá kognitivní rehabilitace. Cílem kognitivního tréninku je funkční přizpůsobení na aktivity každodenního života, které může časově trvat i několik let (Komárek, 2008). U rozvoje kognitivních funkcí je třeba počítat s dlouhodobou intervencí a také s variantou, že žádoucího stavu nebude dosaženo nikdy, což může mít negativní vliv na psychiku jedince s postižením i na pečující osoby.

2.5.2.1 Myšlení, představivost, paměť, pozornost

U dětí s mentálním postižením je velmi často problém zásadně změnit způsob svého myšlení, kdy dítě není schopno pochopit i jednoduchá pravidla fungování okolního světa. Myšlení je příliš konkrétní, proto nedokáže spustit symbolické uvažování. Problémem tedy nemusí být primární vnímání podnětu zrakem či sluchem, ale větší překážkou je samotné zpracování vjemu, porozumění mu a vytvoření si adekvátní představy, kterou lze použít při rozvoji symbolického myšlení. Ten je spjat i s vývojem pozornosti, která často bývá nezralá, krátkodobá a povrchní, nese známky slabosti a necvičenosti. Pozornost i paměť jsou často infantilního charakteru, a to z důvodu nedostatečného přísunu podnětů a jejich možnosti spontánního vštípení. Jako podpora rozvoje myšlení se obecně uvádí docházka do mateřské školy, jelikož kladným směrem ovlivňuje školní zralost a připravenost. S nástupem do školy dítě uvažuje reálně v takové formě, že přijímá skutečnost jako danou a nepředpokládá nějakou změnu. (Vágnerová, 2003, 2008).

Často je v souvislosti s myšlením i pojem inteligence. Vágnerová (2003) uvádí, že inteligence je předpokladem úspěšnosti zvládnutí např. školní docházky, ale její adekvátní využití závisí i na např. typu a stupni postižení a na tom jak jsou postihnuty jednotlivé kognitivní procesy.

U sluchového postižení je myšlení vázáno na realitu, na konkrétní svět a proto není možné dosáhnout dostatečného stupně porozumění, tak aby bylo možné uvažovat hypoteticky (Vágnerová 2008).

Zrakové postižení představuje fakt, že dítěti chybí přesné zrakové vjemy, což má vliv na rozvoj adekvátních představ a následnou představivost („ibid“).

Při onemocněních CNS často o poruchách pozornosti informují pohyby očí a to už i v kojeneckém věku. Dítě očima nedokáže fixovat, téká pohledem, nabízený předmět sleduje jen krátce (Komárek, 2008).

U autistických dětí je narušena schopnost imaginace, často jsou upoutány detaily, které se zdravým dětem jeví jako nezajímavé. Je pro ně těžké generalizovat, rozmanitost světa jim je nepříjemná, dávají přednost stereotypu (Vágnerová, 2008).

2.5.2.2 Řeč

Řeč je důležitým socializačním prostředkem, který napomáhá lepšímu porozumění na obou stranách a umožňuje hlubší pochopení významu nějakého sdělení. Při rozvoji řeči hraje velkou roli přístup rodičů či okolí, je žádoucí zpětná vazba a specifická stimulace dítěte. „*Opoždění řečového vývoje má značné sociální důsledky*“ (Vágnerová, 1999, str. 79). Příčiny opoždění mohou být různé. Nemluvnost dítěte nemusí být projevem mentální retardace ani neznamená, že dítě sdělení nerozumí. Často se takto projevují autistické děti, které nejsou schopni používat řeč ke komunikaci a je pro ně typická verbální stereotypie. Rozvoj řeči, jejího porozumění a aktivní slovní projev je ve věku 3 let dobrým signálem dosažené vývojové úrovně (ne u dětí se sluchovým postižením) a opoždění v této oblasti může být z důvodů mentálního deficitu, nedostatku podnětů či narušení artikulační motoriky. Sekundárním následkem sluchového handicapu je opožděný vývoj řeči a to jak z hlediska formálního, tak i obsahového (Vágnerová, 2008).

Neřečovým sluchovým podnětům není pro socializaci přisuzován takový význam (Vágnerová, 2003).

Význam řeči je nesporný u dětí s poruchou zraku, kde má mimo poznávací a komunikační funkce také roli kompenzační, kdy nahrazuje funkci, která dítěti schází. Pro děti s těžkým zrakovým postižením je nedostatek zrakové stimulace třeba kompenzovat právě slovním popisem. Zpravidla se řeč u těchto dětí vyvíjí normálně, pokud není přidruženo nějaké další postižení (Vágnerová, 1999, 2008).

U sluchově postižených dětí nedochází ani k předřečovému vývoji, kdy si dítě sice brouká, ale vzhledem k chybějící zpětné vazbě nezačne žvatlat, což je zpravidla prvním signálem, že něco není v pořádku. Chybějící hlasová komunikace mívá za následek rozdílnost osobnostního vývoje a určitou sociální deprivaci (Vágnerová, 1999). U sluchového postižení

je důležitým prvkem doba, kdy postižení vzniklo - zda před osvojením si řeči (prelingvinálně) či po něm (Langer, 2013). Největším omezením je komunikační a informační bariéra, což v návaznost způsobuje opoždění řeči a socializace. U postižení logopedického a sluchového postižení bývá velmi často nerovnoměrný vývoj kognitivních schopností (Vágnerová, 2008). Rodiče si často ani neuvědomují, že dítě nereaguje na zvukové podněty, stačí jim, pokud reaguje na zrakový kontakt, mimiku nebo úsměv, pozdější chování dítěte si pak často vykládají jako svéhlavost či neposlušnost.

Vývoj řeči je narušen i u dětí s DMO a mentální retardací. Typické řečové projevy se u těchto kojenců zpravidla neobjevují, může být narušena mimika a pantomimika a obvykle nedovedou vyjádřit svoje aktuální pocity. Ztrácejí možnost „čitelně“ komunikovat a jejich projevy mohou být mylně interpretovány. Podobné symptomy narušení vývoje řeči lze pozorovat i u osob s autismem, které nejsou schopny používat řeč nebo gestikulaci jako komunikační prostředek (Vágnerová, 2008).

2.5.2.3 Percepce

Prakticky platí, že smyslově postižené děti mají omezeno primární vnímání, ve smyslu svého defektu (Vágnerová, 2003). Pokud je dítě smyslově postižené, vývoj zrakového a sluchového vnímání je omezen a je třeba naučit dítě, zpravidla pod vedením speciálního pedagoga, využívat svých zbývajících schopností. Vedení dospělým je nezbytné, není možné, aby se dítě naučilo samo spontánně vnímat. Cílem je naučit se záměrně pozorovat, diferencovat a koordinovat používání kompenzačních pomůcek. Stupeň smyslového postižení ovlivňuje i schopnost zrakové a sluchové analýzy a syntézy. (Vágnerová, 2008).

Děti se zrakovým postižením nemohou při sociálních interakcích používat oční kontakt, úsměv či odezírat mimické projevy. Než se sami naučí používat třeba jen úsměv, je to velká zátěž především pro pečující matku, která nemůže vědět, jak má za daných okolností reagovat. Pro děti se závažným zrakovým postižením má velký význam sluchová či hmatová paměť, na kterou jsou zpravidla odkázány. Na rozdíl od spontánního využívání sluchových podnětů, hmat se spontánně nerozvíjí. Dítě se zrakovým postižením obtížně analyzuje obrázek, není dostatečná zpětná vazba na vizuální kontrolu provedené činnosti, tvarová podobnost je pro ně také obtížná a také nejsou schopni rozlišovat důležité detaily („ibid“).

U dětí těžce sluchově postižených je v percepce narušeno rozlišování zvukových podnětů, které jim znějí podobně. Tyto děti jsou i pod tlakem požadavku na udržení zvýšené

pozornosti. Analýza a syntéza se může rozvíjet pouze po zvládnutí dobré diferenciaci, zejména u verbálního projevu (Vágnerová, 2003, 2008).

Děti s poruchou autistického spektra mívají problém při selekci a diferenciaci různých podnětů, preferují rozdílné smyslové kvality než ostatní (např. poznávání čichem) a projevují zvýšenou citlivost na některé běžné podněty. Mívají ale dobrou schopnost orientace, dobrou vizuální paměť a citlivou sluchovou percepci (Vágnerová, 2008).

2.5.2.4 Psychické potřeby a emoční vývoj

Pokud se nejedná o hluboký stupeň postižení, tak u většiny dětí se rozvíjí běžné citové prožitky a projevy a je tak naplňována potřeba citového vztahu a bezpečí. „*Emoční vztahy mají zásadní význam pro celkovou, somatickou i psychickou odolnost dítěte. Extrémní citové projevy, ke kterým mívají tendenci rodiče závažněji postižených dětí, mají na vývoj dítěte negativní vliv bez ohledu na to, zda jde o extrém odmítání nebo nepřiměřené lásky, která bývá omezující a brání normálnímu rozvoji osobnosti*“ (Vágnerová, 2003, str. 7). Další potřebou je potřeba stimulace a potřeba smysluplného učení, která bývá u dětí s postižením hůře uspokojována. Důvodem mohou být samotné fyzické možnosti dítěte, výchovné přístupy rodičů, nutnost podpory určitých vývojových kroků, které se u zdravých dětí jeví jako spontánní či neschopnost se alespoň částečně osamostatnit. Děti s postižením, které jim brání v rozvoji všech potřebných zkušeností, nedosahují pocitu bezpečí tak snadno a jsou tedy závisle na matce delší dobu (Vágnerová, 2003).

U každé choroby je dle Vágnerové (2008) třeba brát v potaz i vliv na citovou odezvu, kterou setkání s nemocí způsobí. Zkušenost s bolestí, s neschopností či odloučením s sebou zpravidla přináší zhoršení celkové kvality života nemocného spojené se strachem a úzkostí pramenících z nejistoty (očekávání průběhu nemoci) či smutkem a truchlením nad ztrátou vlastního zdraví. Adaptace na závažné onemocnění může mít obtížný a problematický průběh, kde se střídá bezmoc, beznaděj, rezignace, vztek, obviňování, postavení se nemoci, ale i smlouvání, popírání nemoci či její přijetí a smíření se s ní (Wolfe in Vágnerová, 2008).

Vše uvedené má nejen velký psychický vliv na přijetí a akceptaci nemoci, ale i emocionální nastavení přístupu k životu, vnímání hodnot, určení priorit a snahy o opětovnou potřebu stimulace a seberealizace. Těmito emocionálními vlnami procházejí jak osoby, které nemoc získaly v průběhu života a na základě životních zkušeností dokáží subjektivně vyhodnocovat svoji budoucnost, tak i osoby, které se se svým postižením potýkají od dětství.

Vliv na subjektivní hodnocení může mít z velké části i přístup rodiny a okolí a také např. mentální retardace u kombinovaného postižení (Vágnerová, 2008).

Specifickou skupinu tvoří děti s autismem, které odmítají emoční kontakt a jejich emoční projevy nejsou zcela standardní. Mohou reagovat úzkostí, vztekem, křikem, mívají obtíže porozumět vlastním pocitům. Je těžké je motivovat, radostně naladit a sociální ocenění pro ně nemá hodnotu. Naopak sklony k uskutečňování určitého rituálního chování či neúčelové pohybové stereotypy slouží k uvolňování napětí („ibid“).

U poruch chování (disociativních poruch) je narušeno emoční prožívání a racionální hodnocení. Reakce na běžné podněty jsou neadekvátní - např. narušenou volní regulací chování, zvýšenou, zpravidla nesmyslnou aktivitou nebo naopak stuporem (Vágnerová, 2008).

U dětí s postižením bývá nepřesné sebehodnocení, protože je často adekvátním způsobem nedokáží ohodnotit ani rodiče. Následné hodnocení učitelů či vrstevníků bývá zpravidla objektivnější. Přesto má jakýkoliv výkon velký význam pro rozvoj sebehodnocení, může být hnacím motorem ke zlepšování se, překonání sebe sama. Jednoznačným posunem ve vývoji postiženého dítěte je, zda dokáže průběžně akceptovat vlastní odlišnost. Přijmutí tohoto faktu může předcházet či doprovázet i deprivace (Matějček, 1968).

2.5.2.5 Socializace

Děti s postižením jsou vždy nějakým způsobem limitovány vzhledem k tomu, že nemají všechny potřebné kompetence či příležitost získat zkušenosti běžným způsobem. Často jim v tom brání nejen vlastní omezení, ale i ochranný a manipulativní přístup vlastních rodičů či pečujících osob.

Pro socializaci ve skupině se vždy očekává přijetí jejích norem. Vzhledem k tomu, že regulace chování dítěte a osvojování si norem probíhá zpravidla pomocí řeči, jsou osoby s těžšími poruchami sluchu či u osoby s MP v nevýhodě a jejich socializace se zpravidla opoždí, což je to také způsobeno nedostatkem zkušeností. Každopádně prvním krokem k zapojení se do skupiny je odpoutání se od matky. Každý druh postižení přináší určitý handicap pro překonání při snaze zapojení se do skupiny: u dětí se somatickým postižením bývá často postižena i motorika mluvidel; u osob s postižením zraku chybí rychlá orientace v situaci či neschopnost neverbální komunikace; u sluchově postižených je překážkou opožděný nebo narušený vývoj řeči a pochopení vlastností sociálních rolí; u dětí s mentálním

postižením přetrvávají potíže s chápáním rozdílů chování, pomalým učením a opožděným vývojem řeči (Vágnerová, 2003).

Při osvojování sociálních norem pouze na základě slovního výkladu je často problémem u sluchově či mentálně postižených dětí. U dětí s tělesným postižením se často nepočítá s žádným projevem a dítě tak nemá možnost si vhodnost určitého chování prakticky ověřit. Sociální učení formou nápodoby je pro děti s postižením jen omezeně dostupné či přímo nedostupné. Podobné lze říci i o komunikaci, která má dvě složky - verbální a neverbální. Pro děti se smyslovými vadami bude jedna či druhá z nich těžko dostupná. Obdobné problémy budou mít i osoby s narušenou komunikační schopností či s mentálním postižením. Děti, které nejsou schopny porozumět verbálnímu sdělení či se samy nedokážou vyjádřit, hrozí horší přijetí ve společnosti obecně a získání žádoucího postavení je velmi obtížné. Poruchy řeči patří společně s tělesným postižením mezi handicap nejvíce sociálně nápadné a s mentálním postižením jsou řazeny mezi nejvíce problematické v souvislosti se sociálním uplatněním (Vágnerová, 2008).

Zvláštní kategorii v oblasti sociálního porozumění a sociální interakce zauímají autisté, jejich deficit v této oblasti je jedním ze základních symptomů tohoto onemocnění. Zpravidla nereagují na zrakový kontakt, mimiku obličeje či úsměv, těžko chápou emoční projevy jiných lidí, nejsou schopni odhadnout nálady a pocity a dát najevo empatii. Nechápu význam mezilidských vztahů, nedokáží rozlišit jednotlivé sociální situace a adekvátně se jim přizpůsobovat („ibid“).

Zlomovým obdobím každého dítěte je nástup do školy. „*Ve věku 6-7 let se zrání CNS projevuje dosažením určité úrovně celkové reaktivity, stability a odolnosti vůči zátěži* (Vágnerová, 2003, str. 5)“. Málokteré dítě s postižením bývá však v uvedeném věku školsky zralé, zpravidla v důsledku nezralosti CNS bývá dráždivé, labilní a rychle unavitelné, což představuje obtíže a omezení ve škole. V případě nepřiměřeně vysoké tolerance k specifickému chování dítěte může mít za následek nedostatečný rozvoj pracovních návyků a sebeobsluhy a také se váže na přiměřenou adaptaci na školní prostředí. Toto nové přizpůsobování dítěte subjektivně vnímá jako zvýšenou zátěž, kterou obtížněji zvládá. Vzhledem k tomu, že se u něj očekává změna myšlení: od prelogického ke stadiu konkrétních logických operací (Piaget in Vágnerová, 2003), je třeba si uvědomit, že u osob s lehkým mentálním postižením je dosažení konkrétních logických operací maximem a stádium formálních konkrétních operací je pro ně nedosažitelné (Vágnerová, 2008).

V mladším školním věku dochází k první identifikaci jedince se skupinou. Možnost přijetí do skupiny se může odvíjet od míry oblíbenosti, která zpravidla vychází z prosociálního chování, ze schopnosti něco umět, z projevů fyzické síly, obratnosti, odvahy, sebedůvěry či ze skutečnosti imponujícího vlastnictví. Dítěti se specifickými potřebami se zpravidla nepodaří dosáhnout výše uvedených bonusů, které by mu pomohly pomoci získat vyšší sociální status v dětské vrstevnické skupině („ibid“).

V období puberty a dospívání prochází jedinec s postižením velmi obdobnými biologickými a psychickými proměnami jako zdravé dítě, ale jak uvádí Vágnerová (2003), objevují se jistá specifika:

- k nástupu změn může dojít později (v důsledku zpoždění celkového fyzického vývoje),
- někdy nemusí do fáze dospívání vůbec dospět,
- některé projevy puberty mohou nastupovat v jiném pořadí,
- v některých případech je intelektový vývoj urychlený oproti fyzickému stavu,
- u dětí s disharmonickým vývojem může dojít až k patologickým změnám chování.

Během puberty také dochází ke změnám vztahů mezi rodiči a dítětem a projevuje se snaha navázání širšího vztahu i s vrstevnickou skupinou. To může být komplikováno pobytem dítěte v zařízení internátního typu, které zpravidla neumožňuje volný výběr vrstevníků a také je ztěžováno možností omezeného pohybu či komunikace. Osamostatnění dítěte mohou bránit také rodiče, kteří nedokáží akceptovat vývojové změny a potřeby dospívajícího („ibid“).

Snaha vyrovnat se zdravým za každou cenu vychází z potřeby potvrdit si své kvality. Přijetí vrstevnickou skupinou či tolerance rodičů má velký vliv na sebehodnocení jedince sebe samým a opakovaným přijetím svého postižení, které se v tomto období opět jeví jako aktuální vzhledem k tomu, že pubescent velmi sebekriticky hodnotí svůj vzhled či postižení. Proto je získané postižení v tomto období velmi specifické, zpravidla se objevují pochybnosti, pocity selhání a obtížné vyrovnávání se s radikální změnou. Toto náročné období je nazýváno obdobím druhé krize identity (Vágnerová, 2003, 2008).

Pokud to zdravotní postižení dovolí a jedinec nežije v chráněném zařízení, postupně pronikání do dospělosti a do nechráněného světa s sebou přináší úskalí spojená s volbou povolání, hledáním zaměstnání, partnera, či samostatného bydlení. Jsou to stejné situace, které musí řešit i intaktní dospívající, ovšem tyto životní změny opět komplikuje přítomnost postižení, různé předsudky, nepřipravenost a nezkušenost s často náročnými životními peripetemi, závislost na pomoci ostatních lidí či institucích a také představa o sociální roli dospělého člověka. Je důležité, aby jedinec se specifickými potřebami dostal příležitost

ujmout se role zaměstnance, partnera, rodiče, souseda, spolupracovníka, protože získávání zkušeností z reálného života vytváří podmínky pro další rozvoj a to bez ohledu na postižení („ibid“).

3 FENOMÉN HRY

„Hra není žádným okrajovým jevem v životní krajině člověka, žádným jen příležitostně vystupujícím, náhodným fenoménem. Hra náleží svou podstatou ke stavu bytí lidského pobytu, je to základní existenciální fenomén“. Eugen Fink

3.1 Vymezení pojmu hra

Hra je důležitou součástí každého lidského života. Provází člověka od narození až do smrti, tak jako provází lidstvo od jeho prapočátku. Důkazy lze nalézt jak v archeologických vykopávkách, tak i v historické literatuře. Němec (2002) jmenuje historické osobnosti, které považovaly zapojení hry do výchovy za důležité a jako představitele lze uvést Quintiliana, Erasma Rotterdamského či učitele národů Jana Amose Komenského, který ve svých dílech věnoval fenoménu hry velkou pozornost. Považoval ji za přirozený prostředek v upevňování vůle, charakteru, rozvoji rozumových schopností, řeči, myšlení a fantazie. Hru začlenil do své pedagogické soustavy a pokládal ji za důležitou pro zdravý vývoj dítěte stejně jako je důležitá potrava a spánek.

Prostřednictvím hry se člověk už od narození učí poznávat svět a je považována za samozřejmou součást našeho života. Provází nás v každodenním životě a je považována za jeho samozřejmou součást. Hra ovlivňuje všechny vývojové složky osobnosti: biologickou, psychickou i sociální, stimuluje pohybovou aktivitu, zajišťuje získávání zkušeností, dovedností a poznatků nenásilnou formou a podílí se i na vytváření charakterových vlastností (Pávková, 2002).

Výstižně definuje hru ve dvou pojmech Bojar (2003):

Hra - Play - může být činnost tělesná či duševní a existuje sama o sobě a mající za cíl, aby působila potěšení. Obvykle se trhá od vážných cílů a disociuje se od racionálního „já“. Příkladem může být házení žabek, sypaní písku, stavění kostek.

Hra - Game - je činnost tělesná či duševní, která je však organizovaná dle určitých pravidel, která jsou obecná a jsou dána předem. Účast je podmíněna znalostí pravidel a ochotou se jim podřídit. Příkladem jsou karetní hry, deskové hry a kolektivní hry.

3.2 Charakteristické znaky her

Základními znaky hry jsou dle Němce (2002) tyto:

1. Zábava i poučení: i dobře vedená hra s náznakem povinnosti dokáže zkazit radost a

- demotivuje. Dítě formuje svoje poznávací schopnosti, rozšiřuje a upevňuje si znalosti, trénuje paměť i myšlení, získává základní návyky a poznatky o práci;
2. Vystupování v rolích: padají hranice mezi skutečností a realitou, mohou platit jiná pravidla než ve skutečném životě;
 3. Prožívání: jde o subjektivně vnímaný pocit - fyzický i psychický, o možnost vytvořit si sám či v kolektivu svůj vlastní prožitek;
 4. Smysluplnost: především ve předškolním věku je nezbytná pro zdravý rozvoj osobnosti, smysluplnost motivuje;
 5. Simulace: hra vždy něco předstírá, napodobuje, je modelem;
 6. Poznání a sebepoznání: pro pozorovatele je důležitý průběh hry, ne až tak její výsledek, vytváří podmínky pro případnou intervenci, pro hráče je důležitý ve smyslu budování sebejistoty, sebehodnocení a další motivaci. Jde o samoučelnost, není třeba vždy stanovení cíle;
 7. Mravní výzva: předkládá pravidla, normy, podněty ke komunikaci, podmínky pro vyjednávání, možné změny hodnot;
 8. Svoboda a řád: nabízí na jedné straně dobrovolnost za určitých podmínek daných prostorem, časem či pravidly, nikdo nemůže nikoho nutit, aby si hrál.

Ve hře se také objevuje nahodilost, která se prostě předem neví a ani nemůže vědět. Je to stejné jako v reálném životě, který také nelze saturovat systémově, mechanicky nebo technicky (Hogenová, 2003). Podobné lze tvrdit i o každém člověku bez výjimky - o jeho osobnosti i předpokladech jeho bytí. Pak není třeba rozlišovat, zda je jedinec zdravý či postižený, život i hra mu nabízí stejné podmínky.

3.3 Členění her z ontologického hlediska

Klasifikace her z ontologického hlediska dle Kurica (in Valenta, 2013):

1. Funkční hry - uplatňují se v nich senzomotorické funkce,
 - novorozenecké období,
 - pohyby těla, vydávání zvuků, uchopování předmětů.
2. Manipulační hry - spočívají v manipulaci s různými předměty,
 - na počátku batolecího období,
 - překládání kostek, čmárání tužkou.
3. Napodobovací hry - napodobují činnosti lidí a zvířat,
 - důležité pro rozvoj komunikace a socializace,

- nejprve izolované prvky napodobování, později souvislé činnosti,
 - hra s panenkou - krmení, umývání, uspávání...
 - od počátku batolecího období.
4. Receptivní hry - vycházejí z přijímání a zpracování vnějších podnětů,
- prohlížení obrázků, poslech pohádek, sledování pořadů a představení,
 - začíná v batolecím období, vrcholí kolem 4. roku.
5. Úlohové hry - vychází z napodobovacích her, výrazný rozvoj psychických funkcí a sociálního cítění,
- přebírání úloh ze života dospělých, zpravidla týmová aktivita,
 - hra na školu, na obchod, na maminku...
 - rozvíjejí se v třetím až pátém roce.
6. Konstruktivní hry - se vyvíjejí z her manipulačních,
- hlavním znakem je dosažení vytýčeného cíle při práci s materiálem,
 - rozvíjejí se již od 1. do 2. roku a jejich význam narůstá až do školního věku.

Konkrétnější náplň herních činností specifikuje Valenta (2013) dle věku a schopností dítěte v následujícím přehledu:

Kojenecké období:

- 1. - 2. měsíc: sledování hračky očima nejprve v rozpětí 90°, posléze 180°,
- 3. měsíc: vyhledávání zdroje zvuků očima, hra s rukou a s řečovým ústrojím,
- 4. měsíc: hra s chrastítkem či experimenty s hračkami zavěšenými nad postýlkou,
- 5. měsíc: zvládá vleže překládat hračku z ruky do ruky a strčit si ji do úst,
- 6. měsíc: vsedě bezpečně vyhledá očima zdroj zvuku, reaguje na jednoduché pokyny, zájem o hru s nohama,
- 7. - 9. měsíc: manipulace se všemi předměty stejně - hází, strká do nich, vkládá do úst,
- 10. -11. měsíc: vyzrávání jemné motoriky - označuje ukazováčkem detaily hraček, hází předměty a sleduje jejich pád,
- 12. měsíc - klade kostky na sebe.

Konkrétní hry: s chrastítky, „paci, paci, pacičky“, „ochutnávání hraček“, manipulace s kostkami, zvonění zvonečkem, otáčení leporela...

Batolecí období:

- 13. -15. měsíc: nahodilá a jednoduchá experimentace s předměty,
- 16. měsíc: počátek skutečné hry, která je cílená a složitější, objevují se v ní prvky

rozvíjející se fantazie, převažují motorické hry a manipulační, které zlepšují koordinaci obou rukou, postupně se přidávají i napodobovací, které stimulují rozvoj řeči.

Konkrétní hry: pobíhání, skákání, jízda na odrážedle, duté hračky (vkládání do sebe), kostky, velké puzzle, hry „na něco“, předčítání, poslech, zpěv.

Předškolní věk:

- přechod od hry jedince samotného ke hrám vedle sebe ke hře kolektivní (Kuric in Valenta, 2013),
- do úlohových her se promítají odpozorované prvky s reálného života a role a náměty her se diferencují podle pohlaví, často jsou hračky personifikovány,
- oblíbené jsou hry konstruktivní, intelektuální i receptivní.

Konkrétní hry: hry na něco, hry s panenkami, s autíčky, Legem, stavebnicemi, kreativní tvoření, skákání panáka, na schovávanou, na honěnou, s míčem, poslech pohádek, sledování filmů, návštěva představení pro děti...

Mladší školní věk:

- hra je pojata jako relaxační prostředek (Mišurcová, Fišer, Fixl in Valenta, 2013),
- objevuje se věcnost a plánování herní činnosti,
- oblíbená je hra ve větší skupině, která podněcuje soutěživost,
- přibývají hry se složitějšími pravidly, hry logické, konstrukční a dramatické.

Konkrétní hry: stolní a počítačové hry, deskové hry, karetní hry, rébusy, hlavolamy, stavba modelů, kreativní činnosti, ruční práce, různě orientované zájmové kroužky

Období dospívání:

- diferencuje hru od vážné činnosti,
- sportovní, technické a kulturně estetické zájmy,
- kolektivní hry společná pro obě pohlaví,
- řízení herních aktivit mladších dětí.

Konkrétní hry: stolní a počítačové hry, společenské hry - stolní, s dobrodružně-romantickým obsahem, sport, fotografování, umělecká činnost, přírodovědné zájmy, křížovky, internet...

3.4 Další aspekty pojetí hry

Diagnostický nástroj

Analýza dětské hry je jedním z prostředků speciálněpedagogické diagnostiky. Pokud má být efektivně využita, je třeba srovnání s výkyvy od vývojové normy, zda došlo k jejímu

opožďení či urychlení (Valenta, 2013). Při analýze hry je třeba zaměřit pozornost na to, jaký zájem dítě o hračku projevuje, jako hračku si vybírá a zda charakter hry odpovídá zvolené hračce. Sleduje se také trvalost zájmu, adekvátnost použití hračky, zda s ní dítě provádí logické činnosti a jak si dítě hraje v různých sociálních situacích.

Terapeutický prostředek

Hra je také terapeutickým prostředkem. Valenta, Müller (2013) popisují terapii hrou jako odbornou, záměrnou a cílevědomou aplikaci prostředků hry za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce či osobnostní strukturu společensky i individuálně přijatelným směrem.

Terapie hrou znamená významný přístup ke klientovi, slouží jako nástroj komunikace, nástroj přímého i zprostředkovaného navázání terapeutického vztahu. Terapeut při hře analyzuje vztahy, které si dítě za pomoci loutek, masek a dalších předmětů vytvoří, potom pomáhá dítěti jeho přirozeně strukturovaný svět spoluvytvářet a sdílet. Hodně se při této terapii využívá i vstupu do rolí jednotlivých předmětů a osob, jež tento symbolický svět zaplňují. U dětí starších a dospělých se využívá her sportovních, společenských, dramatických, psychoher apod. (Renotiérová, Ludíková, 2006).

Prostředek sociálního učení

Hra je příležitostí, jak si vyzkoušet zkušenost, nezdár či snad omyl, které budou ve hře snášeny únosněji než v reálném životě, kde jejich dopad bývá významnější. Často lze v krátké chvíli zažít či naučit se něco, co by jindy zabralo dlouhou dobu. Okamžitým dopadem jsou emoce, které nám hra nabízí (Rosický, 2003).

3.5 Atributy hračky

„Dítě se nepouští do hry s úmyslem zjistit, jak co funguje, nebo aby si zkoušelo dospělé role, cvičilo si představivost nebo dělalo cokoli z dalších věcí, které odborní komentátoři předkládají jako svá zjištění o různých stránkách hry. Dítě si hraje, protože jej to baví, a učení, které ze hry vyplývá, je z jeho hlediska nepodstatné“ (Fontana, 1997, str. 50).

Podle ontologického členění her (Kurica in Valenta, 2013) lze usoudit, že ze šesti kategorií her budou čtyři z nich - funkční, manipulační, napodobovací a úlohové vyžadovat pro hraní nějaký předmět, tak aby byl smysl hry účelně naplněn. Výjimkou jsou hry receptivní, které stimulují smysly jiným způsobem a následně podněcují rozvoj dětské představivosti a fantazie; či u her konstruktivních bývá zmiňovaný „předmět“ spíše jako výstupní produkt

činností konkrétně zaměřené tvorby.

Předmětem, jenž bude naplňovat účel hry, může být samozřejmě věc denní potřeby, ta „opravdická“, který děti vyžadují bez ohledu na bezpečnost, a který chtějí vyzkoušet stejně tak jako předmět účelově k tomu vyrobený - hračku. Aby hračka dítě zaujala, musí splňovat určité parametry a být pro dítě dostatečně lákavá.

Cílem každé hračky by měla být nejen kvalita, design, originalita, uživatelské pohodlí, ale také originalita a účelovost. Lze je též rozdělit dle věku dítěte, funkčnosti, pohlaví, pro které je určená, obsahu, tvaru, materiálu, bezpečnosti, dostupnosti a ceny (Němec, 2002).

Opravilová (2004) určuje kritéria, která by měla být při výběru hračky zohledňována:

- Věk dítěte: jeho mentální vyspělost a specifické zvláštnosti;
- Využití fantazie a zapojení představivosti;
- Srozumitelnost hračky: dle rozumových schopností dítěte;
- Herní využití a její variabilita;
- Vhodný materiál: podpora rozmanitosti v oblasti dotyku, sluchu a zraku;
- Bezpečnost hračky;
- Velikost: přiměřená velikost pro snadnou manipulaci, odpovídající schopnostem dítěte;
- Pevnost, trvanlivost a odolnost;
- Tvar, barva; jednoduchost; jednoznačnost;
- Způsob provedení konstrukce: srozumitelnost pro dítě;
- Cena hračky: je tvořena jednak hodnotou tržní, ale i výchovnou.

Podle funkce je možné hračky dělit (Němec, 2002):

- Estetické: při které hračka vábí barvou či tvarem;
- Výchovné: hračka ovlivňuje duševní i tělesný vývoj, rozvíjí a cvičí smysly a podporuje tvořivost;
- Sociální: dítě si k hračce vytváří vztah (i k osobám, které mu hračku darovali);

Podle výrobního materiálu („ibid“):

- dřevěné: tradiční hračky, atraktivní, z přírodního materiálu, odolné;
- kovové: dávají hračce trvanlivost a pevnost, zpravidla mechanické hračky;
- plastové: náhrada za kov a plast, cenově dostupné, omyvatelné, dobré fyzické i mechanické vlastnosti;
- textilní a kožené: příjemnost materiálu, velký výběr;

- papírové: cenově přijatelné, rozvíjí kreativitu, méně odolné;
- keramické a skleněné: spíše doplňující materiál;
- z jiného materiálu: modelovací hmoty a tvrdnoucí hmoty, plastelíny, guma, aj.

Hračka by také měla splňovat hygienické, pedagogické a estetické požadavky, jinak těžko může plnit výchovnou funkci, nepodporuje přemýšlení, rozvoj fantazie a tvořivosti či neposkytuje podněty k rozvoji poznávacích funkcí (Pávková, 2002).

Z výše uvedených členění je vidět, z čeho všeho hračka může být vyrobena, jaké by měla mít funkce a splňovat požadavky. Samotný pojem hračka a z něho vycházející podstata hry by měl být však vnímán hlouběji. Hračka je polyfunkční nástroj, který může jedince rozvíjet jak po stránce psychické, kognitivní i motorické, respektive manuální. Zpravidla si dítě nikdy nezačne hrát samo, kopíruje své okolí, primárně dospělé. Samozřejmě se jedná i o nápodobu vrstevníků, ale je třeba vycházet ze skutečnosti, že i vrstevníci měli dospělý vzor. Jako příklad lze uvést, že není třeba supermoderní hračky, potřebu mohou uspokojit i běžné denní věci, jen je třeba dát dítěti impuls začít si pěstovat svoji vlastní fantazii. Jde o to, jak je hračka vnímána - ať již psychicky (jaké vyvolává u jedince pocity) či fyzicky (zda vzbuzuje hlubší vjemy), v podstatě lze říci, jakou si vytvoří u jedince osobní hodnotu. Ta je „nejprůhlednější“ právě v dětském věku, kdy dítě nepřijímá hračku z důvodů její ceny, pedagogicko-výchovné hodnoty, vhodnosti či ovladatelnosti, estetického vzhledu nebo jako sběratelský artefakt...Nevadí, že kočička je větší než autobus a dinosaur se vozí na desetkrát menším autíčku, fantazie s sebou přináší dostatek energie pro překonání těchto drobností, které často dospělého spoutávají. Hračka může sloužit jako ideální komunikační prostředek, je reálným a dobrým partnerem pro chvíle samoty a hlavně může být neomezeným zdrojem fantazie.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL PRÁCE

4.1 Stanovení cíle

Cílem této bakalářské práce je vytvoření tří hraček, které by byly podpurným zdrojem pro rozvoj jedince se specifickými potřebami. Jak již bylo v předcházejících kapitolách řečeno, je velmi těžké určit jednu homogenní skupinu, pro kterou by hračka mohla být ideální. Každé postižení či znevýhodnění je velmi individuální, ovlivněné druhem a stupněm postižení, přístupem okolí i samotného jedince. Proto by se zpracování hračky mělo být v takové formě, aby podporovalo a rozvíjelo tři nejdůležitější způsoby percepce a to zrak, sluch a hmat. Dále by hračka měla být zpracována tak, aby svoji variabilitou umožnila hraní jedinci samotnému, tak i dvojici či malé skupince. Dalším specifikem hračky (hry) je jednoduchost v zadávání úkolu a vysvětlování pravidel ze strany učitele, rodiče či pečující osoby a to i s možností výběru z více stupňů obtížnosti, tak aby byla přizpůsobitelná individuálním schopnostem jednotlivce. Měla by podporovat a rozvíjet kognitivní funkce - pozornost, paměť, vůli i myšlení; dále jemnou i hrubou motoriku, a při práci ve skupině také komunikaci, spolupráci a soutěživost.

Hezké, praktické a skladné uložení hračky může být také bonusem tohoto produktu.

Předpokládaná věková skupina nejsou jen děti předškolního a školního věku, ale i osoby starší, které vyžadují podobnou oblast podpory z důvodu jejich zdravotního stavu znevýhodněného například mentálním postižením.

4.2 Výběr materiálu

Pro výrobu naplánovaných produktů byly zvoleny tři základní materiály:

4.2.1 Dřevo a dřevěná překližka

Dřevo a dřevěné dýhové překližky patří mezi nejoblíbenější materiál, ze kterých se hračky vyrábějí. Jedním z benefitů je jednoznačně to, že se jedná o přírodní materiál, který je příjemný na dotek. V případě dřevěné překližky jde o materiál vyrobený z tenkých dřevěných dýh lepených křížem na sebe. Pro spojení jednotlivých vrstev se používají se lepidla, která

jsou netoxická a hygienicky a zdravotně nezávadná. Oproti čistému dřevu má překližka výhodu ve tvarové a rozměrové stabilitě a to díky větší odolnosti proti vlhkosti. Obojí se dá vyřezat do požadovaných tvarů a dobře povrchově upravit broušením, lakováním či zdobením barvami, případně polepením jinými materiály (papírem, látkou, aj.). Výhodou těchto materiálů je také pevnost a možnost případná recyklace.

4.2.2 Látka a plst'

U látek nelze specifikovat, zda je vhodnější použít ty, jenž jsou vyrobeny pouze z přírodních materiálů, synteticky vyrobené či kombinované. Zpravidla je při výběru důležité zohlednit požadavky na barvu, na pevnost, na pružnost a také příjemnost dotyku. Před samotným použitím je třeba látku vyprat, aby došlo k jejímu vysrážení, což je typický projev přírodních textilních vláken - vlny, bavlny, lnu. Nedojde tak k případnému poničení produktu, který je z látky vyroben, a to v případě, že by byl prán, nebo se dostal do kontaktu s teplou vodou.

Plst', nebo také filc, se vyrábí procesem mokrého tření nebo vpichování živočišných textilních vláken, kdy cílem plstění je zachytit jednotlivá vlákna mezi sebou, proplést je a prakticky zasukovat. Toto vrstvení vláken umožňuje vyrobit filc v různé tloušťce. Ta má pak samozřejmě vliv na konečnou pevnost textilie. Opět je možno vybírat si z jednobarevné ale dostatečně barevně pestré nabídky. Dotykově není plst' tak příjemná jako látka, působí poněkud suše a lehce drsně, nicméně efektivně svoji tloušťkou doplňuje jakýkoliv materiál a výrobkům dodává plastický efekt. S plstí se pracuje podobně jako s látkou, lze ji sešít ručně i strojově.

Tenké plsti se také používají na výztuhu a zpevnění tenkých látek. Netkaná textilie je opatřena z jedné nebo z obou stran tenkou vrstvou lepidla. Zažehlením do látky, kterou je třeba zpevnit je vytvořena opora a výsledný produkt tak získá větší tvarovou stabilitu a jednoznačně se mu prodlouží i životnost. Tento benefit je možné využít právě u látek, které jsou např. atraktivní svým vzorem, ale nejsou dostatečně pevné.

4.2.3 Polymerová hmota FIMO

Netradičním materiálem, který byl při výrobě hraček použit, byla polymerová hmota FIMO. V posledních letech se stala velmi oblíbenou, přitom se nedá říci, že se jedná o vysloveně moderní materiál, vzhledem k tomu, že její vývoj začal již ve 30. letech 20. století. Je také třeba zdůraznit její hygienickou a zdravotní nezávadnost.

FIMO hmota se působením tepla dlaní při ručním hnětení stává měkčí a poddajnější. Pracuje se s ní jako s plastelínou. Lze z ní vytvářet různé předměty a je možné ji ještě v surovém stavu kombinovat s jinými materiály. Vykazuje dobrou pojivost, ale nelepí se. Často se kombinuje s jinými materiály až po finální úpravě, kterou je vytvrzování. To se děje formou pečení v troubě při 110°C po dobu 20-30 minut nebo je možné ji vytvrdit vařením ve vodě po dobu 20 minut. Je také možné již vytvoření výrobek dopékat s dalšími vrstvami

Hmota byla použita tak, že z ní není vytvořena celá hračka. "Tělo" hračky tvoří odlišný materiál - látka či dřevěná překližka a doplňky z FIMO hmoty hračce dodávají netradičnost, pestrost a výsledný lákavý efekt, jež lze ocenit v:

- barevném provedení,
- barevné stálosti,
- voděodolnosti a otěruvzdornosti,
- lehkosti, pružnosti a pevnosti,
- schopnosti kopírovat strukturu povrchů otiskem původního materiálu při zpracování,
- příjemnosti na dotek,
- možnosti kombinace s jiným materiálem a vytvořením tak kontrastu, který lze vnímat nejen zrakem, ale i hmatem.

Požadovaného vzhledu by nebylo možno dosáhnout, pokud by práce s polymerovou hmotou neumožňovala:

- výběr z pestré barevné škály, včetně možností namíchání si vlastního barevného odstínu či netradičních forem - svítící, průhledná, imitující kámen, kov aj.,
- kombinaci s jiným materiálem: dřevem, kovem, látkou, papírem, plstí, sklem aj.,
- dobrou přilnavost hmoty, ne však lepivost,
- lehkost zpracování a možnost výběru ze dvou tuhostí hmoty,
- možnost lepení či spojení pomocí jiných materiálů,
- poměrně dlouhou dobu skladovatelnosti, která se prodlužuje v případě ponechání hmoty v původním obalu,
- recyklovatelnost během tvoření (prakticky bezodpadová tvorba),
- možnost povrchové úpravy broušením, lakováním, pudrováním, leštěním, jež hmotě dodávají netradiční vzhledové vlastnosti.

4.3 Výroba hraček

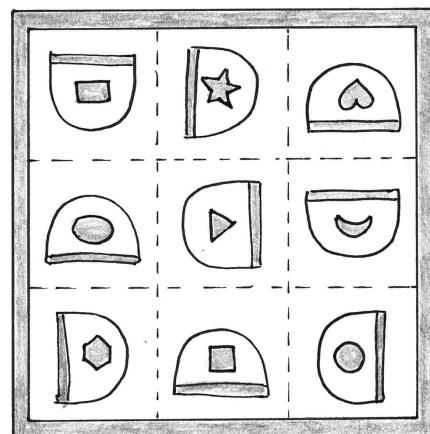
4.3.1 Kapsičky

Použitý materiál: látka, plst', FIMO hmota, šicí a modelovací potřeby, lepidlo

Tělo hračky:

je tvořeno čtvercem o rozměru 40 x 40 cm ušitým z tmavomodré pevné látky a vyztužené prošitím ve tvaru šachovnice - 3 x 3 pole. V jednotlivých polích jsou našity půlkruhové kapsičky z plsti o rozměru přibližně 10 x 5 cm. Z vnitřní strany je nažehlen vliselin a okraje jsou obšity šikmým proužkem, který hrany zpevňuje a zabraňuje případnému třepení. Kapsičky jsou účelově našity tak, že otevřené strany kapes jsou orientovány různým směrem. Na kapsičkách je netoxickým lepidlem nalepeno devět různých symbolů vyrobených z FIMO hmoty. Nelze je všechny nazývat geometrickými, jedná se o základní srozumitelné a tvarově odlišné znaky: kolečko, čtverec, obdélník, trojúhelník, hvězdu, šestiúhelník, srpek měsíce, srdce a ovál. Symboly jsou vyřezány z plátků FIMA o tloušťce cca 2 mm, po vytvrzení byly obroušeny a přelakovány.

Světlejší barvy kapes kontrastují s tmavým podkladem hrací podložky; barvy symbolů jsou také zvoleny tak, aby byly na pozadí kapes dobře viditelné. Kombinace barev byla také volena tak, aby barvy byly dostatečně kontrastní a rozlišitelné i pro osoby trpící daltonismem. Plocha hrací podložky je přiměřeně veliká, tak aby se dala motoricky ovládnout. Symboly jsou vyrobeny v takové velikosti, aby je bylo možné uchopit a zároveň také identifikovat jejich tvar.



Obrázek č.1 - Kapsičky

Doplňky:

- Základní set 9 zmenšených symbolů, provedených ve stejných barvách jako jsou nalepeny na kapsičkách na hracím čtverci.
- Set dalších 18 symbolů v různých barvách a tvarech, každá barva i tvar se opakuje 2 x, zásadní je však barevné odlišení od symbolů, které jsou pevně fixovány na kapsičkách.
- Škrabošky pro zakrytí očí, ušity z měkké příjemné látky a držící pomocí gumičky. Použití šátku je z hygienických důvodů méně vhodné.

Uložení:

V látkové tašce s uzavíráním na zatahovací šňůrku a je ve stejném provedení jako losovací pytlík, který současně slouží jako úložiště pro samostatně vyrobené symboly.

4.3.2 Mandaly - zvířátka

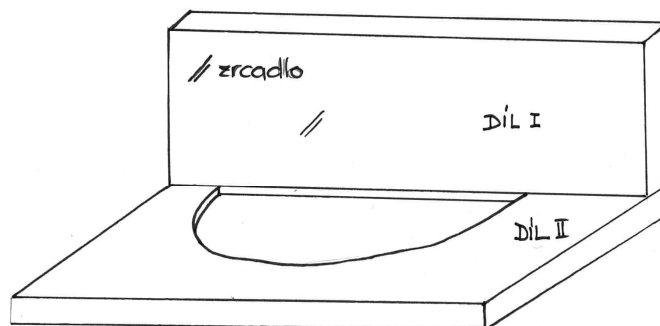
Použitý materiál: dřevěná březová překližka, zrcátko, lepidlo, plst', papír, laminovací folie, FIMO hmota, modelovací pomůcky, akrylové barvy, nůžky, štětec, psací potřeby.

Tělo hračky:

tvoří dva překližkové díly. Díl I, o rozměru 200 x 100 mm, je slepen ze tří překližek o tloušťce 3 mm. U okraje delší strany je vyřezáno pět výstupků, které slouží jako zámky pro ukotvení v dílu II. Na kolmé straně dílu I, která dosedá na díl II, je nalepeno zrcadlo o tloušťce 2 mm a jeho hrany jsou obroušené tak, aby nezpůsobily zranění.

Díl II má rozměr 200 x 120 mm a je pevně slepen ze čtyř březových překližek o tloušťce 3 mm. Na jedné z delších stran je vyřezáno 5 otvorů pro ukotvení zámků dílu I. V horní první vrstvě překližky je vyřezán půlkruh o poloměru 60 mm v takovém místě, že pokud jsou díly I a II k sobě kolmo zacvaknuty, hrana půlkruhu se dotýká hrany zrcadla.

Celý povrch je obroušen a nabarven akrylovými barvami. Půlkruh je ohraničen kontrastní tmavou barvou, tak aby přesně zvýraznil plochu, do které se budou vkládat dílky puzzle. Překližkové díly i zrcadlo byly zakázkově uřezány profesionální firmou.



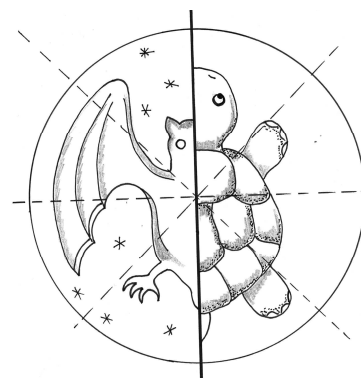
Obrázek č. 2 - Mandaly zvířátka, hrací deska

Doplňky:

- Puzzle - půlkruhy o průměru 60 mm, vyrobené z plátek FIMO hmoty o tloušťce cca 3 mm, rozřezaných na 4 stejné díly. Na každém půlkruhu jsou vymodelovány ploché obrázky zvířat, respektive jejich jedna polovina. Byla zvolena taková zvířata, jejichž silueta je osově souměrná. Každé zvíře také zastupuje některou z barev: pták (bílou), netopýr (černou), vážka (modrou), žába (zelenou), želva (hnědou), chobotnice (fialovou), „beruška“ (červenou), motýl (žlutou), rak (oranžovou), ježek (šedou). Okolní barva podkladu je vždy zvolena tak, aby byla kontrastní s barvou zvířete. Těla zvířátek jsou lehce

plasticky modelováním upravena, a u některých byly do povrchu hmoty obtisknuty různé materiály, které strukturovaly povrch těla zvířete. Jednotlivé půlkruhy, respektive výseče, jsou podlepeny barevným filcem, takže jsou od sebe barevně odlišitelné i podkladem; přičemž barva plsti koresponduje s barvou zvířete.

- Šablony / vzory - papírové obrázky - předlohy jsou zalaminovány, aby nedošlo k jejich poničení.



Obrázek č. 3 - Mandaly - puzzle

Uložení:

Krabička o rozměru 260 x 130 x 90 mm je vypálená laserem z březové překližky 3 mm. Víko je vyklápěcí a zajištěné posuvným zámkem. Vnější úprava byla provedena obroušením a dekorována pokreslením akrylovými barvami.

4.3.3 Ptačí říše

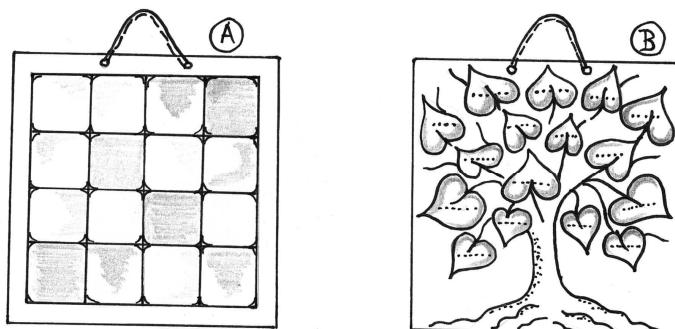
Použitý materiál: dřevěná březová překližka, malé panty, vruty, lepidlo, plst', nažehlovací látka, barevné suché zipy, suchý zip oboustranný, bavlněná šňůrka, bavlněná látka v barvách žlutá, červená, modrá a zelená, duté vlákno, plastové obaly od Kinder vajíček (naplněné suchými luštěninami, makovými zrnky, skleněnými, dřevěnými a plastovými korálky, rolničkami), nažehlovací látkové záplaty, FIMO hmota, akrylové barvy, nůžky, štětec, barevné dřevěné korálky, tužka na textil, psací potřeby, šicí potřeby, modelovací pomůcky, dřevěné kostky, lepicí páska, vrtačka.

Tělo hračky:

Korpus hračky je tvořen dvěma překližkovými deskami s rozměrem 500 x 500 mm a tloušťce 9 mm. Desky jsou spojeny mosaznými panty, které umožňují rozevírání desek na principu otevírání knihy. Hrany i povrch desky jsou obroušeny, což zajišťuje bezpečnost, aby nedošlo k zadření třísek. Na opačné straně, než jsou umístěny panty, jsou vyvrtány otvory, kterými je provlečena bavlněná šňůrka, která plní tři funkce: lze ji použít při zavěšení hračky na zeď, může sloužit pro přenos korpusu ve složené stavu, podobně jako ucha od tašky a po rozložení desek do polohy „A“ slouží šňůrky v kombinaci s okem ze suchého zipu jako zajišťovací prvek, aby nedocházelo k rozevírání stojanu.

Deska A - Na desce A je namalována barevná šachovnice, 4 x 4 pole (každé pole 11 x 11 cm) jsou od sebe barevně odlišena za použití různých odstínů čtyř základních barev - žluté, červené, zelené a modré. Jednotlivá políčka jsou ještě od sebe oddělena kontrastní tmavou barvou.

Deska B - celá plocha je pomalována akrylovými barvami, je na ní nakreslen listnatý strom. V koruně stromu je nalepeno šestnáct suchých zipů v délce 6 cm.

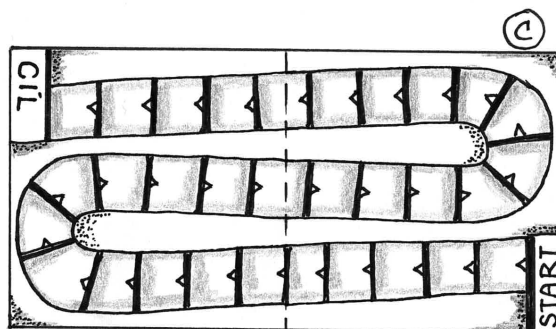


Obrázek č. 4 - Ptačí říše - Deska A/Deska B

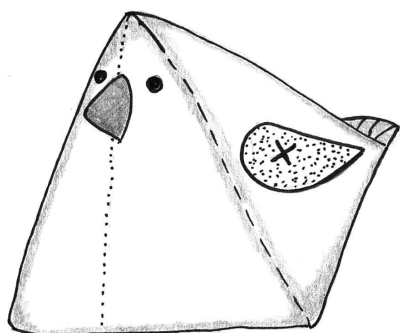
Deska C - na hrací desce je namalována závodní dráha s poli o rozměru cca 10 x 10 cm. Jednotlivá pole jsou odlišena jak barevně, tak i nalepeným pásky z plsti, která prostor políčka jasně ohraničují spolu s trojúhelníkovými značkami vyrobenými z FIMO hmoty, které navíc ukazují směr hry od startu k cíli.

Doplňky:

- 16 ks látkových ptáčků je ušito z bavlněné látky (z obdélníku 10 x 20 cm), ve čtyřech základních barvách: žlutá, modrá, zelená a červená. Nejprve bylo připraveno 8 dvojic



Obrázek č. 5 - Ptačí říše - Deska C



Obrázek č. 6 - Ptačí říše - Ptáček

obalů od Kinder vajíček, které byly naplněny různým obsahem - luštěninami, makovými zrnky, rolničkami a různě velkými dřevěnými, skleněnými či platovými korálky, tak aby při zatřesení vydávaly od sebe odlišné zvuky. Po zacvaknutí jednotlivých polovin vajíčka do sebe byly oba dva díly obalu pro jistotu slepeny k sobě ještě lepicí páskou, aby nebylo možné je při větším tlaku lehce oddělit. Na nastříhané látkové pruhy byly našity stejnobarevné suché zipy. Pak byl při sešívání obvodu všit trojúhelníkový červený či žlutý plstěný zobáček a následovně strojově sešit hřbet těla zvířete. Do vytvořené kapsičky byl vložen obal od Kinder vajíčka a zbytek prostoru byl vyplněn dutým vláknem tak, aby tělo ptáčka dostalo pěkný tvar. Následně byla sešita hrana ocásku a dozdobena ruční výšivkou. Barevná křídla z FIMO hmoty byla vykrojena z plátků o tloušťce cca 3 mm a povrchově

upravena tak, aby vznikly čtyři skupiny křídel s různou povrchovou texturou. Byly do nich propíchnuty dírky, aby se po upečení daly na tělo ptáčka našít stejným způsobem jako knoflíky. Očka zvířátka jsou dokreslena fixou na textil, kdy výsledný vzhled oka působí plasticky.

- 16 ks barevných lístků vyrobených z FIMO hmoty ve čtyřech různých barvách a čtyřech různých povrchových texturách. Lístky byly podlepených filcem a suchým zipem.
- 3 ks dřevěných klasických hracích kostek ve formátu 4 x 4 x 4 cm, 3 x 3 x 3 cm a 2 x 2 x 2 cm, bez povrchové úpravy. Puntíky, symbolizující výši hozeného čísla jsou lehce vyvrtány a vyplněny FIMO hmotou, tak aby byl hozený počet identifikovatelný nejen vizuálně, ale i hmatem. Strany kostek představují počet čísel 1 - 4, na páté straně je vyryté kolečko symbolizující BONUS a na straně šesté je křížek symbolizující STOP.
- Parkovací smyčka pro ukotvení desek do polohy „A“ je jen proužek oboustranného suchého zipu, který pomáhá korigovat úhel, jenž desky svírají, a zajišťuje, aby se desky nerozjížděly.

Veškeré díly vyrobené z FIMO hmoty byly vytvrzeny pečením, některé z nich případně obroušeny a ošetřeny lakem.

Uložení:

Desky v rozloženém (či složeném) stavu je možné zavěsit na zeď, ptáčci zůstávají připnuti na suchém zipu na hrací desce.

Desky je možné nechat postavené v „A“ poloze na skříňce, na stole..., ptáčci jsou na ní opět přichyceni pomocí suchého zipu.

Kostky, barevné FIMO lístky a parkovací očko ze suchého zipu, jsou uloženy v látkovém pytlíku.

Pro přenos lze použít ucha, které slouží pro zavěšení desky na zeď.

5 SPECIFIKA HRAČKY, METODOLOGIE

5.1 Kapsičky

Kategorie osob se specifickými potřebami: Zrakové postižení, mentální postižení, specifické poruchy učení a chování

Oblast rozvoje: zraková percepce, hmat, poznávání tvarů a barev, orientace, pozornost, paměť, jemná motorika, vizuomotorická koordinace, verbální i neverbální komunikace, spolupráce s ostatními.

Počet osob: 1-4

Metodika zadání a cíl:

Cílem je pomocí zrakové či hmatové percepce určit barvu nebo tvar symbolu, (případně obojího) a následně umístit vybraný symbol do příslušné kapsy. Otevřené strany kapes nejsou orientovány stejným směrem, proto se zvyšuje obtížnost a dítě musí najít „vstup“ do kapsy. Při případném zapamatování si vstupu dle konkrétního symbolu, je možno úkol zkomplikovat pootočením hrací podložky. Obtížnost jednoznačně stoupá v případě, kdy se jedinec musí orientovat pouze hmatem.

Pokud se do hry zapojí více osob, je možné přidělovat bod za každý dobře umístěný symbol (tj. při vizuální kontrole to může být barva nebo tvar, při hmatové kontrole tvar). Při větším počtu hráčů je vhodné pracovat s více než základním setem.

Pokud to věk či mentální úroveň jedince dovolí, je možné zahájit hru krátkým příběhem a namotivovat tak ke splnění úkolu. (Příklad: Babička byla hodně pracovitá, pořád něco uklízela a rovnala. Když našla nějakou malou věc, tak „šup“ dala si ji do kapsy. Jenže měla kapsy jenom dvě a ty byly brzo plné. Tak se rozhodla, že si ušije kapsář - to je taková věc, která má hodně kapsiček a dá se do ní schovat spousta věcí. Vlastně přesně takový kapsář tady máme. Jenže babička byla trošku popleta a přesně nevěděla, jak na něm mají být správně našité kapsičky, takže teď jsou takové pomíchané. Do každé kapsičky se ale dá dostat. Zkusíte pomoc babičce roztrdit tyhle značky? A dokážete je pojmenovat? Dokážete je roztrdit podle barev? A dokázaly byste je roztrdit i ve tmě? atd.)

Variabilita, obtížnost:

I. Varianta - Výběr z jednoho setu:

1/ Probíhá výběr mezi volně rozloženými tvary, dítě se snaží určit, který tvar patří do které kapsičky - svobodně si volí pořadí, pracuje svým tempem, může pojmenovávat jednotlivé symboly.

2/ K tvarům, které si dítě náhodně vytáhne z pytlíku, musí nalézt příslušnou kapsičku; je možná zraková kontrola; opět může tvary pojmenovávat.

3/ Bez zrakové kontroly dítě určuje tvary symbolů jen hmatem - jak symbolu náhodně vylosovaného z váčku, tak i jeho identifikace na látkové podložce.

II. Varianta - Výběr symbolů z více než jednoho setu (tj. maximálně z 27 prvků):

4/ probíhá výběr mezi volně rozloženými tvary, dítě se snaží určit, který TVAR nebo BARVA patří do které kapsičky - dítě si vybírá samo.

5/ K tvarům, které si dítě náhodně vytáhne z pytlíku, musí nalézt příslušnou kapsičku; je možná zraková kontrola.

6/ Bez zrakové kontroly probíhá určování tvaru symbolů jen hmatem - jak vybraného symbolu z váčku, tak i jeho identifikace na látkové podložce.

7/ možnosti 4/, 5/ a 6/ při zapojení většího počtu osob.

8/ je možno i experimentovat např. způsobem: „Losuji si oranžový čtverec a dávám ho do kapsičky se čtvercem, protože mají stejný tvar“ nebo „dávám ho do oranžové kapsičky, protože mají stejnou barvu“.

V případě, že je zapojeno více osob, je třeba, aby proces hry byl korigován dohlížející osobou, která může počítat body a provádět kontrolu. Pokud jedinec úkol zpracovává sám, je dle stanoveného cíle (v některých případech) dle, možná kontrola až po jeho ukončení.

5.2 Mandala - zvířátka

Kategorie osob se specifickými potřebami: Zrakové postižení, mentální postižení, specifické poruchy učení a chování, tělesné postižení, poruchy autistického spektra.

Oblast rozvoje: zraková percepce, hmat, poznávání barev včetně jejich odstínů, orientace v ploše, pozornost, paměť, jemná motorika, vizuomotorická koordinace.

Počet osob: 1

Metodika zadání a cíl:

Cílem je správně umísťovat jednotlivé dílky puzzle do půlkruhového výřezu a ze čtyř dílů tedy poskládat zvířátko. Jako kontrola správnosti vkládaných dílů může sloužit

zalaminovaná papírová předloha, kterou je možno vložit na dno půlkruhu. Obrázek se odráží v zrcadle, takže již promítá konečnou podobu zvířete a správnost zvoleného dílu je tedy lépe kontrolovatelná.

Jednotlivá puzzle jsou od sebe barevně rozlišená; výseče půlkruhu, který tvoří jeden obrázek, jsou podlepené plstí stejné barvy. Je možné dítěti jednotlivé výseče před hrou již roztřídit podle barev, nebo si je může dítě roztřídit samo, či je může vybírat z mnoha přímo při hře.

5.3 Ptačí říše

Vzhledem k velikosti hrací desky, zejména po rozložení, může být položena jak na stole, tak i na zemi a děti mohou sedět kolem. Je dostatečně velká, aby zajišťovala přehled všem účastníkům hry.

5.3.1 Hrací deska A - „šachovnice“

Kategorie osob se specifickými potřebami: Zrakové postižení, mentální postižení, specifické poruchy učení a chování, tělesné postižení, poruchy autistického spektra

Oblast rozvoje: zraková percepce, hmat, sluchová percepce, diferenciacie zvuků, poznávání barev včetně jejich odstínů, orientace v ploše, pozornost, paměť, jemná motorika, vizuomotorická koordinace, verbální i neverbální komunikace, spolupráce s ostatními.

Počet osob: 1-4

Metodika zadání a cíl:

I. varianta - PEXESO

Šestnáct barevných látkových ptáčků tvoří osm párů, které jsou libovolně rozmístěny na jednotlivá pole desky. Hraje se dle klasických pravidel hry PEXESO, kdy cílem je najít dva ptáčky, kteří vydávají shodný zvuk. Obtížnost hry je možné zjednodušit odebráním přiměřeného počtu shodných párů ze hry.

Barva těla neznamena, že ptáčci se shodují i zvukově. Pro přípravu snadnější formy, má koordinátor hry možnost určit rychle čtyři shodné páry tím, že spáruje ptáčky s modrými a červenými křídly a ptáčky se zelenými a žlutými křídly). Využití strukturované plochy desky pro rozložení ptáčků pomáhá jedinci se lépe orientovat v herním prostoru.

II. varianta - určování barev

Tato varianta je vhodná spíše pro individuální činnost. Úkolem je rozmístit určený počet ptáčků po hrací ploše desky dle zadání: červený ptáček musí být položen na červené pole,

žlutý na žluté, atd. Vzhledem k tomu, že každá barva se v hrací ploše objevuje čtyřikrát, avšak v různém odstínu, je možné hru zjednodušit tím, že bude přiřazován menší počet ptáčků. Ztížit ji naopak lze tím, že ptáčci nebudou přiřazováni dle barvy těla, ale dle barvy křídel.

III. varianta - vyhledávání barevných kombinací

Opět varianta vhodná spíše pro jednotlivce. Ptáčci jsou libovolně rozmístěni po herní desce a dítě má vyhledat a určit konkrétního ptáčka dle specifikace a odebírat je z herní plochy:

„Podej mi červeného ptáčka“,

„Podej mi jednoho modrého ptáčka a dva zelené“,

„Podej mi dva ptáčky s modrými křídly“,

„Podej mi modrého ptáčka, který sedí v zeleném políčku“,

„Podej mi zeleného ptáčka s modrými křídly a červeného se žlutými křídly“... atd.

Obtížnost lze snižovat či zvyšovat počtem ptáčků zapojených do hry a množstvím požadavků na konkrétní kombinaci barev či počet.

Obdobou je varianta, kdy ptáčci jsou na prázdnou hrací plochu pokládáni dle zadávaných instrukcí.

5.3.2. Hrací deska B - „strom“

Kategorie osob se specifickými potřebami: Zrakové, mentální postižení, specifické poruchy učení a chování, tělesné postižení.

Oblast rozvoje: zraková percepce, hmat, poznávání barev, orientace v ploše, pozornost, paměť, jemná motorika, vizuomotorická koordinace, verbální i neverbální komunikace, spolupráce s ostatními.

Počet osob: 1-4

Metodika zadání a cíl:

Na suché zipy na listech stromu jsou umístěny barevné lístky, cílem je přiřadit stejně barevného ptáčka k listu shodné barvy.

Dětem s těžším stupněm zrakového postižení či daltonismem může pomoci k určení barvy textura povrchu křídel, která je shodná se strukturou povrchu listu, přičemž se vychází z pravidla (ze kterého se vycházelo již při přípravě hry), že list a látkové tělo ptáčka má stejnou barvu, tj. vychází se z předpokladu kombinace čtyř barev a čtyř variant povrchové struktury.

Lístky může na strom umístit jak dítě samotné, tak i koordinátor hry.

5.3.3 Hrací deska C - „Člověče, nezlob se!“

Kategorie osob se specifickými potřebami: Zrakové postižení, mentální postižení, specifické poruchy učení a chování, tělesné postižení

Oblast rozvoje: zraková percepce, hmat, sluchová percepce, poznávání barev, orientace v ploše, pozornost, paměť, jemná motorika, vizuomotorická koordinace, verbální i neverbální komunikace, spolupráce s ostatními.

Počet osob: 1-4

Metodika zadání a cíl:

Pravidla ptačího „Člověče nezlob se“ jsou shodná s těmi klasicky známými. Děti si zvolí každý svého ptáčka a dle počtu hozeného kostkou se pohybují po závodní dráze od STARTU k CÍLI. Platí pravidlo, že se mezi sebou děti z políček nevyhazují (v případě, že obě by měly stát na stejném políčku), buď zůstávají stát na stejném políčku, nebo hráč, který by políčko obsazoval v pořadí jako druhý, jde o jedno políčko dopředu či dozadu. Je vhodné s dětmi se na pravidlech domluvit, aby i ony samy mohly participovat na jejich vytvoření.

Vzhledem k relativně malému počtu polí, které je třeba zvládnout k dosažení cíle, byly herní kostky upraveny tak, že jsou na nich čísla pouze 1 - 4. Páté políčko je označeno červeným křížkem, což představuje variantu STOP - zůstáváš na místě a šestá strana kostky představuje zelené kolečko BONUS - hraješ ještě jednou! Zvolená variabilita ve velikostech kostek či hracích figurek je také opodstatněná, pro některé děti s tělesným postižením ruky může být problém uchopovat drobnější předměty, jako by u běžné hry „Člověče, nezlob se!“ představovaly hrací kostky či figurky. Větší velikost kostek i figurek a u figurek i měkký materiál je jednodušší pro uchopení. Navíc při hře na koberci je hra s větší kostkou výzvou k „pohybu“ nejen i na hrací desce.

Pole byla barevně i plasticky od sebe oddělena tak, že hra je možná i pro děti se zrakovým postižením. Plastické ohraničení hracího pole umožňuje lépe se orientovat na herní ploše a vnitřní výplň figurek usnadňuje sluchovou diferenciaci figurek.

ZÁVĚR

Při hře by pro jedince se specifickými potřebami měla být vždy vytvořená taková situace, aby se mohly projevit jeho postižením či znevýhodněním nezkreslené schopnosti, znalosti a dovednosti.

Hra je v podstatě učení, v němž si jedinec dobrovolně vybírá, zpracovává, dozvídá se a učí nové věci, které pro něj mají smysl. Ten může spočívat v naplnění potřeby - relaxace, uvolnění, vzrušení, soutěžení, dosažení nějakého cíle či překonání konkrétní překážky.

Jedná se o proces přirozený, který zpravidla respektuje jeho rozumovou úroveň. Tak jako je vstup do hry dobrovolný, pravidlem by mělo být i svobodné rozhodnutí hru ukončit. Zpravidla jsou u her dána pravidla a je vymezeno dosažení nějakých cílů. Očekává se spolupráce a komunikace s herním partnerem či skupinou, což přináší zkušenosti s přizpůsobováním, respektováním nebo naopak obhajováním či prosazováním svého názoru. Ve hře jde také o spontánnost, která může být spouštěčem fantazie a kreativity, či která projeví navenek skrytou realitu. Hra se také vyznačuje smysluplností. Zpravidla se věnujeme s větším nadšením věci, která nás baví a je pro nás vnitřně důležitá. Může být svým způsobem odměnou, každého potěší, pokud něčeho dosáhne, něco překoná, něco vymyslí či pochopí. Pocit uspokojení pak může být hnacím motorem pro stanovení cílů nových, obtížnějších a rozvojových. Smysluplná dobrovolná činnost je důležitá i pro lidskou paměť. Z krátkodobé paměti se nám do dlouhodobé paměti nejčastěji přenáší to, co nese subjektivní známky smysluplnosti.

Vzhledem k lidské individualitě má každý člověk subjektivní vnitřní pohnutky pro výběr hry. Pokud je v situaci, že se nedokáže při výběru rozhodnout, je na jeho okolí, aby jej správným, dostatečně motivujícím či lákavým způsobem navedlo. Vždy by se mělo vycházet z jedinečnosti osobnosti, z jeho věku, psychických a fyzických individuálních schopností a časového prostoru. Často se činnost jevící se v počátku jako nezajímavá, nezáživná, či snad dokonce nudná může při správném zadání, stanovení dosažitelného cíle, výběru partnerů, možnosti spolurozhodovat či spoluutvářet a ovlivňovat průběh hry, být spouštěčem zájmu.

Zpětná vazba - individuální i od ostatních je důležitá pro vytvoření sebehodnocení. I nezdařené cíle je však třeba ohodnotit a hledat cestu, jak příště dosáhnout úspěchu. Vše se dá opět podat povzbudivě a namotivovat jedince k dalším pokusům. Jako ideální se jeví nabídnutí pomoci a spolupráce, identifikace důvodu nezdaru a pokud to princip hry umožňuje stanovit cíl jiný. Také lze původní hlavní cíl rozdělit na menší parciální cíle. Při vytyčování

cílů je třeba si uvědomit skutečnost, že i když je cíl jen jeden, měly by být různé způsoby či formy jak jej dosáhnout a jakým způsobem mohou být interpretovány. Lze také klást důraz na správné zadání úkolu - ten lze administrovat slovně, vizuálně i manipulačně. Čím více smyslů je u hry zapojeno, tím lze očekávat lepší výsledek, protože může být sledováno více podnětů. Je třeba si však uvědomit i skutečnost, že přemíra podnětů může škodit stejně tak jako jejich nedostatek.

I když cíl nebyl dosažen, vždy je možné hledat pozitiva, která činnost přinesla: komunikaci, spolupráci, užitečně strávený čas, trénink trpělivosti, vstřebávání pravidel... Důležitá je trpělivost, empatie, snaha pomoci a vyjádření opory a bezpečí. Dítě se nesmí bát zeptat a musí mít jistotu, že ukončení hry s jakýmkoliv výsledkem nenabourá partnerské postavení. Dobře mířená podpora by neměla poučovat, ale nabízet spolupráci.

Cílem hry je také dosažení uvědomění si vlastní hodnoty. Nemusí jít o pocit být lepší než ten druhý, ale o zjištění, že i „já to dokážu“, že tedy i já mám tu schopnost.

Největší kouzlo hry je v tom, že ona jediná se dokáže chovat inkluzivně - vítá a oceňuje odlišnosti proto, aby ona samotná byla pro svou jedinečnost ceněna, a přitom využívá odlišnost jako podpůrné opatření.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BOJAR, Martin. 2003. Hra-nehra-volby-nevolby. In *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. 1. vyd. Editor Radek Hanuš. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 76 s. Sborník (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 80-244-0669-1.
- FONTANA, David. 1997. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- HOGENOVÁ, Anna. 2003. Hra a Filosofie. In *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. 1. vyd. Editor Radek Hanuš. Olomouc: Univerzita Palackého, 76 s. Sborník (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 80-244-0669-1.
- KOMÁREK, Vladimír et al. ©2008. *Dětská neurologie: vybrané kapitoly*. 2. vyd. Praha: Galén. 195 s. ISBN 978-80-7262-492-8.
- KREJČÍŘOVÁ, Olga. 2013. *Speciálněpedagogická andragogika - teorie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 99 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3690-6.
- LANG, Greg. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. 1. vyd. Praha: Portál. 146 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-144-4.
- LANGER, Jiří. 2013. *Základy surdopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 109 s. ISBN 978-80-244-3702-6.
- LANGMEIER, Josef a MATĚJČEK, Zdeněk. 1968. *Psychická deprivace v dětství*. 2., přeprac. vyd. Praha: SZdN. 383, [1] s. ISBN neuvedeno.
- Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF*. 1. české vyd. Překlad Jan Pfeiffer, Olga Švestková. Praha: Grada. 2008, 280 s. ISBN 978-80-247-1587-2.
- NĚMEC, Jiří. 2002. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 119 s. ISBN 80-7315-012-3.

NĚMEC, Jiří. 2002. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 111 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-006-9.

OPRAVILOVÁ, Eva. 2004. *Předškolní pedagogika II.: hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 35 s. ISBN 80-7083-786-1.

PÁVKOVÁ, Jiřina. 2002. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 231 s. ISBN 80-7178-711-6.

REGEC, Vojtech et al. 2012. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 204 s. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-3203-8.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. et al., 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vydání, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 313 s. ISBN 80-244-1475-9.

RENOTIÉROVÁ, Marie. 2005. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 2 sv. (34, 34 s.). Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1083-4.

ROSICKÝ, Antonín. 2003. Usazeniny z prožívání. In *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. 1. vyd. Editor Radek Hanuš. Olomouc: Univerzita Palackého, 76 s. Sborník (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 80-244-0669-1.

SLOWÍK, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. 160 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1733-3.

SOURALOVÁ, Eva a LANGER, Jiří. 2005. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 46 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1084-2.

SOVÁK, Miloš. 1980. *Nárys speciální pedagogiky*. 4. upr. vyd. Praha, 234 s. ISBN neuvedeno.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. 2003. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan. 2003. *Klinická logopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál. 612 s. ISBN 80-7178-546-6.

VALENTA, M., MÜLLER, O. 2013. *Psychopedie*. 5. doplněné a upravené vydání, Praha: Parta. 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2003. *Psychologie handicapu. 3. část, Vývoj postiženého dítěte v předškolním věku*. Vyd. 2., opr. Liberec: Technická univerzita. 43 s. ISBN 80-7083-772-1.

VÁGNEROVÁ, Marie a HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. 2003. *Psychologie handicapu. 1. část, Handicap jako psychosociální problém*. Vyd. 2., opr. Liberec: Technická univerzita. 40 s. ISBN 80-7083-790-X.

VÁGNEROVÁ, Marie a HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. 2003. *Psychologie handicapu. Část 4, Školní věk a dospívání postiženého dítěte*. Vyd. 2., opr. Liberec: Technická univerzita. 40 s. ISBN 80-7083-765-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. 1999. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum. 353 s. ISBN 80-7184-803-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2007. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4

SEZNAM DOPORUČENÝCH ZDROJŮ

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. 2003. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměň. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

VALENTA, M., MÜLLER, O. 2013. *Psychopedie*. 5. doplněné a upravené vydání, Praha: Parta. 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.

VÁGNEROVÁ, Marie a HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. 2003. *Psychologie handicapu. 1. část, Handicap jako psychosociální problém*. Vyd. 2., opr. Liberec: Technická univerzita. 40 s. ISBN 80-7083-790-X.

VÁGNEROVÁ, Marie a HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. 2003. *Psychologie handicapu. Část 4, Školní věk a dospívání postiženého dítěte*. Vyd. 2., opr. Liberec: Technická univerzita. 40 s. ISBN 80-7083-765-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4

ANOTACE

| | |
|---------------------|-------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Karla Pustějovská |
| Katedra nebo ústav: | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce: | Doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2015 |

| | |
|-----------------------------|---|
| Název práce: | Využití prvků hry v rozvoji jedince se specifickými potřebami |
| Název v angličtině: | Using elements of games to develop the senses of people with special needs |
| Anotace práce: | Bakalářská práce se v teoretické části zabývá popisem fyzického i psychického vývoje zdravého jedince a jedince se specifickými potřebami. Sleduje rozvoj jeho kognitivních funkcí, percepce, jemné a hrubé motoriky a také jeho socializaci. Dále se práce soustředí na specifikaci herních činností a zdůrazňuje důležitost hračky v lidském životě. Cílem práce je vytvoření hraček, které svým uzpůsobením se mohou cíleně zaměřit na rozvoj oblastí, jež jsou u jedinců se specifickými potřebami vývojově ohroženy, a to zejména oblast percepčního vnímání, jemné motoriky a poznávacích funkcí. |
| Klíčová slova: | zdravotní postižení, specifické potřeby, vývoj jedince, kognitivní funkce, jemná a hrubá motorika, socializace, zraková a sluchová percepce, hračka, hra |
| Anotace v angličtině: | The theory section of this Bachelor thesis describes the physical and mental development of a healthy person and a person with special needs. The work deals with the development of cognitive functions, perception, fine and gross motor skills and socialisation. The thesis also focuses on the variety of play activities and the importance of toys in people's lives. The aim of the practical part of the paper is to make toys specifically designed to improve functions at risk of poor development and typical of people with special needs such as perception, fine motor and cognitive functions. |
| Klíčová slova v angličtině: | disability, special needs, development of person, cognitive functions, fine and gross motor, socialisation, visual and auditory perception, toy, playing activity |
| Přílohy vázané v práci: | 1 CD ROM |
| Rozsah práce: | 73 stran, 144 743 znaků |
| Jazyk práce: | český |