

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

Bakalářské kombinované studium  
2009 – 2012

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Stanislava Beňová

**Hra, učení a práce jako druh lidské činnosti ve vývoji  
osobnosti dítěte**

**Praha 2012**

**Vedoucí bakalářské práce: Doc. PhDr. Kornel Čajka, CSc.**

**COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE**

Bachelor Combined (Part time) Studies  
2009 - 2012

**BACHELOR THESIS**

Stanislava Beňová

Play, learning and work as a kind of human activity in the development of child's personality

**Prague 2012**

**The Bachelor Thesis Work Supervisor: Doc. PhDr. Kornel  
Čajka, CSc.**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

Ve Zlíně..... dne 30.1.2012.....

Handwritten signature in blue ink, reading "Klára Janková".

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat Doc. PhDr. Kornelu Čajkovi, CSc za odborné vedení a pomoc při zpracování mé bakalářské práce.

## **Anotace**

Bakalářská práce na téma Hra, učení a práce jako druh lidské činnosti ve vývoji osobnosti dítěte se zabývá tím, jakým způsobem uvedené činnosti působí na zdravé děti ve věku 0 až 6 let a jak mohou ovlivnit vývoj dětí se zdravotním postižením. Pozornost je věnována postižením, která se nejčastěji vyskytují v populaci. Práce obsahuje teoretická východiska i praktické návody, jak s postiženými dětmi pracovat.

## **Klíčové pojmy**

postižení (handicap), postižené dítě, hra, učení, práce, osobnost, normalita, vada, vývoj, integrace

## **Annotation**

The title of this bachelor thesis is „Play, learning and work as a kind of human activity in the development of child’s personality.“ This thesis is dealing with the play, the work and the learning and it studies their influence to the personality of small children 0 - 6 years old - handicapped and health. It works with handicaps which are the most widespread through the population. This theses contains the theoretical bases and practical instructions for the work with handicapped children.

## **Key words**

handicap, handicapped child, the play, the learning, the work, the personality, the normality, the defect, the development, the integration

## OBSAH

ÚVOD .....	8
------------	---

## TEORETICKÁ ČÁST

1. VYMEZENÍ A CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....	11
--	----

1.1 Osobnost .....	11
--------------------	----

1.2 Norma a normalita .....	14
-----------------------------	----

1.3 Vada, porucha, postižení, handicap .....	14
--	----

1.4 Hra.....	15
--------------	----

1.4.1 Klasifikace dětských her .....	16
--------------------------------------	----

1.4.2 Dětská hra jako výchovný prostředek .....	17
---	----

1.4.3 Vývoj dětské tvořivé hry .....	19
--------------------------------------	----

1.4.4 Hry s pravidly a jejich význam pro rozvoj dítěte .....	22
--	----

1.1. Učení.....	24
-----------------	----

1.5.1. Jak se dítě učí - hlavní principy, které tvoří základ vývoje intelektu dítěte .....	25
--	----

1.5.2 Rozsah pozornosti a paměť .....	26
---------------------------------------	----

1.5.3 Jak děti myslí.....	27
---------------------------	----

1.5.4. Jak zlepšit dítěti paměť.....	28
--------------------------------------	----

1.2. Práce.....	28
-----------------	----

2. Vývoj dítěte od 0 do 6 let v porovnání s dítětem se zdravotním postižením.....	32
---	----

2.1 Tělesný vývoj a motorika .....	32
------------------------------------	----

2.2 Emocionální vývoj .....	33
-----------------------------	----

2.3. Vývoj řeči.....	33
----------------------	----

2.4 Vývoj smyslů – oči a uši.....	34
-----------------------------------	----

2.5 Rizika ve vývoji handicapovaných dětí.....	34
--	----

## PRAKTICKÁ ČÁST

3. Popis průzkumu.....	37
------------------------	----

3.1 Cíl a hypotézy průzkumu .....	37
-----------------------------------	----

3.2 Charakteristika výzkumného vzorku .....	38
---	----

3.3 Metody sběru dat.....	38
---------------------------	----

3.4 Sběr a zpracování údajů - postup .....	38
--	----

<b>3.5 Výsledky průzkumu a jejich interpretace.....</b>	<b>39</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>42</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>44</b>
<b>INTERNETOVÉ ZDROJE.....</b>	<b>45</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....</b>	<b>46</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>47</b>



## ÚVOD

Hra, učení a práce jsou lidské činnosti, které provází člověka od narození. Již po příjezdu z porodnice se matka ve většině případů dítěti plně věnuje, obklopuje jej hračkami a motivuje ho k činnosti s nimi, čímž prakticky stimuluje jeho vývoj. Od narození se dítě učí vnímat okolí, rozpoznávat různé zvuky, lidi, věci, události i to, co se s ním děje - koupání, krmení, vyměšování, přebalování atd. S tím souvisí práce, jež je s dítětem spojena, aby se cítilo dobře, dítě tyto procesy vnímá a dokáže péči a lásku opětovat svým úsměvem, vývojem a láskou, kterou pomocí prostředků jemu vlastních projevuje své matce. Jakmile je schopno prvních samostatných krůčků, snaží se napodobovat to, co matka dělá, jak pracuje, jak se stará o domácnost - snaží se jí pomáhat.

Výše zmiňované činnosti - hra, učení, práce - formují člověka od narození a mohou být kritickým faktorem, který určuje, jakým dalším způsobem se bude osobnost dále rozvíjet.

Tato bakalářská práce na téma Hra, učení a práce jako druh lidské činnosti ve vývoji osobnosti dítěte se zabývá tím, jakým způsobem uvedené činnosti působí na zdravé děti a jak mohou ovlivnit vývoj dětí se zdravotním postižením. Na tato témata musíme hledat odpovědi v rámci oboru mého studia - speciální pedagogiky. Je to disciplína orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění. (Slowík, 2007)

Cílem speciální pedagogiky je maximální rozvoj osobnosti člověka s postižením a dosažení maximální úrovně jeho socializace. (Slowík, 2007)

Toto téma osloví hlavně zdravotní sestry v jeslích, rodiče zdravých a postižených dětí a také učitelky v mateřských školách. V praxi se setkávají nejen se zdravými dětmi a vždy si kladou otázku, co dělat a jak postupovat v různých případech, aby prováděné aktivity nebo činnosti přinesly dětem maximální užitek pro jejich osobnostní rozvoj. Věřím, že tato práce přinese odpovědi nebo napoví, kde je hledat, všem, kteří se věnují dětem od narození do 6 let.

## Cíl práce

Cílem této bakalářské práce je dát do souvislostí, jak hry, učení a práce jako druh lidské činnosti působí na jednotlivé oblasti rozvoje osobnosti dítěte od narození do věku 6 let. Práce se stručně zaměří jak na vývoj dětí zdravých, tak na vývoj dětí s postižením. Vzhledem k tomu, že postižení je celá řada, více informací o práci s dětmi s různými druhy handicapu zpracovávají jednotlivé obory speciální pedagogiky – zde lze najít více konkrétnějších informací (viz Tab. 1).

**Tab. 1: Rozdělení oborů speciální pedagogiky (pedií) podle druhů postižení klientů**

<b>Obory speciální pedagogiky</b>	<b>Druhy postižení</b>
somatopedie	tělesná postižení, dlouhodobá onemocnění
tyflopédie (oftalmopedie)	zrakové postižení
surdopedie (akupédie)	sluchové postižení
psychopedie	mentální postižení (příp. psychické poruchy)
logopedie	narušená komunikační schopnost (vady a poruchy řeči)
etopedie	poruchy chování a sociální deviace
speciální pedagogika osob s dílčími nedostatkami	specifické poruchy učení, projevy LMD (ADD, ADHD) atd.
speciální pedagogika osob s kombinovaným postižením (s více vadami)	kombinace dvou a více druhů postižení

Zdroj: Slowík, 2007, s. 18

## Množství jedinců s postižením v populaci

Podle celosvětových průzkumů je možné předpokládat přibližně 11 % zastoupení osob s postižením v lidské populaci. Toto zastoupení platí pro většinu evropských zemí a také pro Českou republiku. Ve světě žije asi půl miliardy tělesně, smyslově nebo mentálně handicapovaných obyvatel, ale toto číslo lze považovat za velmi nepřesné vzhledem ke špatné statistice v nejlidnatějších zemích světa, které většinou patří k těm méně rozvinutým.

Přesnější je statistika jednoznačně diagnostikovaných vrozených vad (skutečně okolo 11 % případů ze všech narozených dětí) a také případů těžkého postižení (asi 2 ‰ členů lidské populace).

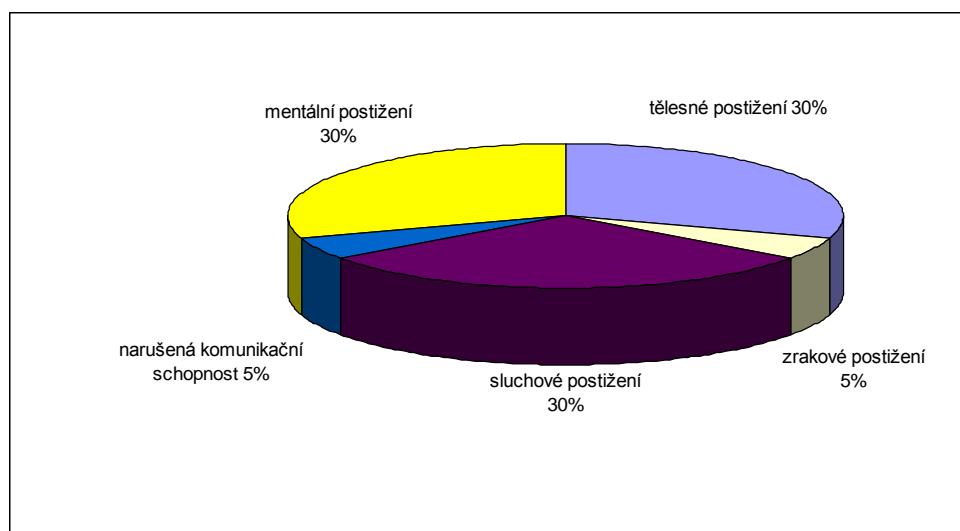
Podle Zprávy o situaci zdravotně postižených zpracované Vládním výborem pro zdravotně postižené občany v roce 1992 bylo mezi více než 1 000 000 osob

s handicapem žijících v ČR přibližně následující rozložení - podle zastoupení jednotlivých druhů postižení (počty osob nejsou přesné a vycházejí spíše ze statistického přepočtu než z výzkumem získaných údajů):

- 60 000 osob se zrakovým postižením (z toho až 4500 nevidomých)
- 300 000 osob se sluchovým postižením (z toho až 15 000 neslyšících)
- 60 000 osob s narušenou komunikační schopností
- 1 500 osob hluchoslepých
- 300 000 osob s mentálním postižením (z toho 60 000 s těžkým mentálním postižením)
- 300 000 osob s tělesným postižením (z toho 150 000 osob s těžkými pohybovými vadami)
- 100 000 s psychickou poruchou nebo onemocněním
- osoby s jinými dlouhodobými poruchami nebo onemocněními (dostatečně průkazné statistické údaje nejsou k dispozici)

(Slowík, 2007, s. 47 - 48)

**Graf 1: Poměrné zastoupení jednotlivých druhů postižení ve skupině osob s handicapem**



Zdroj: podle Slowík, 2007, s. 48

# 1. VYMEZENÍ A CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH POJMŮ

## 1.1 Osobnost

Podle internetové encyklopedie Wikipedia je OSOBNOST individuální spojení biologických, psychologických a sociálních aspektů každého jedince. Je utvářena ve vztazích mezi lidmi, prostředím a společností. Osobnost se vždy projevuje jako celek. Osobnost je soustavou vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencialit.

Typ osobnosti vyjadřuje pozorovanou konstelaci vlastností a rysů osobnosti. Řada psychologů pro určení struktury osobnosti využívá tzv. velkou pětku - obsahuje pět základních faktorů:

- Extroverze – mezilidská interakce, začlenění do společenských vztahů
- Přívětivost – kvalita mezilidských vztahů od soucítění k nenávisti
- Svědomitost – chování jedince vedoucí k určitému cíli
- Emocionální stabilita – stálost citů
- Intelekt, kultura a otevřenost – přístupnost k vzdělání a získávání zkušeností

### **Etapy vývoje osobnosti**

Na základě biologie se rozlišuje prenatální období, rané dětství (novorozenec, kojeneček, batole), předškolní, mladší školní věk, střední a starší školní věk (puberta, adolescence), dospělost, stáří.

Sigmund Freud tvrdil, že osobnost se skládá ze tří částí, které nazval Superego, Ego a ID. Naše chování řídí a způsobuje Ego, které vyhodnocuje „tlak“ ze stran IDu a SuperEga. V pozadí duševní energie zdůrazňuje sexuální pud (pokud pudově cítíme nějakou potřebu a potlačujeme ji, neboli se ji snažíme dostat z vědomí, energie potřeby

nevymizí, pouze se přetransformuje do jiné části osobnosti a může se přeměnit až v psychickou poruchu); Branou do nevědomí jsou podle něj sny. Pokud dojde k silnému konfliktu SuperEga a IDu, který Ego nedokáže vyřešit, osobnost může reagovat třemi způsoby:

- vytěsněním – špatné řešení, v této souvislosti je zmiňován pojem Freudovo přeteknutí; vytěsnění
- sublimací – pravděpodobně nejlepší způsob, sublimace
- regresí (a případně následnou fixací) – asi nejhorší způsob. O fixaci hovoříme, pokud tento stav není přechodný, regrese

### **Vývoj osobnosti**

Teorie je postavena na tom, jakým způsobem člověk dosahuje slasti (neboli na něčem, co Freud pojmenoval Libido).

- Orální stádium – (oral=latinsky ústní). Slasti dosahuje dítě pomocí úst (saní mateřského mléka). Končí růstem zubů (bolest dásní).
- Anální stádium – uspokojením je úleva při vyměšování, které dítě může provádět, kdy chce. Končí ve chvíli, kdy se dítě začne ovládat.
- Falické stádium – malé děti (4–5 let) začínají zkoumat své pohlavní orgány. V tomto stadiu se také podvědomě fixují na rodiče opačného pohlaví a rodiče stejného pohlaví berou jako „rivala“ (Oidipův komplex, Elektrín komplex).
- Stádium latence – mezistádium (6–11 let), zdánlivá amnéza sexuálních pudů.
- Genitální stadium – (12 let a výše), období, kdy je člověk schopen pohlavního styku.

### **Vývoj osobnosti podle E. Eriksona**

Podle Eriksona je vývoj vázán na biologické, společenské, kulturní a historické faktory ovlivňující vývoj dítěte. Na každém stupni vývoje si musí jedinec vyřešit základní psychologický rozpor. Po jeho vyřešení získává ctnost a pokračuje v rozvoji osobnosti.

### Etapy lidského života dle Eriksona

- 0 – 1 rok díky péči matky získává dítě základní pocit důvěry v životě, ctností získanou v tomto období je naděje
- 1-3 roky rozpor mezi pocitem autonomie a studu v závislosti na požadavcích okolí
- 3-6 let (předškolní věk) konflikt mezi vlastní iniciativou a pocitem viny, vývoj svědomí
- 6-12 let člověk konflikt mezi snaživostí v práci a pocitem méněcennosti „vstup do života“ ctností je kompetence
- 12-19 let (věk dospívání) hledání vlastní identity v konfliktu s nejistotou ohledně své role mezi lidmi ctností je věrnost
- 19-25 let (mladá dospělost) jedinec je připraven splynout s druhou osobou objevuje hranice své intimity, ctnosti je láska
- 25-50 let (dospělost) pocit generativity (touha tvořit) se dostává do konfliktu s pocitem osobní stagnace, ctností schopnost pečovat o někoho nebo něco.
- od 50 let (pozdní dospělost, stáří) pocit osobní integrity (vyrovnanosti), která se projeví přijetím vlastního života, je v konfliktu s pocitem zoufalství a strachu ze smrti. Ctností je moudrost.

(převzato z <http://cs.wikipedia.org/wiki/Osobnost>)

Velký slovník naučný pojem osobnost vysvětluje poněkud jinak. Z hlediska psychologického se podle něj jedná o dynamický souhrn, celek, jednotu duševních vlastností a duševních procesů člověka, které mu propůjčují neopakovatelnou jedinečnost. Vedle genetické složky je vývoj osobnosti podmíněn životními zkušenostmi, zejména v tzv. formativních obdobích vývoje (časné dětství, dospívání a adolescence). Vývoj osobnosti je ovlivněn rodinným prostředím (hraje roli kvalita a stálost citových vztahů v rodině. (Velký slovník naučný, 1999)

Pokud bychom se detailněji chtěli zabývat pojmem osobnost, museli bychom nejspíše věnovat tomuto tématu daleko více prostoru. Pro potřeby této bakalářské práce však plně postačí první uvedená definice.

## 1.2 Norma a normalita

Slowík (2007, s. 23) k pojmům norma a normalita uvádí: „Podle původního latinského významu by se slovo norma dalo přeložit jako pravítko, měřítko nebo pravidlo. Obecně je tento pojem dnes chápán především ve smyslu závazné směrnice, ustáleného a obecně respektovaného zvyku, nebo dokonce zákona.

Většina společensky vytvářených norem nemá absolutní platnost ani trvání, významnou roli hraje čas – vlivem vnějších podnětů i vnitřní dynamiky se platnost norem i jejich pojetí ve společnosti mění. Handicapovaný člověk se s následky své odchylky (odlišnosti) od některých norem při kontaktu s běžnou společností setkává a musí se s nimi vypořádat. Jak to bude obtížné, závisí kromě jiného na míře jeho normality – tedy na tom, jak blízko je jeho aktuální stav nebo výkon hranici platné normy (např. jak srozumitelně je člověk trpící závažnou poruchou řeči schopen komunikovat s okolím).

Normalita je stav osoby, jedince, věci, situace nebo jevu odpovídající té normě, z jejíhož hlediska je normalita posuzována.“

## 1.3 Vada, porucha, postižení, handicap

Slowík (2007, s. 27) říká: „Vada, porucha, defekt (impairment) je narušení (abnormalita) psychické, anatomické či fyziologické struktury nebo funkce.“

**Tab. 2 Klasifikace vad a poruch**

<b>Klasifikace vad a poruch</b>	
podle typu:	<ul style="list-style-type: none"><li>• orgánové</li><li>• funkční</li></ul>
podle intenzity:	<ul style="list-style-type: none"><li>• lehké</li><li>• střední</li><li>• těžké</li></ul>
podle příčin (resp. dle doby vzniku)	<ul style="list-style-type: none"><li>• vrozené</li><li>• získané</li></ul>

Zdroj: Slowík, 2007, s. 26

Další pojmy Slowík (2005, s.27) definuje takto: „Postižení (disability) znamená omezení nebo ztrátu schopností vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální.

Znevýhodnění (handicap) se projevuje jako omezení vyplývající pro jedince z jeho vady nebo postižení, které ztěžuje nebo znemožňuje, aby naplnil roli, která je pro něj (s přihlédnutím k jeho věku, pohlaví a sociálním či kulturním činitelům) normální.

Defektivita označuje specifickou změnu osobnosti postiženého člověka vyvolanou přítomností vady nebo poruchy (defektu); u nás tento pojem v podstatě splynul s mezinárodně používaným termínem handicap.“

## 1.4 Hra

PhDr. Svatava Stejskalová nabízí v publikaci *Výchovná problematika v dětských zařízeních* (1996, s. 54 - 56) velmi komplexní pohled na celou problematiku hry. Podle ní dle motivů, cílů a způsobů vykonávání dělíme lidskou činnost na hru, učení a práci. Pro předškolní věk je typická hrová činnost, která pozvolna ustupuje učení a práci. Jedná se o činnosti symbolickou, motivovanou pocitem spontánnosti - svobody- dobrovolného rozhodnutí..., její výsledek nevytváří užitkové statky, je formou seberealizace dítěte.

Hrou poznává dítě svět kolem sebe, účastní se na životě, který kolem sebe vidí, a to formou pro ně přístupnou a zajímavou. Hra má jednak všeobecný význam, jednak význam specifický. Vyvolává kladné city, radostnou náladu, čímž je organismus uváděn do příznivého stavu pro všestranný rozvoj. Ve hře získává dítě velmi mnoho poznatků a zkušeností z okolního světa, rozvíjí své rozumové schopnosti, tříbí si paměť, cvičí vůli k překonávání překážek. Při kolektivních hrách se dítě učí podřizovat své zájmy zájmům celku. Pro všechny tyto důvody se hra stává také velmi významným prostředkem výchovy.

Hra je činnost, je tedy vyjádřením určitého vztahu osobnosti k okolní skutečnosti. Spočívá v potřebě působit na svět na základě společenské praxe dospělých. Hra je spjata s prací, jsou však mezi nimi významné rozdíly. Ten základní spočívá v určitém obecném vztahu k vlastní činnosti. Při práci člověk dělá nejen to, v čem pociťuje bezprostřední potřebu nebo zájem, někdy dělá jen to, co dělat musí, k čemu ho přiměje praktická nutnost, nebo k čemu ho pobízí společenská povinnost. Lékař léčí nemocného, protože to vyžaduje jeho profesionální povinnost. Dítě, které si hraje na lékaře, „lé-



čí“ své okolí proto, že je to poutá. Hra vyjadřuje především bezprostřední vztah k životu, vychází z bezprostředních podnětů, zájmů a potřeb.

Motivy hry spočívají v rozmanitých prožitcích těch skutečností, které mají pro hrajícího si člověka význam. Hra je tedy motivována vzhledem k cílům významným pro individuum svým vnitřním obsahem. Tím, že si dítě hraje, žije životem plným citovosti, bezprostřednosti a činnosti. Nepřipravuje se jen na další život, ale právě proto, že si hraje, žije a hrou získává svou první přípravu k životu.

Velmi zajímavé názory na hru dítěte vyslovil již ve své době J. A. Komenský. Ve hře vidí odraz skutečnosti zejména v tom, že se děti snaží dělat takové činnosti spatřené u dospělých lidí a napodobují je. Zdůrazňuje výchovný význam her, které podporují zdraví, vychovávají smysly, zdokonalují zručnost pohybové funkce a duševní svěžest a bystrost. „Lépe je hráti než zahálet, nebo ve hře vždy se mysl něčím zanášá a často brousí.“ (Komenský: Informatorium školy mateřské).

Na hru jako takovou existuje celá řada názorů a trvalo velmi dlouho, než filozofové, pedagogové a psychologové dospěli k názoru, že hra je pro vývoj dětí velmi důležitá.

#### 1.4.1 Klasifikace dětských her

Dětských her existuje mnoho variant, a to ztěžuje jejich kvalifikaci. Přesto existuje určité dělení přijaté psychology, které vychází z hodnocení hry podle toho, který psychologický proces se v ní dominantně uplatňuje. Psychologické dělení her vychází ze hry jako základní činnosti dítěte, tj. hraní si s někým, s něčím, na někoho nebo co.

Tab. 3: Psychologické dělení her

Druhy her	Charakteristika
Funkcionální hry	Jde v nich o uplatnění různých funkcí rozvíjejících se orgánů, zejména pohybové a opěrné soustavy, pohybů těla, údů, hlavy apod. Je to např. lezení, chytání předmětů, tlučení jimi o sebe atd. Převládají hl. v 1. prvním roce, potom pozorujeme sestupnou tendenci.
Receptivní hry	Základem je přijímání podnětů zvenčí. Uplatňuje se v nich hl. smyslové vnímání - zrak, sluch, hmat atd. Obsahem je např. prohlížení obrázků, naslouchání zvukům, divadlo, film. Uplatňují se až po

	1. roce, vrchol mají v 5. roce
Úlohové (fikcionální) hry	Hlavní rysem těchto her - dítě přijímá určitou úlohu, vžívá se do situace jiné bytosti (předmětu), reprodukuje její počínání, snaží se ji podle stupně svého vývoje uskutečnit. Často je třeba zapojení více dětí s různými úlohami, vzniká tak dokonalejší stupeň úlohové hry - hra kolektivní. Objevují se kolem 2. roku a vrcholí koncem předškolního období. (Charakteristické dětské úsloví „Já jsem jako...“)
Konstruktivní hry	Podstata - vytvářet z určitého materiálu něco, co se projeví jako výsledek záměrné činnosti dítěte. Jsou základem pracovní činnosti a projevují se od 2. roku dítěte. Vrchol mají v 6. roce.

Zdroj: upraveno podle Výchovná problematika v dětských zařízeních, 1996, s. 57

#### 1.4.2 Dětská hra jako výchovný prostředek

Pro plnění výchovných cílů využívají pedagogové hru jako výchovný prostředek. Jedná se o hry vzniklé z vlastního zájmu dětí (obsah i námět nelze předvídat) nebo o hry záměrně volené (děti se záměrně učí). Z toho také vychází dělení her na hry tvořivé a hry s pravidly.

**Tab. 4: Pedagogické dělení her**

Druhy her	Charakteristika
Hry tvořivé (spontánní, volené)	Nejtypičtější skupina her v předškolním období. Název mají dle toho, že děti si samy určují cíl, obsah i pravidla. Podstatou je odražení okolní skutečnosti, zdůrazňování činností člověka a jeho vztahů. Jejich význam - prohlubuje se poznávání skutečnosti, rozvíjí se duševní obzor dítěte, vychovávají se kladné charakterové rysy. Pro správné výchovné využití je třeba pochopit smysl, ráz a zvláštnosti těchto her (viz kap. 1.4.3).
Hry manipulační	Rozvíjí se v nich řada pohybů, které se stále zdokonalují a zrychlují. Z přirozené zvědavosti dítěte, z jeho silné potřeby poznávat, vyplývá ke konci období a v druhém roce života experimentace. Dítě zkoumá, proč auto jede, co bručí medvídkovi v bříšku apod. Výchovný aspekt je úzce spojen s podněty, které dospělý dítěti posky-

	<p>tuje - udává nové podněty, uvádí do nových situací a slovní instrukcí je podněcuje k činnosti, v níž dítě podle svých předpokladů reaguje na podněty.</p>
Hry napodobivé	<p>Ve 2. roce převládá těsná vazba dítěte na blízké osoby - jejich činnost a zacházení s předměty napodobuje. Dospělý se stává důležitým pomocníkem při hrách, pomáhá zvládat nové situace, nabízí nové podněty ke hře dítěte, a to zejména svým vlastním příkladem.</p>
Hry úlohové	<p>Hry na něco nebo někoho. Děti napodobují dospělé ze svého okolí, zvířata, auta, vlak, letadlo atd. Dítě rozlišuje hru od skutečnosti, uvědomuje si např., že autobus je sestaven ze židlí, vyjadřuje tuto skutečnost slovy „jako by“, „jen tak“. svou úlohu dítě prožívá, vyjadřuje v ní svůj vztah ke skutečnosti, své city, myšlenky. Prožívá hru jako vážnou záležitost. Citové zážitky významně ovlivňují vztah dítěte k lidem, k životním událostem.</p>
Hry námětové	<p>Vyšší úroveň úlohových her. Objevují se ve 3 letech, plný rozvoj nastupuje s dalším vývojem dítěte a jeho postupnou socializací. V námětové hře se uplatňuje nejen napodobování činnosti dospělých, ale promítají se v nich vztahy, dějové souvislosti. Námětové hry vyžadují více spoluhráčů, kteří si rozdělují příslušné úlohy, jejichž pravidla si přizpůsobují, děti je berou za svá (hry na domácnost, dopravu, obchod, lékaře apod.)</p>
Dramatizující hry	<p>Zakládají se na tvořivé reprodukci podle pohádky, vyprávění, divadelní hry, filmu apod. Typické je znázorňování některé postavy, v níž dítě promítá své osobní zážitky a ztotožňuje se s postavou, kterou hraje.</p>
Konstruktivní hry	<p>Mají jiný charakter než hry úlohové a dramatizující - rozvíjejí vlastnosti dětí, usměrňují pozornost, pěstují konstruktivní návyky, rozvíjejí manipulaci a jemnou motoriku, přibližují dětem pracovní činnosti dospělých a sdružují v hrách dětský kolektiv. V těchto hrách se projevuje zájem dětí o vlastnosti předmětů a dovednosti v zacházení s předměty. S postupným vývojem přecházejí děti od prosté manipulace a hromadění materiálu bez cíle k výtvarům podle</p>

### 1.4.3 Vývoj dětské tvořivé hry

Se stavem celkového tělesného a duševního vývoje je spjat charakter her a jejich úroveň, mění se pak v souvislosti se změnou a vývojem neuropsychických funkcí dítěte. Postupně s věkem se proto hry dostávají na vyšší úroveň. Tu mohou ovlivnit také podmínky, dostupné hračky, materiály, se kterými si děti hrají, prostředí rodiny, jeslí, mateřské školy a také rozdíl pohlaví.

Tvořivé hry odráží okolní skutečnosti, činnost a pravidla si děti určují samy, úkol a pravidla jsou však závazná pro každé hrající dítě. U malých dětí se projevuje napodobování dospělých, čím jsou děti menší, tím je reprodukováno skutečnější. Docílený výsledek přináší dítěti radost a povzbuzuje je k opakování.

Věkové změny způsobují rozmnožování her. V 1. roce jsou hry jednoduché, obsahem nenáročné, nepřesahují úroveň první signální soustavy. Po osvojení si chůze a základů řeči se ke hrám funkcionálním přidává prvek napodobování jevů, s nimiž se dítě seznámilo ve svém okolí (např. ukazuje, jak auto troubí, jak se vozí panenka v kočárku apod.), přitom je upoutáno především vnější stránkou činnosti, kterou napodobuje, hru však dále nerozvíjí. Zacházení s předměty má zpočátku jen charakter manipulace.

Mezi 14. - 15. měsícem se snaží dávat k sobě věci správně podle tvaru, zasunovat do sebe duté předměty, zkouší dosáhnout různých účinků, chytá míč, hraje si na schovávanou, dlouho ho baví obsah polic, zásuvek.

Kolem 2 roků se začíná uplatňovat přejímání vlastní role i vlastní odpovědnosti (odmítá pomoc při oblékání, jídle, chůzi - komentář „já sám“). Díky rostoucím schopnostem a dovednostem pokračuje tento proces emancipace až do dospělosti. Dítě si volí cíle svého úsilí, rozhoduje se mezi několika variantami a také mezi tím, zda očekávání druhých lidí může splnit nebo odmítnout. Matka a ostatní osoby v jeho okolí mu musí pomoci v dosahování přiměřené samostatnosti, v hledání cílů naplnění vlastního já i v rozlišování rolí v rodině a mimo ni.

Dítě ještě nechápe pravidla a svět, který je kolem něj, ale už je nuceno se přizpůsobovat. Nastávají problémy vyrovnat se se skutečným prostředím. Pro jeho citovou i intelektuální rovnováhu je nezbytné, aby mohlo vykonávat činnosti, které by nebyly

motivovány přizpůsobování se skutečnosti, ale naopak přizpůsobení skutečnosti sobě samému, bez nátlaku a sankcí. K tomu napomáhá dítěti hra tím, že dítě přetváří skutečnost potřebám svého „já“.

Pro další zespolečňování dítěte je důležitá také skladba skupin, jichž je dítě členem. Velká potřeba spoluhráčů z řad dětí stejně starých nastupuje v období staršího batolecího věku a hlavně ve věku předškolním - předtím potřebovalo jako spoluhráče a ochránce spíše dospělého. Raná zkušenost ze společenských vztahů výrazně ovlivňuje postoje k lidem i schopnosti společenského zařazování a spolupráce, proto se nesmí podcenit první empirie se skupinami. Osobní vztahy dítěte překračují rámec rodiny, vznikají první přátelské vztahy mezi dětmi (velmi labilní), první sympatie a antipatie, dětský egocentrismus vyvolává konflikty (silný pocit vlastnictví mizí až v mladším školním věku). Děti si berou hračky, narušují hru, překáží si ve hře. Postupnou socializací se dítě učí vzdát se něčeho ve prospěch druhého. Do her se promítají zevšeobecněné znalosti, vlastní názory, přání, představy získané nejen pozorováním, ale i z různých rozhovorů, pohádek apod. Děti si hry obměňují, rozvíjejí libovolný námět. Vzniká tedy úlohová hra jako typická činnost pro předškolní věk.

Ani starší děti se nenaučí hrát si samy od sebe, ve hře odrážejí své znalosti, musí mít základní poznatky o určitém životním jevu a způsobu lidské činnosti. Tomu předchází bezprostřední smyslové seznámení se s určitým jevem ze života dospělých, a to pozorováním

Další vliv na hru dítěte má prostředí, ve kterém dítě žije. To ovlivňuje rychlost vývoje dítěte, obsah dětských her, na co si dítě hraje. Čím jsou tedy představy dítěte bohatší, čím hlubší jsou jeho poznatky o souvislostech mezi jednotlivými jevy, čím lépe je dítě podporováno a vedeno vychovatelem, tím jsou hry dítěte rozmanitější, bohatší a složitější. Náměty, které dětem poskytuje poznávání okolního světa, rozvíjejí si děti tvořivě, ne přesně jako ve skutečnosti, ale podle vlastní představy.

Ve hře se u dítěte formuje obrazotvornost, která znamená jak únik od skutečnosti, tak pronikání do skutečnosti. Jako vnější názorové opory slouží symboly (napodobený tón hlasu, cokoliv, co je typické - zástěry hospodyňky, čepice, bílý plášť lékaře, náhradní předměty - klacík jako kreslicí nástroj, puška apod.). Symbolická hra je tedy hrovým předstíráním, používá konkrétní předměty jako symboly a přetváří dojmy na konkrétní činy. Je to jakési nové uspořádání nebo utřídění zažitých událostí. Dítě přitom

třídí činnosti podle toho, jaký při nich má pocit, zda vzbuzují radost, strach, bolest. Hrové předstírání vede děti často k tomu, aby přehrávaly události ne tak, jak se opravdu staly, ale naopak tak, jak by si ony samy přály, aby se staly. Dítě tak může zmenšovat svůj strach.

Okruh námětů her se v podstatě nemění, mění se způsob, jak děti námět odrážejí, ty starší ho rozvíjejí a více dbají na detail (prostírání k obědu).

Nesmíme zapomenout ani na vztah dětí k hračce. U mladších dětí je hračka středem hry, vyvolává u dítěte představy a touhu hrát si na něco. U starších dětí je hračka prostředníkem k uskutečnění hry. Zpočátku si dítě hraje s hračkou tak, že s ní provádí určité účelné úkony (ukládá panenku). Na otázku „kdo je“ odpoví svým jménem. Panenka pro ně zůstává panenkou. Mezi 3. - 4. rokem nastává přelom. Dítě na sebe bere určitou úlohu a k ní přiřazuje určitý předmět. Na tutéž otázku odpoví „maminka, tatínek“ a panenka se mění v děťátko, Alenku“. V dalším vývoji se požadavky na hračky mění, musejí se podobat skutečným předmětům. Dítě si nejprve zvolí námět hry a pak hledá hračky a pomůcky, které bude ve hře potřebovat. Z tohoto poměru k hračce vyplývají i požadavky na hračku. Mladší děti nevyžadují, aby hračka byla co nejvíce podobná skutečnému předmětu. U starších dětí požadavky na realismus hračky stoupají. Hračka je pro dítě uměleckým obrazem skutečnosti, nemá tedy nikdy být přesnou kopií skutečného předmětu, který brání dítěti v rozvoji fantazie.

Nejmenší děti si ve skupině hrají nejprve vedle sebe (samostatná hra), ty o něco starší si hrají vedle ostatních (paralelní hra - dělají to samé, ale ne spolu) a až posledním stadiem je společná hra dětí (sdružující, kooperativní).

Sociální hra začíná brzy po narození dítěte - iniciátorem jsou jiné osoby, které o dítě pečují, mazlí se s ním, mávají před ním chrastítka, ukazují hračky, přednášejí dětské rýmovačky apod. Zpočátku dítě jen náhodně upoutává svou pozornost, asi od 6 týdnů reaguje úsměvem, radostí. V další fázi se snaží dosáhnout na osoby ve své blízkosti. Mezi 5. - 7. měsícem vyžaduje schovávání za plenou, děláni „kuk“, paci paci“ a velmi brzy se těchto her samo aktivně účastní. Po roce začíná mít hra výrazně napodobivý charakter, batole má radost, když může dělat to, co dělají ti, které nejlíp zná.

Vztahy mezi dětmi mají své zvláštnosti - např. mezi 5. - 7. měsícem se nemluvnata smějí i na neznámé děti, na cizí dospělé se již nesmějí. Setkáváme se i s tím, že asi dvouleté děti, i když mají své přitažlivé hračky, jsou nešťastné, pokud si nemají

s kým hrát. Často strach a ostych způsobují, že mladší děti ke hře těch starších jen přihlížejí, nedělají nic nebo si jen samostatně hrají. Skutečná kooperativní hra, v níž děti dělají něco společně, se vyskytuje před třetím rokem. Příčinou je složitost vzájemné komunikace - děti nemají většinou dostatečné množství vyjadřovacích prostředků.

Velikost skupiny, v níž si děti hrají, s věkem stále vzrůstá. Ve 3 letech ji tvoří obvykle 3 děti a skupina se brzy rozpadá. Jsou-li pohromadě 3 malé děti, hrají si spolu v každém okamžiku pouze 2, protože v tomto věku není dítě schopno soustředit se současně na víc než 1 osobu, neudrží na delší dobu pozornost. Ve věku 4 - 5 let tvoří skupinku 4 - 5 dětí a obvykle si vydrží hrát déle.

Děti si sice touží hrát s ostatními dětmi, na druhou stranu se mezi sebou také hádají. Soupeření o hračky, snaha prosadit se před druhými, ať již pozitivně nebo negativně, jsou přímé následky sociální hry. Do dvou let se výbuchy zlosti zaměřují zejména vůči dospělým, u 3 - 4 letých dominuje hašteření s ostatními dětmi, současně nastupuje fáze, v níž dítě začíná silně pociťovat potřebu spoluhráče - dítěte.

Spory ve hře není vždy potřeba řešit zásahem dospělého - děti by se měly učit hledat východisko samy. S postupným zráním dítěte se mění také vztah k pravidlům, která se stanoví pro tvořivou hru. Starší děti pravidla velmi přísně respektují, vyžadují mezi sebou jejich dodržování (např. ochota a zdvořilost prodavače v obchodě, zaplacení zboží,...). Pro nedodržování pravidel dochází mezi dětmi často ke konfliktům, hlavně ve smíšených skupinách dětí, kde si mladší děti neuvědomují cíl hry - dodržování pravidel jim činí potíže. (Gurášová a kol., 1996)

#### **1.4.4 Hry s pravidly a jejich význam pro rozvoj dítěte**

Jedná se o hry, které omezují tvořivost dětí určitým, předem stanoveným pravidlem, ale umožňují systematické cvičení, důležité pro fyzický i rozumový vývoj, pro výchovu vůle i charakteru. Některé z těchto her přecházejí z pokolení na pokolení, jako hry národní (Zlatá brána, Kolo mlýnské). Hry s pravidly rozdělujeme na hry didaktické a pohybové.

##### **1.4.4.1 Didaktické hry**

Gurášová (1996) význam didaktických her vidí tak, že rozvíjejí hlavně rozumové schopnosti dětí. Pomáhají vštěpovat, upevnit a procvičit určité poznatky. Obsah je pře-

dem daný. Úkol a pravidlo stanoví dospělý a jsou závazné pro každé hrající dítě. Je pro ně typických několik znaků:

1. úkol ve hře
2. činnost ve hře
3. pravidlo
4. výsledek - závěr hry

V dobře sestavené didaktické hře nesmějí děti pozorovat, že se něčemu učí, musí mít pocit, že si hrají. Úkoly motivujeme různými náměty (např. hra „Co panenka potřebuje?“ - úkolem je procvičování hygienických návyků. Děti vybírají obrázky věcí, které panenka potřebuje k mytí, oblékání atd.), musí být přiměřené věku hrajících si dětí. Činnost je podřízena úkolu a musí být zajímavá, aby u ní děti vydržely až do konce hry. Pravidlo se podřizuje úkolu a vede činnost tak, aby směřovala k dosažení cíle. Jeho dodržování vyžaduje od dětí velké volní úsilí. Čím menší děti, tím jednodušší konkrétnější pravidla (např. postavit tři panenky a seřadit je podle velikosti).

Posledním článkem hry je výsledek - řešení úkolů a zhodnocení přínosu pro děti. Splnění úkolu vyžaduje od dětí soustředěné vnímání, pozornost, zapamatování si a vybavování, různé myšlenkové operace, překonávání překážek, má kladný význam pro upevňování vědomostí a dovedností. Činnost dětí provázejí kladné emoce podporující rozvoj intelektuálních schopností a současně utvářejí kladné charakterové vlastnosti jako jsou vytrvalost, trpělivost, rozhodnost a čestnost.

#### ***1.4.4.2 Hry pohybové***

Jedná se o hru s pravidly, při níž vedle ostatních cílů jde především o rozvíjení pohybů - jejím obsahem je tedy pohybová činnost. V některých pohybových hrách se spojuje pohyb s popěvkem, říkadlem nebo písní.

Tento druh her prospívá dětskému zdraví - dítě ve hře chodí, běhá, skáče, hází, chytá, přelézá - zaměstnává téměř všechny pohybové oblasti a orgány. Pohybovou hrou se dítě ukázněje, je vedeno k sebeovládání, přemáhání i ke kontrole vlastního počínání. Při nácviu je potřeba dětem vysvětlit obsah (např. vrabci - vrány), pravidlo (poskoky - běh). Vše nacvičíme odděleně. (Gurášová a kol., 1996)



## 1.1. Učení

Předchozí kapitoly jsou věnovány hře jako činnosti pro děti nejpřirozenější a nejčastější. V této souvislosti si však musíme položit otázku, kde je hranice mezi hrou a učením? Učením se rozvíjí intelekt dítěte i jeho motorika, ale to přece platí i o hře. Hranice mezi učením a hrou je velmi nejasná, rozdíl mezi nimi nám pomohou objasnit definice pojmu učení.

Podle Wikipedie je „učení proces získávání a předávání zkušeností, návyků, dovedností, znalostí, hodnot a podobně. Učením se u živočichů rozvíjejí a proměňují vrozené schopnosti a vzorce chování, takže vzniká předávaná (tradovaná) kultura, odlišná v různých společnostech. Učení je tak na jedné straně součástí individuálního dospívání, výchovy a vzdělávání, jednak reprodukce kultury. Učením se zabývá celá řada věd: etologie, psychologie, pedagogika, antropologie, filosofie a sociologie výchovy, neurovědy a další.

Učení jako činnost lze rozlišit na:

- spontánní získávání vlastních zkušeností, učení se;
- neformální předávání zvyklostí, dovedností a hodnot v rodině a ve společnosti;
- formalizované učení a vzdělávání v institucích (učitel, škola).

Samovolné učení (se) jako nabývání zkušeností se vyskytuje i u mnoha živočichů, u některých i učení jako předávání zvyklostí a zkušeností. Teprve v diferencovanejších a složitějších společnostech nestačí předávání v rodině a vzniká potřeba učitele. Už ve starověku vznikaly školy, ale teprve ve městech pozdního středověku vznikla potřeba, aby soustavným vzděláváním prošli pokud možno všichni. Povinné a soustavné školní vzdělávání zavedly absolutistické vlády v průběhu novověku.

Proces učení jako cílevědomého předávání neobyčejně usnadnil a urychlil šíření kulturních a společenských zkušeností včetně novinek. Jednotlivci šetří čas a energii, které by jinak musel vložit do vlastních pokusů, a šetří mu tak i množství nebezpečných omylů. Na druhé straně zajišťuje alespoň minimální shodu uvnitř společnosti (jazyk, pravidla chování, základní představy o sobě a o světě) a umožňuje tak komunikaci i spolupráci. Díky učení jako soustavnému předávání se velmi urychlil také kulturní a společenský vývoj moderních společností, včetně věd a technologií.“

(převzato z <http://cs.wikipedia.org/Učení>)

Velký slovník naučný (1999, s. 1534) učení definuje z hlediska psychologického takto: „ a) v širším smyslu osvojování a upevňování nových zkušeností. Tuto schopnost lze přiměřenou zátěží u člověka až do pozdního věku rozvíjet; b) v úzkém smyslu osvojování si (pamatování si) nových poznatků a vědomostí, zejm. ve škole. Paměť lze chápat jako schopnost učit se, ale také jako předpoklad i výsledek učení (uchování a užívání poznatků, zkušeností).“

Pokud tedy vycházíme se získaných informací, hrou se učíme, hra je prostředkem k učení, k získání dovedností. Můžeme ji zařadit mezi nejdříve jmenovaný způsob učení, kdy si dítě spontánně osvojuje znalosti, dovednosti či postoje, popř. je mu u hry někdo nápomocen.

Abychom mohli pomoci zdravým i handicapovaným dětem v jejich procesu učení a poznávání světa, je nutné se seznámit s tím, jak se vlastně děti učí.

### **1.5.1. Jak se dítě učí - hlavní principy, které tvoří základ vývoje intelektu dítěte**

Schopnost učit se závisí na mnoha faktorech. V rámci učení bývá rozlišováno několik způsobů učení se (<http://cs.wikipedia.org/wiki/učení>):

- habituace - navykání si na okolní jevy - díky ní nevnímáme např. tikot hodin nebo dopravní ruch.
- podmiňování - nejjednodušší forma učení běžná u zvířat, dětí a v určité míře i u dospělých. Díky operantnímu podmiňování se učíme odhalovat posloupnost jevů - např. kojeneček se naučí plakat, abychom ho pochovali, smát se, abychom ho pohladili.
- pojmové učení- učení poznatkům - osvojování znalostí
- senzomotorické učení (smyslově pohybové) - rozvíjí se senzomotorické schopnosti a procesy názorného poznávání (dítě se učí chodit, manipulovat s hračkami, apod.)
- učení intelektových činností - rozvíjí se myšlenkové procesy, intelektové dovednosti a schopnosti k řešení složitých problémů

- sociální učení - učení sociální komunikaci, interakci a percepci, osvojují se sociální dovednosti, formují motivy a charakter. Ve stručnosti lze definovat jako: "učení žít mezi lidmi"

Důležitými faktory pro učení je poznání, že se dítě dokáže učit - např. když chce kojeneček prozkoumat nějaký předmět, přesune si jej do pusinky - důležité je vědomí, že dokáže jednat s nějakým cílem.

Dalším faktorem je napodobování - dítě napodobuje dospělé. Např. když vidí maminku, která krmí sourozence, začne také krmit panenku nebo medvídka (Einionová, 2007).

### **1.5.2 Rozsah pozornosti a paměť**

V porovnání s dospělými lidmi mají děti menší rozsah pozornosti, který se projevuje množstvím zapamatovatelných věcí či jednotlivostí - např. kojenci (dítě ve stáří 29 dnů až 1 rok) si pamatují jednu, batolata (1 – 3 roky) pět jednotlivostí. Jednou z hlavních funkcí pozornosti je udržet myšlenku v paměti tak dlouho, aby ji mysl stačila zpracovat a vztáhnout k jiným představám a obsahům myšlení. Pojme-li pozornost sedm položek, kapacita krátkodobé paměti umožňuje věci promýšlet bez větších paměťových pomůcek. Pro typický dětský rozsah pozornosti stačící na pět jevů jsou již tyto pomůcky podstatnější. Od batolete nemůžeme očekávat, že bude myšlenky logicky třídit či současně vztahovat k jiným, uloženým hlouběji v paměti. Není schopno problémy řešit pomocí logického myšlení, protože jeho krátkodobá paměť na to nestačí. Věří tomu, co vidí, ačkoli to vždy nedává smysl.

Pozornost ovlivňuje i řeč batolete. Mluví v krátkých větách, protože musí. Jeho pozornost totiž na vytvoření delší věty či souvětí nestačí. Platí to i zpětně - pokud chceme batoleti říci něco složitějšího, musíme to rozložit do kratších úseků tak, aby to bylo schopno pochopit.

Rozsah pozornosti dítěte se zvětšuje s vývojem. K tomu, abychom tuto pozornost rozšířili, je dobré dítěti číst oblíbené pohádky a říkadla opakovaně.

S pozorností také souvisí paměť. Dospělí lidé si pamatují události, i když časem na většinu z nich zapomínají, v paměti zůstane jen několik důležitých událostí. Kojenci si události nepamatují vůbec. Poznají pouze, že už někdy něco viděli. Kolem deseti měsíců si dokážou vzpomenout, že jistá věc se udála na určitém místě, stále si ji vybaví

pouze tehdy, když je na místo přenesete. Dosud potřebují paměťové háčky - jedná se o věci, činnosti, slova... Ty mu připomenou zážitek s nimi spojený, a tak se seznámí s jejich významy. Např. pokud u jídla budeme říkat „ham“, při vyslovení tohoto slova už bude vědět, že přijde krmení. Batolata mají rády prohlížet si jednu knížku stále dokola a zastavují se u jednoho nebo několika obrázků, co si oblíbila. Podle Eimonové (2007) se dá kojencům cvičit paměť tak, že s nimi budeme stále dokola hrát stejné hry, hrát si se stejnými hračkami, dělat věci jedním způsobem na jednom místě, dále opakovat slovní doprovod vždy se společnými aktivitami a událostmi.

Se zapamatováním pojmů se kojenci rovněž vypořádávají jinak než dospělí, jejichž znalosti jsou pevně svázány se slovy a řečí. Tu ovšem kojenci neovládají, takže nemohou mít stejné vzpomínky jako dospělí a ani nemohou být na nich tak závislí.

Za zmínku stojí fakt, že některé věci snadno zapomeneme, jiné nikoliv. Mezi ty nezapomenutelné patří některé praktické dovednosti, jako např. jízda na kole. Některé aktivity nám v paměti zůstanou díky stálému opakování a máme je zafixované jako automatické.

### **1.5.3 Jak děti myslí**

Dospělí a děti se liší tím, jak zpracovávají informace. Dítě z informací, které má k dispozici, provede odhad, z něhož si vytvoří svůj vlastní obraz světa. S přibýváním dalších vědomostí musí svůj obraz světa, toto schéma, upravit, aby odpovídal nově osvojeným informacím. Např. kojeneček nejdříve dělí věci kolem sebe na ty, kterých se může dotknout a na ty, na které nedosáhne. Když zjistí, že se dají věci dávat do pusy, přizpůsobí tomu představu o svém prostředí tak, že přidá novou klasifikaci - předměty, které se dají dávat do pusy a kterých se může dotknout a předměty, kterých se sice může dotýkat, ale nedávají se do pusy (i když kojeneček do pusy strčí naprostou většinu toho, co drží v ruce). Stručně řečeno, od jednoduché představy světa postupně přechází na představu složitější.

Informace kojeneček získává pohledem a dotykem. Zkušenosti vyplývají z činnosti a dítě se snaží tyto zkušenosti pochopit tím, že je opakuje. Nejdříve poznává sebe, kolem tří měsíců svět kolem sebe. V osmi měsících začíná vydělovat jednotlivé jevy z původních souvislostí. Jestliže se něco osvědčilo v jedné situaci, zkouší to v jiné. Předpokladem je schopnost vyjmout úkon ze souvislosti, v níž se ho naučil.

Schopnost vytvářet pojmy<sup>1</sup> je základem jazykových a matematických dovedností - pojem dva, barva atd.

Pojmy „pod, nad, dole, nahoře“ si batolata začínají vytvářet od 13 měsíců (k rozvoji prospívá skládání menších hraček do větších), zatímco s barvami začínají operovat později - mohou za to nejasné hranice mezi barvami a jejich relativní pojmenování - např., kde je ještě žlutá barva a kde už začíná oranžová? Relativita hodnot dělá problémy i při seřazování předmětů dle velikosti - i předškoláci s tím bojují, bez problémů, ale dovedou porovnat 2 předměty. Počítat předškoláci také umí, ale většina z nich nemá valnou představu o vztazích mezi čísly vyššími než 3. Třídy a podtřídy dítě podle Einonové chápe až v 8 letech.

#### 1.5.4. Jak zlepšit dítěti paměť

Děti si pamatují mnohem lépe činy než slova. Podle Einonové si do 2 let většinou zapamatují věci spojené s pohybovou aktivitou. Na rozvoj paměti mají vliv výlety za poznáním (za předpokladu, že se o nich pak baví s rodiči), pexeso, domino, říkadla...

Zde se uzavírá kruh provázanosti hry a učení, kdy jedno vytváří předpoklady pro druhé. Dalo by se uvažovat o vyvození hypotézy, že děti, které si hodně hrají, se budou lépe učit, socializace u nich proběhne dříve a budou mít snad menší problémy při nástupu do školy. Na ověření této hypotézy by však bylo nutné provést rozsáhlý výzkum pokrývající delší časový úsek.

Nyní se však nabízí otázka, zda hry a učení mají podobně těsný vztah také k práci.

## 1.2. Práce

Podle internetové encyklopedie Wikipedia slovo **práce** může označovat:

- dílo – výsledek účelné činnosti, umělecké dílo

---

<sup>1</sup> Pojem (od pojímat) nebo také koncept je souhrnná myšlenková představa pro celou třídu obdobných jevů a skutečností, předmětů i abstraktních témat. Pojem je určen definicí, jež udává jeho podstatné vlastnosti a odlišuje jej od jiných. Pojmy se označují slovy nebo symboly. Tentýž pojem může být označován i více slovy, a to buď v rámci téhož jazyka synonymy (např. Měsíc a Luna), anebo slovy různých jazyků. Tak slova the dog, der Hund a le chien označují tentýž pojem psa. Pokud se jedním slovem označují různé pojmy, hovoříme o homonymii. (převzato z <http://cs.wikipedia.org/wiki/Pojem>).

- práce (právo) – výdělečná činnost vykonávaná v rámci pracovněprávního vztahu
- práce (ekonomie) - lidská činnost, která přeměňuje přírodní zdroje v užitečné statky
- práce (fyzika) – fyzikální veličina popisující přenos energie působením síly silou
- pracovní místo
- zaměstnání
- **přeneseně pak každá smysluplná lidská činnost**

V této souvislosti není možné se nezmínit o dětské práci.

**Dětská práce** je pracovní činnost vykonávána dítětem, která negativně ovlivňuje jeho zdraví a duševní rozvoj a znemožňuje mu dosáhnout vzdělání. V roce 2004 bylo na světě podle údajů Mezinárodní organizace práce (ILO) 218 milionů pracujících dětí. Tato statistika však započítává jen ty děti, které za svou práci dostávají - i když minimálně - zapláceno. Několikanásobně více dětí však pracuje v domácnosti či na polích zdarma, do školy však také chodit nemohou. Dětskou práci omezují dvě hlavní konvence ILO, ale ne všechny státy se k nim připojily. Protože většina velkých firem dnes vyrábí v rozvojových zemích, je třeba si uvědomit, že děti se podílely na výrobě velké části produktů v evropských obchodech.<sup>2</sup>

Hlavní příčiny dětské práce jsou ekonomické - rodiny potřebují děti k pomoci na polích či v domácnosti nebo k přispívání do rodinného rozpočtu. Podle odhadů nevládních organizací jen v Indii 15 milionů dětí prací splácí dluhy svých rodičů. Vedle toho ale také hrají velkou roli kulturní zvyklosti, kdy v mnoha zemích například rodina spíše pošle do školy chlapce než dívku.

---

<sup>2</sup> V době, kdy Charles Dickens psal o problémech dětí v průmyslové Anglii, však už v Habsburské monarchii byla zavedena povinná školní docházka, která fakticky znemožňovala dlouhodobé a pravidelné zaměstnávání dětí. V italských Benátkách zakázali zaměstnávat děti do třinácti let už v roce 1396. V Západní Evropě a USA se první zákony na omezení dětské práce objevily v 19. století - například v roce 1833 bylo v anglickém textilním průmyslu zakázáno zaměstnávat děti do 9 let a u ostatních byla omezena pracovní doba na 12 hodin denně. Podobně se zachovaly i některé americké státy. I přesto však ještě v roce 1860 pracovala polovina anglických dětí ve věku 5-15 let a v roce 1870 podle sčítání lidu v USA pracovalo 750 000 amerických dětí.

V roce 1919 byla založena Mezinárodní organizace práce, která se postupně stala hlavní institucí monitorující a regulující dětskou práci ve světě. Ve světě však zaměstnávání dětí pokračovalo - Československo sice zdědilo zákaz zaměstnávání dětí už z rakousko-uherské legislativy, ale například ve Velké Británii bylo zakázáno zaměstnávat děti do 13 let až v roce 1933. V Indii, kde dnes žije vůbec nejvíce pracujících dětí světa, bylo ústavou z roku 1937 zakázáno zaměstnávat děti do 14 let v dolech, továrnách a na dalších nebezpečných pozicích. (převzato z [http://cs.wikipedia.org/wiki/Dětská\\_práce](http://cs.wikipedia.org/wiki/Dětská_práce))

Některé státy sice přijaly zákony omezující dětskou práci, ale jen těžko je dovedou aplikovat v praxi. V některých zemích ale vláda recept proti dětské práci vůbec nehledá (např. v Uzbekistánu pracují děti na státních bavlníkových plantážích).

Je tedy patrná souvislost mezi dětskou prací, chudobou a vzděláním. Chudí lidé si nemohou dovolit posílat své děti do školy. Tyto děti ale zůstanou negramotné a v budoucnu se jim nepodaří najít slušnou práci - ani jejich děti tak nezískají vzdělání a kruh se uzavírá. Proto je pro řešení problému dětské práce nezbytný koordinovaný postup místních vlád, nevládních organizací i mezinárodního společenství. Základním krokem k odstranění dětské práce je pak zajištění dostupného vzdělání pro všechny děti na světě.

(upraveno podle [http://cs.wikipedia.org/wiki/Dětská práce](http://cs.wikipedia.org/wiki/Dětská_práce))

Velký slovník naučný (1999, sv. 2, s. 1162) říká: „Práce je specificky lidská činnost, vyznačující se plánovitostí a vědomou volbou pracovních postupů i společenskou kooperací a komunikací; zaměřena na hospodářský cíl uspokojování potřeb, v širším smyslu na tvorbu hodnot nezbytných pro zabezpečení existence člověka. Práce je nejdůležitějším výrobním faktorem ve výrobním procesu.“

Z výše uvedeného vyplývá nepříliš povzbudivé zjištění o vztahu mezi učením a prací. Práce zde působí jako něco, co omezuje další vzdělávání a růst dítěte, co může také ovlivnit jeho budoucí uplatnění na trhu práce. Popisovaná situace se odehrává hlavně v rozvojových zemích a v porovnání s podmínkami evropskými působí extrémně. Zde je problém spíše opačný (i když určitě se nemůže vztahovat na všechny evropské děti) - v porovnání s minulostí děti daleko méně pomáhají rodičům, už jen díky technickému pokroku, který ušetřil spoustu fyzické i duševní práce. Děti mají mnohem více času na hry a učení, ovšem ne vždy se tomu věnují. Svůj volný čas tráví často před televizní nebo počítačovou obrazovkou. Důsledky pak vidíme v nepřesném vnímání reality života, v nedostatečné úctě k věcem jakožto produktům lidské práce (vandalismus a poškozování cizích věcí je jasným důkazem této krize), v obtížném zařazení mladých lidí do pracovního procesu atd.

Fyzická práce jakožto činnost do dětství patří, byť v omezené míře. Díky ní se děti učí vytrvalosti, trpělivosti, osvojí si užitečné návyky do dalších let, naučí se efektivně využívat svůj čas a mnohem více si váží věcí jakožto produktů lidské činnosti

(eliminujeme vznik vandalismu). Děti navíc zažijí pocit vlastní užitečnosti a důležitosti. S trochou nadsázky lze říci, že práce formuje charakter člověka. Malé děti začínají s napodobováním činností dospělých a berou to jako zajímavou hru. V dalším stupni vývoje se učí tuto činnost precizně vykonávat, aby poté v následující fázi činnost plně ovládali a vytvářeli něco smysluplného. Jako příklad uveďme dvouletou holčičku, kterou zaujme maminka, jak zametá. Nejdřív ji napodobuje hračkami nebo pomůckami, které představují smeták. Okolo věku 3 let se již aktivně zapojuje do této práce, přitom se učí, jak se zametá, jak se drží lopatka apod. Následuje fáze, kdy je holčička schopná zamést rozsypané smetí nebo drobečky na podlaze. Nejdříve činnost postrádá dokonalost, ale postupným opakováním se zdokonaluje, a tak se časem vyrovná práci dospělého. Z uvedeného příkladu jasně vidíme souvislosti - od hry se přes učení dostaneme k práci, tedy k vytvoření něčeho smysluplného. Motivací ke hře bylo napodobování práce.

Kruh příčin a souvislostí se uzavřel.



## **2. Vývoj dítěte od 0 do 6 let v porovnání s dítětem se zdravotním postižením**

Abychom mohli posoudit vliv her, učení a práce na vývoj osobnosti dítěte ve věku 0 - 6 let, musíme se nejprve seznámit s vývojem jeho osobnosti, tedy se samotným vývojem jednotlivých částí jeho osobnosti, aby bylo jasné, co se vlastně může ovlivnit. Dále je potřeba objevit rizika, která na vychovatele číhají u dětí handicapovaných.

### **2.1 Tělesný vývoj a motorika**

Pokud porovnáваме děti různého stáří, nejdříve nás upoutá jejich výška, ev. váha. Tyto ukazatele se u každého vyvíjejí poněkud jinak, ale v pěti a půl letech děti průměrně dosahují výšky 112 cm a hmotnosti 19 kg. Během růstu se nejtěžší částí těla stává trup, u novorozenců a kojenců to byla ještě hlava. (Záhme, 2005)

Lidský mozek se též zvětšuje, z původních 400 g při narození na průměrných 1245 u žen a 1375 g u mužů, a to již v prvních 3 - 4 letech života. Ne, že by muži byli chytřejší, ale rozhodující je poměr mozkové hmotnosti k tělesné váze. Tělesné funkce jsou u malých dětí rychlejší než u dospělých, jejich kostra se ohýbá podstatně lépe, zlomeniny se hojí rychleji, někde se místo kostí ještě vyskytují chrupavky, čehož se využívá při určování stáří dítěte - dle stupně osifikace zápěstních kůstek (viz tamtéž).

Jak se vyvíjejí pohybové schopnosti malého dítěte? Podle Einonové (2007) je kojenec schopen se sám posadit a vydržet sedět bez opory ve 28 týdnech, ve 48 týdnech se už postaví s oporou a v 1 roce již vydrží bez opory samo stát. V 18 měsících již chodí, běhá, ale také hodně padá. Ve 2 letech již chodí i běhá po schodech, ve 3 letech skáče, bez držení se zadržuje zvládá chůzi po schodech. Ve 3 - 4 letech dokáže v běhu rychle reagovat, vyskočí do výšky a s pokrčením nohou v kolenou vyrovná náraz, hodí a chytne míč. Ve 4 - 5 letech chodí po nízké zídce, jezdí na kole, je schopno se učit pla-

vat, bruslit, lyžovat, tančit a skákat na trampolíně. Samozřejmě každé dítě je jiné a v jejich vývoji mohou existovat podstatné rozdíly.

## 2.2 Emocionální vývoj

Nemáme úplně jasno, jak probíhá citové zrání člověka. Úsměv se objevuje už před 2. měsícem života, od 4. měsíce se objevuje první skutečný smích - na jiné lidi, v příjemném prostředí atd. Naopak opravdový strach malé děti neznají - až od 3. roku, což souvisí s vývojem identity. Více se bojí tušeného nebezpečí, např. tajemných příšer.

Vývoj hněvu spouští kontakt s jinými lidmi, ovšem první spouštěč je nespokojenost s vlastním výkonem, pak frustrace z jiných lidí. Objevuje se i agrese. Vliv rodičů je nezpochybnitelný (Záhme, 2005). Pro vývoj dítěte je důležitá pravost a upřímnost citů - nenutit děti do přetvářky, naopak povzbuzovat k emocionální upřímnosti.

## 2.3. Vývoj řeči

Hlas dítěte poprvé uslyšíme po porodu, kdy se mamince nesmírně uleví, pokud uslyší pláč svého čerstvě narozeného dítěte. Další zvuky pak maminka slyší každý den - miminko zkouší první prvky řeči. Záhme (2005, s. 27) říká: „Orgány podílející se na vydávání zvuků, plíce, ústa, bránice atd., se experimentálně vyzkouší již v šesti měsících, stejně jako celý zbytek těla. Již v této fázi ovlivňují blízké osoby jazykové jednání dítěte: když se dětem intenzivně věnují, projevují se děti častěji a déle. Na úsměv, oslovení nebo dotek reagují broukáním a žvatláním. Záleží na výkladu, zda tento kontakt nazveme podmiňováním, sociální komunikací nebo asimilací/akomodací. Je však jisté, že se již od šesti měsíců věku mohou objevit rozdíly s ohledem na vývoj řeči, které se později jen velmi obtížně vyrovnávají.“

Izolované zvukové projevy přecházejí v řetězce zvuků, dítě nejdříve kombinuje různé tóny, které se začnou podobat kombinacím v jazyce, v němž dítě vyrůstá. Vydávání zvuku dítě asi kopíruje a napodobuje od blízkých osob. Zde jsou znevýhodněny handicapované děti - u nevidomých pozorujeme, že od osmého měsíce při osvojování řeči začínají zaostávat (musí se učit jinak), děti hluché ztrácejí v této době přechodně kontakt, pro komunikaci se musí použít jiné prostředky.

Až na konci prvního roku dítě spojuje zvuky s předměty - vznikají první slova, jejich význam umocňuje intenzita zvuku. Věty dvouslovné se objevují mezi 18. - 24. měsícem, objevuje se i abstrakce - dítě mluví o tom, co právě nevidí. Postupně se zdokonaluje ovládání mluvnice, mezi 2. - 5. rokem si vymýšlí vlastní slova, experimentují, s jazykem si hrají. Toto mizí mezi 5. - 6. rokem, kdy dítě již celkem umí mluvit, jen ještě nedokáže o jazyce přemýšlet, nepochopí vtip a ironii (Zähme, 2005).

## **2.4 Vývoj smyslů – oči a uši**

Málokdo si uvědomuje, že zrak ovlivňuje vývoj jemné motoriky. Děti se rodí dalekozraké. V praxi to znamená, že nejsou schopny vidět prostorově, a to do věku 5 let. Naopak sluch se v porovnání se zrakem jeví mnohem dokonalejší – již ve 3 měsících jsou připraveny sluchovody a jejich jemné součásti, v 6 měsících funguje směrové slyšení. Centrum rovnováhy plně funguje od 12 měsíců. Poškození nebo narušení sluchu a zraku může způsobit vážné zpoždění ve vývoji dítěte, a proto je potřeba případné problémy co nejdříve odhalit (Zähme, 2005).

## **2.5 Rizika ve vývoji handicapovaných dětí**

Pokud se člověk zamyslí nad tím, jaká úskalí číhají na rodiče handicapovaného dítěte, nutně se musí dostat do situace, kdy je mu v první řadě oněch rodičů líto. I ze strany rodičů dochází k velké frustraci, k neustálému kladení si otázky: „proč zrovna já mám dítě s postižením a jak to všechno zvládnou?“ (Chvátalová, 2005). Ale zkušenost nám ukazuje, že i přes svůj handicap lidé mohou žít šťastný a plnohodnotný život, mohou mít práci, rodinu, děti, vlastní bydlení i sny. Postižení existuje spousta, liší se i svým stupněm, všechny však mají něco společné – největším rizikem je to, zda se podaří začlenit člověka s handicapem do normální společnosti, tedy jej normálně integrovat. Veškeré snahy rodičů, učitelů a pracovníků speciálních či běžných škol k tomuto cíli směřují – připravit děti na plnohodnotný život. Tato bakalářská práce se ovšem nezabývá přechodem dětí ke svému samostatnému životu, nýbrž se věnuje dětem, u nich se teprve tvoří předpoklady pro budoucí samostatný život. I když se zdánlivě jeví fáze přechodu k samostatnosti velmi daleko, toto období raného dětství nelze v žádném případě

podceňovat, jelikož se zde vytvářejí předpoklady pro samostatné fungování nezávislé na rodičích. Zde záleží na právě na nich a na pedagozích, aby posilovali osobnost dítěte k dosažení vytčeného cíle. Rizika ve vývoji postižených mohou nabývat různého charakteru a nelze je ani všechna vyjmenovat. Proto se věnujeme těm nejzákladnějším a těm, jež postihují právě zařazení člověka do společnosti a jeho emocionální prožitky.

Pokud chápeme osobnost jako „individuální spojení biologických, psychologických a sociálních aspektů každého jedince“ (převzato z internetové encyklopedie Wikipedia), v první řadě se postižení tělesné nebo i postižení smyslů dotkne stránky tělesné – pohyb člověka je určitým způsobem (závislým na stupni postižení) omezen. Výjimku tvoří snad jen postižení mentální. Dalším významným rizikem ve vývoji dětí je omezení sociálních vazeb. Chvátalová (2005) uvádí tvrzení hluchoslepé ženy, která omezení popisuje tak, že slepota odděluje od věcí, zatímco hluchota od lidí. Nevidomí mají menší problémy navázat kontakt s ostatními lidmi, zatímco u neslyšících je komunikace s lidmi slyšícími velmi problematická. Dá se říci, že komunita neslyšících (např. divadelní soubor) si žije svým vlastním životem, jsou schopni si spoustu věcí zařídit sami, ale pro komunikaci s vnějším světem (úřady) potřebují asistenci. Nevidomí potřebuje asistenci převážně na překonání vzdálenosti, zatímco člověk neslyšící asistenta využívá k samotnému vyřízení dané záležitosti.

Dá se říci, že u kombinovaného postižení musí být vše mnohonásobně složitější. Jediným pojitkem s vnějším světem se stává hmat.

U postižení mentálních a u postižení komunikačních schopností se též jeví na první pohled nejhorší komunikace s vnějším světem. Správným vedením a rozvojem pozitivních stránek osobnosti dítěte se však dá většina bariér překonat. A jak jinak se má na dítě působit než hrou, učením a postupným přecházením a navykáním na práci. Hrou s ostatními – ať již zdravými nebo postiženými, se dítě začleňuje do kolektivu a získává zkušenost sociálních vztahů. Jednáním a interakcí s ostatními se učí přívětivosti. Svědomitost se rozvíjí nejen plněním herních pravidel, ale také úkolů zařazovaných v rámci učebních aktivit a pracovních povinností. Učení má rozhodující vliv na rozvoj intelektu a na otevřenost k jiným lidem a k přijímání nových poznatků a pravidel. Osvojením hry na hudební nástroj, písničky nebo básně jsou např. nevidomí zapojeni do kulturního života svého okolí.

Na vyjmenování rizik spojených s postižením a s jejich zpracováním by si jistě vystačila celá jedna samostatná bakalářská práce, ale úkolem této je něco zcela jiného – ukázat, že nic není předem ztraceno a že vhodným působením (i když nic nejde samo a bez obětí) lze dosáhnout částečné nápravy toho, o co bylo dotyčné dítě ve své celistvosti ochuzeno.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 3. Popis průzkumu

Všechny děti bez ohledu na jejich normalitu jsou ve své podstatě stejné – všechny touží být milovány, bezvýhradně přijaty a nasměrovány vstříc své samostatnosti. Rodiče a pedagogové jim tuto cestu a integraci v případě dětí postižených buďto mohou usnadnit, nebo jim formou nevhodného přístupu uzavřít cestu k sebezdokonalování a sebeovládání. Velkou roli v integraci handicapovaných a také na rozvoj jejich osobnosti mají vliv předškolní zařízení, kde se setkávají s dětmi zdravými a dochází k interakci. Průzkum vedený v této bakalářské práci se zabývá tím, jak se pracuje s dětmi handicapovanými v předškolních zařízeních typu jeslí a jakou roli mají hra, učení a práce pro rozvoj jejich osobnosti.

### 3.1 Cíl a hypotézy průzkumu

Cílem průzkumu je zjistit, zda v dětských jeslích rozvíjí osobnost postižených i zdravých dětí pomocí her, učení a práce a jaký je osobní postoj pracovníků k tomuto problému.

Dalšími cíli jsou:

- Zjistit strukturu přijatých dětí s handicapem – druh postižení
- Zjistit odlišnost v práci pracovníků s dětmi zdravými a postiženými
- Zjistit, jaké činnosti se upřednostňují pro práci s dětmi postiženými a jaké se s nimi dosahují výsledky
- Využít výsledků průzkumu ve speciálněpedagogické praxi

Na základě poznatků uvedených v teoretické části vznikly hypotézy, jejichž platnost budeme ověřovat.

H1: Hry, učení a práce se v dětských jeslích využívají jiným způsobem u dětí zdravých než u dětí s handicapem.

H2: Do předškolního zařízení se přijímají více děti s lehkým postižením než děti s postižením středním.

H3: Osobnost dětí s handicapem se rozvíjí lépe díky aktivnímu využívání her, učení a práce, než bez zapojení těchto druhů lidské činnosti.

### **3.2 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumného šetření se zúčastní asi 15 respondentů – pedagogický a zdravotnický personál ze 3 zlínských dětských jeslí. Jesle-Budovatelská 4820, Zlín. Jesle-M. Knesla 4056, Zlín. Jesle-Tyršovo nábřeží 747, Zlín

### **3.3 Metody sběru dat**

Hlavní metoda mého průzkumu je dotazník - ten obsahuje celkem deset otázek. První a druhá otázka se týká umístění handicapovaných dětí do předškolních zařízení. Další otázky se zaměřují na práci s postiženými dětmi – specifika přístupu, výběr činností, osobní názory na lepší využití her, učení a práce pro rozvoj dětí. Otázky v dotazníku jsou otevřené i uzavřené. Dotazník je anonymní a je určen pro zdravotnický a pedagogický personál zlínských jeslí (viz Příl. 1). Dalšími metodami jsou rozhovory a pozorování.

### **3.4 Sběr a zpracování údajů - postup**

Tento pedagogický průzkum má tyto části:

- 1) Přípravná fáze – studium příslušné literatury, formulace cílů průzkumu a jeho hypotéz, vytvoření dotazníku pro pracovníky jeslí
- 2) Realizační fáze – vytvořený dotazník se ve zlínských jeslích rozdává pedagogickým a zdravotnickým pracovníkům. Dále se provede šetření přímo na místě - pozorování, rozhovor s vedoucími pracovníky, rozhovor s personálem.

- 3) Vyhodnocovací fáze – vybrané vyplněné dotazníky se graficky zpracují a věcně interpretují, výsledky rozhovorů se analyzují.

### 3.5 Výsledky průzkumu a jejich interpretace

Během dotazníkového šetření respondenti odpovídali na otázky otevřené i uzavřené, kdy si volili se tří možných odpovědí. Kvantitativní zpracování uzavřených otázek poskytuje Tab. 5.

**Tab. 5: Kvantitativní zpracování uzavřených otázek z dotazníku (viz Příl.1)**

Č. otázky	Otázka	Kvantitativní vyjádření podílu odpovědí v %		
		Ano	Nevím	Ne
1.	Je pro rozvoj osobnosti handicapovaných dětí prospěšné jejich umístění do kolektivu zdravých dětí v jeslích?	90	10	0
3.	Mají dle vašeho názoru vliv na rozvoj osobnosti dítěte s postižením hra, učení a práce?	100	0	0
4.	Používají se ve vašem zařízení odlišné hry, formy učení nebo cvičení pro osoby s handicapem?	100	0	0
9.	Máte časové možnosti na uplatňování speciálních přístupů v učení postižených dětí?	10	70	20
10.	Kdyby byla možnost, přijal/a bych více dětí s handicapem do našeho zařízení.	10	84	6

Z otevřených otázek uvedených v dotazníku vyplývá, že personál pracující s dětmi si plně uvědomuje význam her, práce a učení pro rozvoj osobnosti dítěte a plně tento potenciál využívá. Umístění postižených (a jejich interakce se zdravými) jsou pro děti s handicapem přínosem. Pro tyto děti se také využívají jiné hry, formy učení a práce, než pro děti zdravé, tedy tyto děti mají speciální péči. Personál však nebyl schopen posoudit, zda se těmto dětem věnuje dostatečně. Také v otázce přijetí většího množství



postížených dětí do jeslí byla odpověď spíše rozpačitá, kdy k této otázce nemá většina respondentů vyhraněný názor.

Podívejme se nyní na výsledky získané z otevřených otázek. Ty přehledně zpracovává Tab. 6.

**Tab. 6: Zpracování otevřených otázek z dotazníku (viz Příl.1)**

<b>Č.otá zky</b>	<b>Otázka</b>	<b>Odpověď</b>
5.	Jaké hry používáte pro rozvoj sociálních vztahů mezi všemi dětmi a pro snadné začlenění dětí s postižením? Uveďte konkrétní příklad.	Používají se tyto hry: - napodobovací, manipulační, konstruktivní - tématické hry-jestli si dítě umí hrát na něco nebo na někoho podle určitého tématu, zda se umí vžít do různých rolí-napodobovat je
6.	Používáte ve vašem zařízení nějaké kompenzační pomůcky pro učící aktivity s postiženými dětmi? Uveďte příklad a na co je pomůcka určena.	Kompenzační pomůcky se nepoužívají, používají se různá cvičení: - na zrakové vnímání- cvičení očních pohybů-zleva doprava, hry-pexeso - na sluchové vnímání-sluchové hádanky, písničky, říkanky - na zjištění úrovně motoriky - pohybové hry - na zjišťování schopností smyslové kvality věcí - senzorické hry
7.	Uveďte příklad aktivit pro rozvoj paměti a intelektu u handicapovaných dětí (pokud je v zařízení nemáte, uveďte toto pro děti zdravé).	Didaktické hry Intelektové hry-zjišťování schopností dítěte vyhledávat schody a rozdíly podle vnějších a vnitřních souvislostí
8.	Je v programu všech dětí umístě-	Ano, práce pozitivně ovlivňuje osobnost

	ných ve vašem zařízení zahrnuta práce?	dítěte
--	--	--------

Speciální otázkou byla otázka č. 2: Navštěvují v současné době nebo v uplynulých 10 letech navštěvovaly vaše jesle děti s handicapem?

Všichni dotázaní odpověděli „ano“ a specifikovali postižení dětí, se kterými pracovali. Z celkového počtu handicapovaných bylo 25 % s tělesným postižením, 25 % se zrakovým postižením, 12 % se sluchovým postižením a 38 % s narušenou komunikační schopností. Děti s mentálním postižením se do jeslí nepřijímají.

Zaměříme se nyní na výše uvedené **hypotézy**. Díky odpovědím v dotazníku, pozorování a rozhovorům se potvrdila platnost hypotézy č. 1 - Hry, učení a práce se v dětských jeslích využívají jiným způsobem u dětí zdravých ,než u dětí s handicapem. Na základě pozorování a rozhovorů se ověřila hypotéza č. 2 - Do předškolního zařízení se přijímají více děti s lehkým postižením než děti s postižením středním. Platnost hypotézy č. 3 - Osobnost dětí s handicapem se rozvíjí lépe díky aktivnímu využívání her, učení a práce, než bez zapojení těchto druhů lidské činnosti, - se též podařilo potvrdit díky dotazníkovému šetření a také díky rozhovorům s pracovníky jeslí a rodiči, kteří do nich své děti umísťují. Je patrný rozdíl mezi tím, když se dětem rodič či personál aktivně věnuje, a to platí nejen u dětí postižených, ale i zdravých.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce na téma „Hra, učení a práce jako druh lidské činnosti ve vývoji osobnosti dítěte“ se věnuje zdravým dětem i dětem s handicapem ve věku 0 – 6 let. Je rozdělena na 2 základní části – na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části se věnuje pozornost stěžejním pojmům, vysvětluje se význam her, jak se děti učí a jak vše souvisí s prací. Souhrnem uvedených poznatků se dospělo k závěru, že hry, učení a práce spolu bezprostředně souvisí, jedno vytváří předpoklady pro druhé. Základní význam se pro handicapované děti i děti bez handicapu neliší, tyto obecné zásady lze aplikovat pro obě skupiny. Pro správné načasování použitých aktivit je nutné ovládat také základní mezníky ve vývoji dítěte – stručné shrnutí toho, co děti umí a čeho jsou v určitých fázích vývoje schopny, poskytuje teoretická část také. Nezapomnělo se ani na rizika spojená s vývojem dítěte s handicapem.

Praktická část obsahuje pedagogický průzkum. Hlavním cílem bylo zjistit, zda v dětských jeslích rozvíjejí osobnost postižených i zdravých dětí pomocí her, učení a práce a jaký je osobní postoj pracovníků k tomuto problému. Pomocí základních nástrojů průzkumu se podařilo ověřit platnost výše uvedených hypotéz. V dětských jeslích se klade velký důraz na rozvoj osobnosti zdravých i postižených dětí. Často se využívají hry, učení i práce. Zdravotnický i pedagogický personál si plně uvědomuje, jak moc jsou tyto činnosti pro rozvoj dětí důležité. Zvláštní pozornost se věnuje dětem s postižením, kde jsou použity speciální činnosti.

Toto dílo není přehledem konkrétních her, způsobů učení a pracovních návyků pro osoby s různým druhem postižení. Není jisté, zda toto vše lze jednou prací obsáhnout. A i kdyby se to podařilo, jednalo by se o dílo obsáhlé a možná i nepřehledné. Zdánlivá obecnost této práce má svůj důvod: každé dítě je jedinečnou osobností, která má jedinečné rodiče, pečují o ně jedineční učitelé, zdravotníci. Každá skupina si musí najít svou cestu, své vlastní způsoby, jak rozvíjet svou osobnost. Pokud něco předem nařídíme a zaúkolujeme, nemusí to vést k pozitivnímu výsledku, může to negativně ovlivnit touhu po samostatnosti a po poznání. Naopak je potřeba ukázat cestu, nastínit strategii a přiblížit metody, kterými lze dosáhnout pozitivních výsledků na strastiplné,

ale i dobrodružné a svým způsobem kouzelné cestě rozvojem dětské a hlavně lidské osobnosti.

Tato bakalářská práce je určena pro širokou skupinu lidí, kteří v ní mohou najít informace, jež se jim v daném období budou jistě hodit. Užitečná bude hlavně pro rodiče všech malých dětí ve věku od narození do 6 let, aby věděli, co od svých ratolestí mohou očekávat a jak jim mohou pomoci; pro sestry v jeslích, aby si osvěžily, co již dávno vědí a z průzkumu se inspirovaly, jak se to „dělá“ jinde.

A konečně – všechny děti jsou ve své podstatě stejné, touží po lásce, pochopení, spravedlivém vedení a po tom, aby vyrůstaly v harmonickém a láskyplném prostředí a byly milovány svými nejbližšími. Pokud toto budeme mít na paměti, myslím, že se nemusíme bát, že při rozvíjení jejich osobnosti uděláme chybu...

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

GURÁŠOVÁ, H. a kol. *Výchovná problematika v dětských zařízeních*. Učební text. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví Brno - Vinařská 6, 656 02 Brno, 1996. ISBN 80-7013-212-4

EINONOVÁ, D. *Naše dítě. Rozvoj osobnosti*. 2. vyd. Praha: Fragment, 2007. ISBN 978-80-253-0534-8

*Velký slovník naučný*. 1. vyd. Praha: DIDEROT, 1999. ISBN 80-902723-1-2.

CHVÁTALOVÁ, H. *Jak se žije dětem s postižením*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-013-5

ZÄHME, V. *Co by měly děti znát*. 1. vyd. Čestlice: Rebo Productions CZ, 2005. ISBN 80-7234-420-X

KLUGEROVÁ J. A KOL. *Jak vypracovat bakalářskou, diplomovou, rigorózní a disertační práci*. 3. vyd. Praha: UJAKP, 2010. ISBN 978-80-7452-004-4

KOMENSKÝ, J. *Informatorium školy mateřské*. 7. vyd. Praha: SPN, 1986.

TITZL, B. *Postižený člověk ve společnosti*. Praha: UK 2000. ISBN 80-86039-90-0

KOCUROVÁ, M. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: ZČU, 2002. ISBN 80-7082-844-7

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7351120-0

## INTERNETOVÉ ZDROJE

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Osobnost> [cit. 2011-11-07]

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Pojem> [cit. 2011-11-07]

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Učení> [cit. 2011-11-07]

*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*. Geneve: WHO, 1980. [online] Dostupné na WWW <http://www.who.ch/icidh> [cit. 14.12.2011]

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam tabulek

Tab. 1: Rozdělení oborů speciální pedagogiky (pedií) podle druhů postižení klientů

Tab. 2 Klasifikace vad a poruch

Tab. 3 Psychologické dělení her

Tab. 4: Pedagogické dělení her

Tab. 5: Kvantitativní zpracování uzavřených otázek z dotazníku (viz Příl.1)

## Seznam grafů

Graf 1: Poměrné zastoupení jednotlivých druhů postižení ve skupině osob s handicapem

# SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A – DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ A ZDRAVOTNICKÉ PRACOVNÍKY JESLÍ.....I



# PŘÍLOHY

## Příloha A – Dotazník pro pedagogické a zdravotnické pracovníky jeslí

Dotazník k pedagogickému průzkumu „Hra, učení a práce jako druh lidské činnosti ve vývoji osobnosti dítěte“.

Za účelem pedagogického průzkumu k mé bakalářské práci na téma „Hra, učení a práce jako druh lidské činnosti ve vývoji osobnosti dítěte“, Vás prosím o vyplnění tohoto dotazníku. Předem děkuji za Vaši spolupráci a Váš čas a s vyhodnocením výsledků Vás ráda obeznámím.

1. Je pro rozvoj osobnosti handicapovaných dětí prospěšné jejich umístění do kolektivu zdravých dětí v jeslích? (Vyberte jednu z následujících možností.)  
a) ano                                      b) nevím                                      c) ne
  
2. Navštěvují v současné době nebo v uplynulých 10 letech navštěvovaly vaše jesle děti s handicapem? (Vyberte jednu z následujících možností)  
a) Ne (specifikujte proč)  
  
b) ano (specifikujte handicap)
  1. tělesné postižení
  2. zrakové postižení
  3. sluchové postižení
  4. mentální postižení
  5. narušená komunikační schopnost
  6. jiné
  
3. Mají dle vašeho názoru vliv na rozvoj osobnosti dítěte s postižením hra, učení a práce?  
(Vyberte jednu z následujících možností)  
a) ano                                      b) nevím                                      c) ne
  
4. Používají se ve vašem zařízení odlišné hry, formy učení nebo cvičení pro osoby s handicapem?  
a) ano                                      b) nevím                                      c) ne
  
5. Jaké hry používáte pro rozvoj sociálních vztahů mezi všemi dětmi a pro snadné začlenění dětí s postižením? Uveďte konkrétní příklad.
  
6. Používáte ve vašem zařízení nějaké kompenzační pomůcky pro učící aktivity s postiženými dětmi? Uveďte příklad a na co je pomůcka určena.

7. Aktivity pro rozvoj paměti a intelektu u handicapovaných dětí (pokud je v zařízení nemáte, uveďte toto pro děti zdravé - uveďte příklad)

8. Je v programu všech dětí umístěných ve vašem zařízení zahrnuta práce?

a) ano (Vyberte jednu z možností) b) ne

1. Práce pozitivně ovlivňuje osobnost dítěte.
2. Práce negativně ovlivňuje osobnost dítěte.
3. Práce nemá vliv na osobnost dítěte.

9. Máte časové možnosti na uplatňování speciálních přístupů v učení postižených dětí? (Vyberte jednu z možností)

a) ano b) nevím c) ne

10. Kdyby měla možnost, přijala bych více dětí s handicapem do našeho zřízení. (Vyberte jednu z možností)

a) ano b) nevím c) ne

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Stanislava Beňová**

**Obor: Speciální pedagogika a vychovatelství**

**Forma studia: externí**

**Název práce: Hra, učení a práce jako druh lidské činnosti ve vývoji osobnosti dítěte**

**Rok: 2012**

**Počet stran textu bez příloh: 44**

**Celkový počet stran příloh: 1**

**Počet titulů české literatury a pramenů: 11**

**Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 1**

**Počet internetových zdrojů: 4**

**Vedoucí práce: Doc. PhDr. Kornel Čajka, CSc.**