

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2021–2023

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kristina Šalplachtová

**Rozdílnost v přístupu ke hře u dětí intaktních a dětí se
speciálními vzdělávacími potřebami**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Michaela Krügerová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2021–2023

BACHELOR THESIS

Kristina Šalplachtová

**Differences in play access of intact children and children with
special educational needs**

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Mgr. Michaela Krügerová, Ph.D.

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 použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 22. 5. 2023

Kristina Šalplachtová

Motto:

„Příteli, nezacházej s dětmi při učení násilně, nýbrž ať se učí formou hry, abys také lépe mohl pozorovat, čemu se kdo svou přirozeností hodí.“

Platon, (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

„Každý dělá chyby. Proto je na většině tužek guma.“

(Hajzler in Suchánková, 2014)

Poděkování

Mé poděkování patří paní Mgr. Michaele Krügerové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady, podněty k zamyšlení, vstřícný a profesionální přístup.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá tématem hry, její rozdílností v přístupu u dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V teoretické části jsou definovány základní pojmy jako hra, motivace, socializační úloha hry, povinná školní docházka, speciální vzdělávací potřeby. Praktická část na základě kvalitativní výzkumné strategie, realizované za pomoci pozorování, rozhovoru a případové studie, popisuje přístup ke hře, potřebu vnější a vnitřní motivace, výběr vedené či spontánní činnosti u dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Objasňuje vliv hry na socializaci těchto dětí.

Klíčová slova

Dítě mladšího školního věku, hra, motivace, podpůrná opatření, socializační úloha hry, speciální vzdělávací potřeby, vedená činnost, spontánní činnost.

Annotation

The bachelor's thesis deals with the topic of play, its differences in approach among intact children and children with special educational need. In the theoretical part, basic concepts such as play, motivation, the socializing role of play, compulsory school attendance, special educational needs are defined. The practical part, based on a qualitative research strategy, realized with the help of observation, interview and case study, describes the approach to play, the need for external and internal motivation, the choice of guided or spontaneous activities for intact children and children with special educational needs. It clarifies the influence of play on the socialization of these children.

Keywords

guided activity, Child of younger school age, motivation, play, socializing role of play, special educational needs, , spontaneous activity. support measures.

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 HRA	12
1.1 Základní vymezení pojmu hry	13
1.2 Podstata hry – vlastnosti a znaky hry.....	14
1.3 Funkce hry	16
1.4 Klasifikace hry	17
1.5 Hry dítěte mladšího školního věku a její význam.....	20
1.6 Hra jako pedagogický prostředek	22
2 MOTIVACE	23
3 SOCIALIZACE	25
3.1 Socializace dítěte	26
3.2 Socializace dítěte mladšího školního věku	27
3.2.1 Dysfunkční socializace.....	29
3.3 Socializační úloha hry.....	30
4 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	32
4.1 Somatický vývoj dítěte mladšího školního věku	33
4.2 Kognitivní vývoj dítěte mladšího školního věku	33
5 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	35
5.1 Povinná školní docházka	35
5.1.1 Školní zralost.....	36
5.1.2 Odklad školní docházky	36
5.2 Dítě intaktní	37
5.3 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami	37
5.4 Podpůrná opatření.....	39
PRAKTICKÁ ČÁST	41
6 CÍL PRÁCE	41
6.1 Výzkumné cíle	41
6.2 Výzkumné otázky	42
7 METODOLOGIE VÝZKUMU	42

7.1	Kvalitativní výzkum	43
7.2	Popis a výběr výzkumného vzorku	44
7.3	Místo výzkumu	44
8	VÝZKUMNÁ ČÁST	45
8.1	Případové studie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	46
8.2	Případové studie dětí intaktních.....	51
8.3	Popis her použitých ve výzkumu	54
8.3.1	Vedená činnost.....	54
8.3.2	Volná činnost	56
8.4	Zhodnocení průběhu her	57
8.4.1	Vedená činnost.....	57
8.4.2	Volná činnost	62
8.5	Zhodnocení dílčích výzkumných otázek	65
8.6	Zhodnocení hlavních výzkumných otázek	68
8.7	Zhodnocení naplnění hlavního cíle výzkumu	68
	ZÁVĚR	70
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	72
	SEZNAM ZKRATEK	74
	SEZNAM TABULEK.....	74
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Když se řekne hra vybavíme si nejspíše děti. Hra je však přirozenou součástí života nás všech. Hra spojuje jednotlivá vývojová období nás samotných, zároveň nás propojuje s těmi, jež tady byli před námi. Má přirozený socializační potenciál, v němž nabýváme svého lidství, pomocí socializačních mechanismů, jimiž interiorizujeme v sobě veškeré potřebné sociální kompetence. Hra má potenciál lidi rozvíjet v plné šíři jak v oblasti somatické, tak v oblasti kognitivní. Je základní prostředkem pro výchovu a vzdělávání, formuje náš charakter, vede k seberealizaci a k sebeuplatnění. Je náplní našeho volného času. Nedostatek prostoru pro hru může mít pro dítě až destruktivní důsledky.

Pokud chceme, aby byly děti schopné rozvíjet samy sebe, aby dokázaly řešit problémy, byly tvořivé, aby je činnost (poznávání, učení) v dětství, v dospívání i práce v dospělosti bavila a vykonávaly ji s radostí, aby nemusely žít v obavě z trestaného neúspěchu, ale mohly svůj potenciál naplno rozvíjet, aby dělaly věci, protože mají smysl, a nejen proto, že se dělat musejí, je třeba, aby byly k životu a změnám vnitřně motivované, ne zvnějšku řízené. Proto je třeba zaměřit se na takové způsoby výchovy a vzdělávání, které toto umožní. Jedním z těchto způsobů je již od předškolního období hra. (Suchánková, 2014)

Hra se tímto stává důležitým pedagogickým činitelem, pomocí hry můžeme diagnostikovat a podpořit tak vývoj dítěte. Velkého významu při hře má pro dítě ocenění, které získá od jemu blízké a uznávané autority, kdy má větší váhu než výsledek sám.

Bakalářská práce se zabývá hrou dětí mladšího školního věku. Každé dítě si hraje trochu jinak, přesto lze v jejich hře vysledovat shodné znaky, které nám umožňují hry třídit. Pestrost her pak zároveň odpovídá pestrosti, kterou nám poskytují různé klasifikace herních činností. Tato práce se však chce věnovat tomu, zda lze vysledovat a popsat rozdíly ve hře dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy týkající se tohoto fenoménu. Je zde popsána hra, dále socializace, s hrou spojována motivace, somatický a kognitivní vývoj dítěte mladšího školního věku a základní vzdělávání, jehož se týká, školní zralost a odklad školní docházky. Dále jsou zde popsány speciálně vzdělávací potřeby a na ně navazující podpůrná opatření.

V praktické části je popsána metodologie výzkumu, popsáno je místo výzkumu, výzkumný vzorek a vytýčeny jsou hlavní a vedlejší cíle výzkumu. Jsou zde popsány hry použité při výzkumu a jejich zhodnocení, které je shrnuto v závěru práce.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části bakalářské práce je popsána hra, její znaky a vlastnosti, dále funkce, kterou hra má. Práce se dále věnuje klasifikaci her a hrám dětí mladšího školního věku. Popsána je i hra jako pedagogický prostředek. Další kapitoly jsou věnovány motivaci a socializaci, dále dětem mladšího školního věku.

Poslední kapitola je věnována problematice základního vzdělávání, školní zralosti, a především dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření.

1 HRA

Kdybychom měli vypočítat vlastnosti příznačné pro živočišný druh homo sapiens, museli bychom uvést na jednom z prvních míst hravost. Není pochyb o tom, že hrát si dovedou i zvířata, stačí chvíli pozorovat kotě, které má před sebou klubičko vlny, ale teprve u člověka nabývá hra takového rozsahu a významu, že musíme považovat hravost za charakteristický rys jeho osobnosti. Jistě se neobjevil u lidského rodu znenadání a bez příčiny, úzce souvisí s celým vývojem druhu homo sapiens. K tomuto závěru dospěli badatelé z různých vědních odvětví – národopisci, antropologové, historici, archeologové, psychologové i sociologové. Všichni se shodují v názoru, že hra je stará jako lidstvo. (Zapletal, 1986)

Hra jako přirozená součást našich životů se proplétá našimi životy jako červená nitka, někdy zcela zřetelně, zvláště v předškolním věku, který je označován jako zlatý věk hry, a někdy slaběji. Hra je však stále v našich životech přítomna, aniž bychom si to uvědomovali. Hra nás provází celým našim životem.

Zdeněk Matějček o hře napsal: *Hra je jedním ze svorníků, které spojují jednotlivá vývojová období lidského života v jeden celek. (Suchánková, 2014)*

V jednotlivých etapách vývoje má své specifické rysy a význam, jinak si hrají děti dvouleté nebo pětileté, jinak školáci nebo dospělí. Odlišnosti ve hrách nejsou však vázány jen na věkové období, rozdílů nacházíme též u dětí stejného věku. To, čím se jedno dítě liší od druhého, se odráží v jeho hře. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

V dětství jsme hrou naprosto fascinováni, vyplňuje většinu našeho času, poskytuje nám svobodu, tříbí naši fantazii, ve hře je vše možné. Ve hře můžeme být kýmkoliv, zkusit cokoliv. Hra nám přináší radost, a to radost ze hry samotné, ale také radost

z kontaktu s našimi blízkými. Hra nás zároveň učí poznávat naše možnosti a určuje také hranice, které je třeba dodržovat. Hra je významným prostředkem napomáhajícím ve výchově a při vzdělávání, hrou můžeme diagnostikovat a má i významnou funkci terapeutickou.

1.1 Základní vymezení pojmu hry

Oprailová, Dostál (1985) popisují hru takto: *hra je životní praxe dítě, při níž odráží skutečnost aktivním předváděním a v níž si ověřuje jak tuto skutečnost, tak sebe sama. V přirozených situacích se rozvíjí jeho myšlenkové úsilí, rozvíjejí se analytické a syntetické operace, vlastnosti osobnosti, společensky žádoucí potřeby, zájmy a předpoklady celé řady dalších činností. Jinak řečeno, hra utváří předpoklady člověka ke vzdělání a formuje jeho charakter.*

Zároveň pokračují ve výčtu činností, jež lze za hru považovat. Můžeme sem řadit v podstatě vše co naplňuje náš volný čas, přináší nám zábavu, přičemž můžeme relaxovat a odpočívat, zároveň však nám hra může poskytovat vzrušení a napětí. Hra je tedy velmi široký pojem, který v sobě skrývá mnoho odlišných činností, které však spojují stejné znaky.

Oprailová, Dostál (1985) upozorňují na negativní důsledky jež sebou nese nedostatek hry v životě dítěte, které mohou vést k frustraci a deprivaci. Proto vyzývají k pozornosti a sledování hry dítěte a případnému zjištění důvodu sníženého zájmu dítěte o hru. Dále popisují, v čem tkví důležitost hry pro dítě. *Hra mu pomáhá zmocnit se světa, porozumět mu, pochopit ho. Hra vyplývá z naléhavé potřeby dítěte orientovat se ve světě podle svých sil a možností, přináší mu maximální citové uspokojení a příjemný duševní stav, který je nutný pro vznik pocitů a vlastností, nezbytných pro zdravý vývoj. Hra odráží stupeň jeho fyzického a psychického rozvoje.* (Dostál, Oprailová, 1988)

Suchánková toto shrnuje takto, *hra vede k seberealizaci a sebeutváření, jejím prostřednictvím se rozvíjí celá osobnost dítěte.* (Suchánková, 2014)

Vysvětlit pojem hry se snaží mnoho autorů z různých oborů, kteří poté tento pojem vysvětlují na základě biologického či psychologického. Oprailová, Dostál (1985) se domnívají, že tento způsob je zjednodušený a nepopisuje vnitřní smysl hry, *jejím*

prostřednictvím osobnost jedince vyjadřuje vztah k okolnímu světu, nezávisle, samostatně a s fantazií. (Opravilová, Dostál, 1985)

Hra je dobrovolnou, spontánní činností a svobodným sebeuplatněním člověka. Není úkolem, jehož plnění je spojeno s vědomím odpovědnosti, není činností na vnější rozkaz. (Opravilová, Dostál, 1985) Suchánková tento názor podporuje takto: *vedle znaků a vlastností, kterými je opravdová hra charakteristická, se hra vyznačuje také tím, že vychází z vnitřní motivace člověka. Hra souvisí s naším mentálním postojem k činnosti. To co je pro jednoho hrou, pro druhého může být povinností (hra s kostkami, pomoc s úklidem...).* (Suchánková, 2014)

Suchánková ve své práci považuje za hru jen činnost, která je vnitřně motivovaná (v širším pojetí činnost motivovaná zvnějšku, avšak zvnitřněná), činnost, v níž se seberealizujeme. (Suchánková, 2014)

1.2 Podstata hry – vlastnosti a znaky hry

Hra se liší od jiných lidských činností, jedná se o činnost specifickou a lze u ní rozeznat znaky a vlastnosti.

Základní znaky (požadavky), které dělají hru hrou, uvedl již v 17. století Komenský. Za součást každé hry považovat pohyb, vlastní rozhodnutí, družnost, závodění, řád, lehkost provozování hry a příjemný cíl, tj. duševní uvolnění. (Suchánková, 2014)

Dnes znaky a vlastnosti hry ve svých knihách popisují např. Košťátková, Suchánková, Opravilová, Neuman, Dostál a řada jiných.

Zde jsou popsány vlastnosti a znaky hry dle Suchánkové:

- **spontánnost:** *je přirozeným aktivním jednáním vycházejícím z naší vnitřní motivace. Ve hře si stanovujeme vlastní cíle, volíme si pro hru podmínky, realizujeme ji nenuceně, dobrovolně.*

- **pocit svobody:** *svoboda je to nejdůležitější, co hru dělá hrou. Ve hře děláme to, co právě dělat chceme. Hra není nucením. Nemusíme se účastnit cizí hry a nemusíme ve vlastní hře respektovat cizí pravidla – jediné, že bychom s nimi sami souhlasili a přijali je za své. Svoboda ve hře znamená i to, že můžeme hru kdykoli přerušit, opustit či ukončit.*

- **zaujetí:** často se při hře tak hluboce soustředíme, že nedokážeme vnímat okolí a přijímat z něj jakékoli podněty, které s naší hrou nesouvisí. Vyrušení z této činnosti nás může rozrušit.

- **smysluplnost:** má obvykle cíl, tj. určitý smysl, něco znamená. Tento cíl však není jediným a pravým důvodem zapojení se do hry, ale je podřízen cestě jeho dosažení.

- **pravidla:** přestože jsou hry činností nenucené a dobrovolné, mají určitá pravidla, duševní pravidla, kterými se řídí a bez jejichž dodržování by mnohdy hra nebyla ani možná. Přijímáme pravidla hry jen proto, že můžeme hru kdykoliv ukončit a odejít, pokud nám pravidla začnou nevyhovovat (oproti opravdovému životu, v němž většinou limity a omezení rádi nemáme). Pravidla nás učí sebekázně a sebeovládání.

Významné znaky související s pravidly jsou **přijetí role** a **fantazie**. Hra umožňuje cokoli. Fiktivní situace diktuje pravidla hry a na těch skutečných v danou chvíli příliš nezáleží.

- **uzavřenost a ohraničenost**

- **vážnost:** fiktivní situaci považujeme při hře za skutečnou.

- **tvořivost**

- **opakování:** k činnosti, která nás zajímá, se rádi vracíme. Opakování nám umožňuje znovu prožít radost a napětí, zlepšovat se v určitých dovednostech.

- **radost a uspokojení:**

- **aktivní, pozorný a nestresující stav mysli** (Gray, 2013 in Suchánková, 2014)

- **vychází z vnitřní motivace člověka:** hra souvisí s naším mentálním postojem k činnosti. (Suchánková, 2014)

Důvody proč si dítě hraje, popisuje také Dostál a Opravilová takto:

Dítě si hraje také jen proto, že chce, že mu to přináší radost a potěšení a nesleduje žádný jiný cíl. Proto se nám může hra zdát samoučelná až zbytečná. Přesto však hra cíl má. Je obsažen v činnosti samé, v úsilí a pozornosti, kterou ji dítě věnuje, ve zkušenostech, které při ní získává. Hra je nejcennější ve svém průběhu, nikoli výsledku. (Dostál, Opravilová, 1988)

1.3 Funkce hry

Funkce hry vysvětluje to, proč je hra v našem životě tak důležitá, jakou oblast somatickou a kognitivní rozvíjí. Tyto oblasti můžeme rozvíjet učením, cvičení, ale také hrou.

Lze říci, že hra podporuje celkový vývoj dítěte. Umožňuje dítěti rozvíjet tělesný systém, zprostředkovává dítěti učení, socializaci, je prostředkem edukace, vede k sebeutváření jedince. (Suchánková, 2014)

Hra jako jedna z činností dítěte je účinným, nesčetnými generacemi ověřeným pomocníkem při jeho výchově a vzdělávání. Při hře se dítě nejen formuje, ale i projevuje. Proto hra je příležitostí, kdy je můžeme hlouběji poznat a na tomto lépe vychovávat. S hrou se setkáváme v každodenním životě a považujeme ji za jeho samozřejmou součástí. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Mezi funkce hry se řadí tyto aspekty hry: *poznávací, procvičovací, sociální, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, rekreační, diagnostický a terapeutický. (Průcha, Waltrové a Mareše in Suchánková, 2014)*

- **poznávací:** *hrou se dítě učí poznávat svět, z okolí získává informace, zpracovává je, uvažuje o nich, tvoří závěry a hodnocení, reaguje.*

- **procvičovací:** *dítě prostřednictvím hry procvičuje osvojené kompetence, snaží se vytrvat, dosáhnout určité kvality, což se váže na jeho poznávací procesy a souvisí s jeho potřebami.*

- **rekreační:** *je zábavou, uvolněním relaxací, slouží k načerpání nových sil*

- **diagnostický:** *můžeme sledovat vývojovou úroveň dítěte v jednotlivých oblastech, odhalit odchylky od vývoje, uvědomit si, na co je třeba se při dalším rozvoji dítěte zaměřit*

- **terapeutický:** *užívá se při terapii dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, u dětí s poruchami učení, u dětí nemocných, u dětí v tíživé či traumatizující životní situaci. (Suchánková, 2014)*

Člověk se po celý život rozvíjí po stránce biologické, psychické i sociální. Hra se postupně od narození stává základní činností dítěte, skrze níž poznává svět a osvojuje si základní vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty potřebné pro život. (Suchánková, 2014)

Dle Suchánkové (2014) má hra poznávací aspekt, jež vysvětluje tak, že dítě při hře tyto procesy (vnímání, paměť, pozornost, učení, myšlení) uplatňuje, a tak je pomocí hry rozvíjí. Pomocí hry tedy rozvíjí tyto dílčí oblasti:

- hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku a kresbu, dále myšlení, zrakové, sluchové a prostorové vnímání, dále vnímání času, metakognice¹, řeč a komunikaci, také matematické představy, hrou se učíme sebeobsluze a samostatnosti, sociálním dovednostem a emocím a také psychické odolnosti.

Postup rozvoje jednotlivých oblastí je popisováno v literatuře věnující se vývojové psychologii a v pedagogické diagnostice, kterou zpracovaly např. Bednářová, Šmardová. Rozvoj těchto oblastí určuje rovněž připravenost na školu a školní zralost.

1.4 Klasifikace hry

Významnou charakteristikou her je jejich rozmanitost, což vede k velmi složité klasifikaci herní činnosti. Třídění her není ujasněno u nás ani v cizině. Většina autorů, kteří se zabírali typologií her, jako Kuric, Bühlerová, Příhodová, Suchánková, Piaget, Berne, Borecký a řada dalších došla k členění her podle vlastních kritérií, dle potřeb a náhledu na hru autora klasifikace. Suchánková přímo vyzývá k samostatné klasifikaci hry každého, kdo se hrou ve své praxi zabývá. Předpokládá tak vznik dalších typologií.

Přes složitost, kterou klasifikace her přináší je potřeba jejich dobrá znalost, která je potřebná při plánování činnosti, kdy je třeba děti umět zabavit, ale také rozvíjet, hry mají také přinášet odpočinek, relaxaci a jsou rovněž významnou náplní volného času.

V této práci je blíže popsána klasifikace dle Suchánkové (2014), která hry dělí takto:

Dle hlediska míry vedení, kdy určujícím hlediskem je míra zásahu pedagoga do herní činnosti dítěte dělíme hry na:

- spontánní, navozené a hry vedené neboli řízené

Dle hlediska organizačního dělíme hry na:

- tvořivé a s pravidly

¹ Pojem metakognice (Suchánková, 2014) popisuje jako: schopnost zhodnotit sebe samého a svou vlastní činnost.

Dle hlediska druhu aktivity dělíme hry na:

- napodobovací, dramatizující, fiktivní, konstruktivní, pohybové a sociální

Dle hlediska příčiny hry dělíme hry na:

- **Hry aleatorické**, (*princip alea – náhoda*) založené na principu náhody. Dítě nemůže hru ovlivnit, vzdává se tak vlastní vůle a čeká na osudný výsledek.

- **Hry agonální**, (*princip agón – soutěž, soupeření, zápas*) vychází z touhy zvítězit v určité soutěži vlastními silami. Např. hry sportovní, intelektuální.

- **Hry mimikrické**, (*princip mimikry – nápodoba, proměna*). V tomto typu hry na sebe dítě bere cizí podobu a stává se na určitou dobu někým jiným.

- **Hry vertigonální**, (*princip vertigo či ilinx – závrať, opojení*). Jsou hry umožňující naplnit potřebu porušení stability těla či duše, uniknout průměrnosti každodenního života, zažít vzrušení uvolněním potlačovaných vjemů.

Dle hlediska motivace dělíme hry na:

- **Hry vnitřně motivované** chápeme jako hry spontánní. Dítě si samo volí námět, záměr, způsob hry, samo určuje, s kým, s čím, kde, kdy a jak dlouho si bude hrát. Jedná se o činnosti, v nichž dítě projevuje autonomní chování.

- **Herní činnosti zvnějšku motivované**. Jedná se o herní aktivity, které nevycházejí přímo ze zájmu a potřeb dětí, ale jsou prostředkem k dosažení jiného cíle. Řadit sem můžeme i didaktické hry.

Dle hlediska věku a vývoje osobnosti dělíme hry na hry:

- instinktivní, senzomotorické, dále na hry intelektuální (funkční, námětové, nápodobivé, fantastické, konstruktivní, hlavolamové a skládací) a kolektivní.

Dle hlediska rozvíjené oblasti osobnosti dělíme hry rozvíjející:

- **oblast fyzickou (biologickou)** která je rozvíjena hrami rozvíjející hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku, smyslové vnímání.

- **oblast psychickou**, tato oblast je rozvíjena např. hrami námětovými a smyslovými, jazykovými, dramatizačními

- **oblast sociální**, *rozvíjí hry sociální a interaktivní, hraní rolí, dramatické činnosti, společenské hry, hry a praktické činnosti uvádějící dítě do světa lidí, slovesné, literární, výtvarné a hudební hry, ekologické hry apod.*

Dle hlediska rozvíjeného typu (složky) inteligence dělíme hry na:

rozvíjející jazykovou, hudební, matematicko-logickou, prostorovou, pohybovou, intrapersonální a interpersonální inteligenci a vztah k přírodě. (Hanuš a Chytilová in Suchánková, 2014)

Dle hlediska počtu hráčů dělíme hry na:

- individuální, párové, skupinové a kolektivní

Dle hlediska pohlaví dělíme hry na:

- hry chlapecké a dívčí

Dle hlediska prostředí dělíme hry na:

- venkovní a vnitřní

Dle hlediska využití hraček a pomůcek dělíme hry a pomůcky na hry

- s hračkami či pomůckami a hry bez užití hraček a pomůcek

Dle hlediska času dělíme hry na:

- krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé.

Starší klasifikací, ne již tak funkční je dle Suchánkové dělení her dle Mišurcové, Fišera a Fixla (1980). Ti ve své práci třídí hry dle psychologického a pedagogického hlediska. Přičemž mezi hry dělené z pedagogického hlediska řadí hry do dvou skupin, a to na hry tvořivé (spontánní), na které navazují hry s pravidly, jejichž hlavní náplní je socializace. Tyto dvě skupiny dále dělí.

Hry tvořivé, mezi které řadí hry:

- *předmětové (dítě manipuluje s předměty), které je obklopují, rozvíjí své smysly a poznává vlastnosti předmětů)*

- *úlohové – námětové* (dítě bere na sebe známou sociální roli dospělého, napodobuje činnost dospělého, hraje si na někoho, napodobuje vztahy mezi lidmi)

- *dramatizační – snové* (dítě ve své představě vytváří děje, postavy, prožitky, hovoří s vymyšlenou osobou)

- *konstruktivní* (dítě záměrně manipuluje s přirozeným nebo umělým materiálem, předměty a pomůckami, které připomínají skutečnost svým vzhledem či funkcí)

Hry s pravidly, mezi které řadí hry:

- *pohybové* (na kočku a myš, na honěnou, míčové hry, hry se zpěvem)

- *intelektuální (didaktické)* – v nich vystupuje do popředí pedagogický záměr a rozvíjí se především rozumové schopnosti (hádky, stolní hry). (Mišurcová, Fišer, Fixl 1980)

1.5 Hry dítěte mladšího školního věku a její význam

Dle Piageta je hra v období mladšího školního věku stále ovlivněna hrou symbolickou, která je charakteristická pro období předškolního věku. S přibývajícím zkušenostmi se hra přibližuje stále více realitě, hra symbolická ztrácí na významu a je nahrazena hrou s pravidly a hry konstruktivními. Hra se začíná podobat práci, na kterou se pomocí her děti připravují, aniž by to samy tušily. Hra napomáhá dítěti k vyhledávání zájmu, mnohdy dlouhodobých až celoživotních.

Hra dětí nabývá na plánovitosti, je pečlivě promyšlená, propracovaná do podrobností, postupně se v ní uplatňuje kombinační smysl a věcnost. Pravidla her se objevují u všech typů her. Hra často vychází z kolektivních pravidel, disciplíny, dodržování pravidel se stává součástí morálky. (Suchánková, 2014)

Posun ve vývoji hry u dětí mladšího školního věku popisuje rovněž Mišurcová, Fišer, Fixl (1980), který za důvod této změny považuje nástup do školy a s tím spojeny změny v osobnosti dítěte v oblasti sociální, tělesné, ale také duševní. V této době již přestává hra naplňovat veškerý čas dítěte a přístup ke hře se u dítěte mění, dítě dává do hry více smysluplnosti, více plánuje, hra je promyšlenější.

Ve školním věku si už hraje strážlivý realista, nikoli bezhlavý fantast. Jde mu o věrné napodobení skutečnosti. Imponuje mu technika, miluje technické stavebnice. (Říčan, 2021).

Na úbytek složky magické ve hře na úkor hry realističtější upozorňuje rovněž Říhová, Novotná, Miňhová (2000), kdy upozorňují na výrazný nástup soutěživosti, kdy začínají být oblíbené hry skupinové, pohybové a také konstruktivní. Zmiňují se rovněž o popularitě a zvýšenému zájmu her počítačových, které řadí do pasivního druhu zábavy, stejně tak jako sledování televizních pořadů.

V mladším školním věku mají zájmy dítěte široký záběr. Děti se s nadšením hlásí do zájmových kroužků, orientují se v zájmových činnostech, motivací je často přítomnost spolužáka. (Kopecká, 2011)

Pestrost zájmů dětí mladšího školního věku popisuje Říčan (2021), kdy mezi oblíbené hry chlapců i děvčat řadí:

- **Stolní hry** jako Člověče, nezlob se, karetní hry, šachy.
- **Skupinové hry** jako honěná a schovávaná s jednoduchými pravidly, ke kterým později přibývají pravidla další, hra se tak stává stále složitější.
- **Hry sportovní**, s míčem, zápasy, z těchto přecházejí k závodům
- **Týmové rvavé sporty**, jako fotbal a hokej, později košíková, ve kterých dochází k ritualizovaným bojům, při kterých se děti učí být hráčem, soupeřem i spoluhráčem a výrazně tak mohou posílit své sociální kompetence.
- **Četba**
- **Vytváření malých tajných spolků**
- **Hra se zvířaty**, která je opomíjená, přesto je velmi potřebná. Doporučuje dítěti pořídit zvíře teplokrevné, srstnaté.

Mezi oblíbené hry děvčat řadí Říčan (2021) hry s panenkami, děvčata také rády pečují o domácí zvířata, byť třeba jen plyšová, dále si rády hrají na školu. Ve svých hrách nejsou tak soutěživá, nedochází k tolika konfliktům, případné konflikty dokáží lépe řešit.

V mladším školním věku dochází často ke konfliktům, děti se hádají, perou, žalují, nepohodnou se o hračky. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980), o čemž se zmiňuje rovněž Říčan (2021)

Solidarita se začíná u dětí projevoval v průběhu třetí třídy. Solidarita nevylučuje soutěživost a je součástí naší kultury. Dítě se musí naučit obojí střídat. *To však znamená, že má převažovat solidarita a soutěžení nesmí být smrtelně vážné.* (Říčan, 2021)

1.6 Hra jako pedagogický prostředek

Hra je v pedagogice chápána jako didaktická metoda, je prostředkem k dosažení výchovného a vzdělávacího (edukačního, didaktického) cíle. (Suchánková, 2014)

Činčera se domnívá, že se pedagogové nedostatečně zaobírají hrou, jako prostředku k dosažení pedagogických cílů. Jako jeden z důvodů ke hře uvádí radost z okamžiku, upozorňuje za to, že: správně a promyšleně podaná hra má ale potenciál mnohem rozsáhlejší – může se stát základním prostředkem komunikace mezi učitelem a studenty, základním impulsem pro změnu fungování skupiny, osobnostního potenciálu jednotlivce či míry jeho porozumění určitému problému. (Činčera, 2007)

Obdobný názor zaujímá ve své studii profesorka Beranová, která uvádí: *Význam hry není v pedagogické teorii a praxi u nás zdaleka doceněn, ačkoli jde o činnost, v níž se rozvíjí celá osobnost dítěte, především v oblasti rozumových schopností, dovedností a návyků, v oblasti sociálního vývoje a základů charakterových rysů, citového chápání a ostatních psychických fenoménů. (Beranová, online, cit. 2022-11-15)*

Činčera dále uvádí argumenty podporující využití hry v pedagogickém procesu. *Mluvíme-li o výchově hrou, dostává se v ní učitel do postavení tajného agenta, který ve skrytu své ilegality předstírá, že zprostředkovává svým studentům zábavu, zatímco jeho cílem je zábavu využít k dosažení svých výchovně vzdělávacích cílů. Učitel svádí své žáky hrou k poznání, láká je na lovecké dobrodružství, ze kterého na místě ulovené kořisti leží kus probírané látky. (Činčera, 2007)*

Další pohled na využití hry v pedagogické činnosti uvádí Suchánková:

Hra slouží jako prostředek učení ze situací, které úzce souvisí s prožitkovým učením. V tomto typu učení se využívají vzniklé situace či se vytvářejí situace, které dětem prakticky a srozumitelně ukazují životní souvislosti. Dítě se ze situace učí, osvojuje si znalosti a dovednosti přímo v okamžiku, kdy k situaci dochází a kdy na ni potřebuje nějakým způsobem reagovat. V tuto chvíli také lépe chápe smysl a význam celé situace, uvědomuje si, že určité znalosti a dovednosti potřebuje. Učení tak vychází ze života, není pro ně jen hrou „jako“ a „kdyby“. Dítě situaci reálně prožívá. (Suchánková, 2014)

2 MOTIVACE

Když si nejsi jistý, hod' si mincí, protože když je mince ve vzduchu, uvědomíš si, ve kterou možnost vlastně doufáš. (neznámý autor)

Motivace je považována za hnací sílu v životě člověka, dává našemu jednání, prožívání a chování energii a směr. Motivace je chápána jako souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti člověka, přičemž hybnými momenty je to, co člověka podněcuje a pobízí k určité činnosti, reagování, nebo naopak to, co člověka tlumí, co mu zabraňuje něco dělat, reagovat. (Čáp, Mareš, 2007 in Suchánková) Bud' danou činnost vykonáváme rádi, nebo můžeme být v realizování činnosti až tlumeni. (Suchánková, 2014)

Motivace vychází z motivů, jejichž základem jsou potřeby, ostatní formy motivů vychází právě z potřeb. Za potřebu považujeme pocit nedostatku, nebo naopak pocit přesycení. Na základě obou pocitů dochází k činnostem, kterými se snažíme dostat organismus do rovnováhy. Potřeby můžeme dělit na:

- **biologické** (primární), které udržují náš organismus při životě a
- **sociální** (sekundární), které nám pomáhají při socializaci

Motivaci ale také lze dělit na vnější a vnitřní, na pozitivní a negativní. Suchánková (2014) tyto druhy motivací popisuje takto:

- **Vnitřní motivace**, právě na základě vnitřní motivace jsme schopni vykonávat činnost pro činnost samotnou, z radosti, kterou nám přináší, ne jako druhotný prostředek k dosažení cíle, takto chápána motivace je bezprostřední, žene nás stále dál. V důsledku vnitřní motivace jsme schopni být stále lepší.

- **Vnější motivace** nevychází z vnitřních potřeb jedince, je mu podávána pod větším či menším tlakem z vnějšku. Záleží poté na způsobu podání a také zda jedinec tuto potřebu přijme jako smysluplnou a přijme ji za svou – interiorizuje ji. Nalezne v ní smysluplnost a zálibu, poté se může změnit i na potřebu vnitřní. Pokud však dlouhodobě dochází k vnějšímu tlaku na přijímání toho, co je jedinci nemilé až odpuzující může být tento tlak až destruktivní.

Helus popisuje vztah vnější a vnitřní motivace takto: *pokud dítě uspokojuje potřeby, jedná se o vnitřní motivaci. Pokud dítě jedná na základě popudu, jedná se o motivaci vnější, incentivní.* (Helus, 2003)

- **Pozitivní motivaci**, za kterou můžeme považovat metodu cukru, tedy vstřícné jednání poskytující odměnu (pochvaly, pohlazení...), opakem je poté motivace negativní.

- **Negativní motivaci**, můžeme přirovnat k metodě biče, tedy přinucením jedince příkazováním, zvýšeným tlakem, výhružkou.

Pávková ve své knize týkající se činnosti zájmového vzdělávání ve školní družině, popisuje potřebu pozitivní motivace a práce vychovatele, vychovatelky s vhodným užitím motivace při hře.

Motivace by měla dětem odpovědět na otázku, proč danou činnost budou vykonávat. Motiv má u dítěte vyvolávat určité chování, udržovat aktivitu a zaměřovat činnost žádoucím směrem. Aktivita dítěte nemůže být vynucena – musí být vyvolána. Vychovatelka při motivaci vychází z kladných zkušeností dítěte a současně udržuje určitou hladinu napětí i očekávání. Úspěšnost motivace je dána nejen důležitostí, kterou činnosti dítě přisoudí, ale zejména očekáváním úspěchu a ocenění. (Pávková, Hájek, 2007)

Potřeby, které děti uspokojují pomocí hry demonstruje Suchánková (2014) s pomocí Maslowovy hierarchie potřeb:

- **fyziologické potřeby** (potřeba kyslíku, potravy, tekutin, odpočinku a spánku, pohybu, vyměšování, hygieny, přiměřené teploty, vyhnutí se bolesti).

- **potřeby bezpečí a jistoty** (potřeba stálosti, spolehlivosti, struktury, pořádku, pravidel a mezí, osvobození od strachu a úzkosti, bezpečného prostředí)

- **potřeba lásky a sounáležitosti** (potřeba být akceptován, být milován, být začleněn v kolektivu, někam patřit, potřeba náklonnosti, uznání, přijetí, pozornosti, tělesného kontaktu)

- **potřeba uznání** (důvěra a sebedůvěra, úcta a sebeúcta, být respektován, efektivní komunikace, absence trestů)

- *potřeba seberealizace* (potřeba sebenaplnění, sebeaktualizace, seberozvoje, potřeba realizovat své předpoklady, stát se tím, čím mohu být) (Suchánková, 2014)

Hájek, Pávková shrnují téma motivace do těchto bodů:

- *Nejlepší motivací je radost z činnosti, zájem o činnost samu. Nic nedeprimuje dítě tak, jako když něco začalo s plným nadšením a zaujetím a pak se věc nedokončila. Těžko se odhodlá něco takového zase začít.*

- *Úspěch je nejlepší motivací, každý úspěch povzbuzuje a láká k dalším úspěchům. Měřítkem úspěchu je ocenění ostatních.*

- *Zvědavost je také dobrou pohnutkou k činnosti – dítě chce vědět, jak něco funguje, jak se to dělá.*

- *Soutěživost a chuť vyhrát může být výrazným motivačním prvkem. Nemůže však být jediným. V soutěžích nejsou jen vítězové, ale také poražení.*

- *Výtky, zesměšnění, ironie, zaměření na chybu při hodnocení jsou antimotivační činitelé.* (Hájek, Pávková, 2007)

3 SOCIALIZACE

Socializace je základním faktorem ovlivňující fungování každého lidského tvora ve společnosti od jeho narození po jeho smrt. *Jeho těžiště je jednoznačně v dětství a mládí jedince, avšak i v pozdějším věku, dokonce ve stáří (např. v souvislosti s odchodem do důchodu) mohou vyvstat palčivé problémy socializace.* (Helus, 1995) Děje se tak socializačními mechanismy, jimiž označujeme všechny druhy učení, které vedou k aktualizaci osobnosti jedince a vedou k začlenění do rodiny, společnosti, pracovního kolektivu, klubu, party.

Termínem socializace označujeme proces začleňování jedince do vztahů s lidmi, do sociálních skupin, do společnosti, do sociokulturního systému. Základním mechanismem socializace je učení specifitěji vymezené jako sociální učení. Učení se stává učním sociálním především svým cílem vybavit jedince způsobilostmi být mezi lidmi jako partner, přítel, spolupracovník, občan – člen lidského společenství v mnohotvárnosti jeho forem a projevů. (Helus, 2011)

Mezi socializační mechanismy dle Heluse (2011) patří zejména:

- **sociální posilování**²
- **imitace**
- **identifikace**
- **sugesce**
- **přesvědčování**
- sociální činnosti, mezi které patří **hra, učení a práce**.

Člověk se tedy pomocí socializace přeměňuje z bytosti biologické na bytost společenskou pomocí interakcí. Základem socializace se pak stává normativní konsensus. V průběhu socializace přijímáme hodnoty a normy společnosti v které žijeme, ty je však třeba přijmout, interiorizovat.

Otázka přijetí je pro naši identitu klíčová. *Identita vzniká v dialogu, člověk neumí být sám, potřebuje další lidi. Přijetí a pocit náleženosti má několik dimenzí. Zkušenostní – člověk zakouší, že někam patří, praktickou – příslušnost ke skupině má nějaký praktický dopad, např. se vidám se členy této skupiny a emoční – přijetí musím také cítit.* (Moree, 2015)

Pomocí socializace je utvářena identita každého z nás, a to zcela nezámyslně a bezděčně anebo naopak zcela cíleně. *Identita se týká otázky „kdo jsem“ a to hned v několika smyslech – kým se cítím být a za koho se považuji, jak se toto vnímání v čase mění, za koho mě považují ostatní a jak jsou všechny tyto aspekty vzájemně v souladu.* (Sociologická encyklopedie, online, cit. 2023-05-07)

3.1 Socializace dítěte

Socializace probíhá po celý život, již v tomto období bylo dítě ovlivněno několika různými sociálními skupinami, poskytujícímu různé zkušenosti, na základě, nichž si došlo k rozvoji odlišných kompetencí. Dítě na základě takto získaných informací by mělo umět pochopit požadavky na něj kladené, vyrovnat se s nimi a také si osvojit žádoucí způsoby chování.

² Pojem „sociální posilování“ (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2008) vysvětluje jako: *prostředek, jež je založen na užívání odměn a trestů. Dospělí, či jiné osoby chválí, nebo jinak odměňují žádoucí vzorce chování. Odměna působí jako zpevnění. Trest má pak opačný účinek. Odměny mohou být nejen materiální, ale zvláště účinnou formou jsou pak odměny sociální (sympatie – naopak odepření jejich projevů).*

Socializace dítěte je ovlivněna rodinnou, jako primárním faktorem, sekundárními faktory jsou poté vrstevníci a také lidé s nimiž se setkává mimo rodinu. Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) tyto skupiny a jejich vliv na socializaci dítěte popisuje takto.

- **Rodina:** je primární socializační skupina ve které se dítě začleňuje do společnosti, získává zde prvotní sociální zkušenosti, přičemž nejvýznamnějším vztahem pro dítě v raném období je vztah matky k dítěti.

- **Vrstevníci:** tato fáze socializace nastupuje ve chvíli, kdy dítě nastupuje do kolektivu dětí a vzájemnou interakcí se učí sociálním kompetencím.

- **Lidé mimo okruh rodiny:** dítě při interakci s dospělou osobou získává spoustu různých podnětů a učí se na ně reagovat a také regulovat své chování. Chování dítěte je po takových to zkušenostech pružnější a přiměřenější situacím s nimiž se v životě setkává.

Socializace u dětí staví na paradoxu, kdy probíhají zároveň dva procesy, a to socializace a individualizace. Helus k problematice paradoxu v sociálním procesu píše:

Socializace nejen uzpůsobuje naše vlastnosti vlastnostem jiných lidí s nimiž přináležíme k témuž národu, k téže společenské vrstvě, k téže skupině, ale za jistých okolností nám také poskytuje impulsy, abychom rozvinuli svou originální individualitu, abychom dospěli ke zcela osobitému vyjádření svého přínosu. Ve vztahu k rozvinutí individuality se však socializační působení různých prostředí liší. (Helus, 1995)

Socializační působení se mění v závislosti na prostředí, ve kterém probíhá. Větší vliv s trvalejšími dopady má prostředí, kde na dítě působí i emocionální složka. Z toho vyplývá, že méně podnětné prostředí limituje jedince v jeho rozvoji, ztěžuje jeho individualizaci.

Na jedné straně může docházet k výrazné podpoře, vyzdvihování originality a odlišnosti a na druhou stranu může docházet až k potlačování individuality.

3.2 Socializace dítěte mladšího školního věku

Pro socializaci dítěte mladšího školního věku je dle Kopecké (2011) charakteristické že rodina přestává mít výsadní postavení v socializačním procesu dítěte, velký vliv v tomto období získávají učitelé a vrstevníci. V souvislosti s novým prostředím a novým okruhem faktorů zasahujícím do integrity dítěte dochází k přejímání nových rolí

dítětem. Velkou úlohu hraje pozice, kterou dítě v kolektivu zaujme a obhájí. Tyto nové vztahy utváří sebepojetí dítěte a mají rovněž vliv na jeho sebevědomí.

Říčan (2021) tento proces popisuje tak, že v tomto období, zvláště v počáteční fázi převažuje vliv sociální nad biologickým. Tedy že, větší vliv na vývoj dítěte mladšího školního věku má společnost (učitelé, spolužáci), než příroda.

Vágnerová (2000) se vyjadřuje k subjektivnímu pocitu zátěže, při začleňování do školního kolektivu. Tuto subjektivně pociťovanou zátěž považuje za užitečnou, a to z důvodů vytvoření prostoru pro vytváření vlastních strategií vedoucích k vyřešení a zvládnutí těchto překážek a neúspěchů.

Spolužákovská vzájemnost zahrnuje kultivaci chování v situacích soutěže i spolupráce, vzájemného porovnávání a pomoci. Život ve škole je také příležitostí k zaujetí pozice mezi druhými k nalézání způsobu, jak si ji vytvořit a obhájit. Se spolužákovstvím také zpravidla souvisí první silné zážitky přátelství, solidarity, věrnosti, a konečně i kultivace vztahů mezi chlapci a dívkami. (Helus, 1995)

Helus dále popisuje rozvoj sociálního citění vyvíjející se právě v období mladšího školního věku, *v němž má mít rozhodující význam solidarita dětí, spolupráce, vzájemná pomoc. Tyto kvality soužití mají jednoznačně převažovat nad vzájemným srovnáváním (lepší – horší) a soutěživostí, která k tomu často vede. Pokud děti soutěží, tak je třeba dbát, aby se nevyvinula situace, že někdo stále vítězí a někdo pořád prohrává. (Helus, 2011)*

Socializaci mladšího školního věku ovlivňují tyto faktory: role školáka, třídní kolektiv a vztah učitel – žák. Dále si je blíže popíšeme:

- **Role školáka:** Vágnerová (2000), tento faktor popisuje následně, dítě nemá možnost volby, role školáka přichází automaticky a dítě roli školáku musí přijmout, ztrácí tak možnost prosadit své přání. Dítě tento rituál, jenž má svá pravidla a jasný počátek zpracovává svým specifickým způsobem, zároveň ke své nové roli zaujme určitý postoj, který je založen na míře prestiže, kterou v sobě nese, důležitá je také identifikace s rolí žáka.

- **Třídní kolektiv:** získává dominantní postavení v socializačním procesu dítěte. Dítě si zde rozvíjí v sociálních kompetencích. Vágnerová (2000) o tomto procesu mluví

takto: V třídním kolektivu dítě navazuje kontakt, při kterém se učí komunikovat. S ostatními dětmi jsou v roli rovnocenných partnerů. Při této příležitosti má možnost vyzkoušet různé strategie v navazování kontaktu, soupeření. Velkou příležitostí je pro dítě učení se k spolupráci. Zároveň je to jedinečná možnost zažít solidaritu. Při utváření kamarádských vztahů dochází k hierarchizaci a diferenciaci rolí, které v kolektivu zastáváme. Pokud dítě získá dobrou pozici v kolektivu, má to významný vliv na pozitivní sebehodnocení. Dítě získá větší jistotu a váží si sám sebe.

- **Vztah učitel – žák:** popisuje Vágnerová (2000) takto, důležitou složkou tohoto vztahu je pro dítě vzájemný vztah s citovou dimenzí, který posiluje u dítěte pocit bezpečí a jistoty. Významnou roli plní při adaptaci na školu. V tomto věku dítě očekává stejnou podporu, na jakou je zvyklý z domova. Pokud je tedy vztah založen na citové dimenzi, je pravděpodobnost dobrých výsledků při práci větší.

3.2.1 Dysfunkční socializace

Helus hovoří o dysfunkční socializaci pokud:

- *jedinec nedokáže vytvářet spolehlivé, trvalé, harmonické mezilidské vztahy*
- *má potíže při začleňování do sociálních skupin*
- *řídí se hodnotami a normami, které jej uvádí do konfliktu s druhými lidmi*
- *nedisponuje dostatečně bohatým repertoárem osvojených rolí, takže se chová nevhodně a nepříjemně.* (Helus, 2011)

Sociální role jsou uzpůsobeny chování odpovídající představám, nárokům, očekáváním v dané společnosti, sociální skupině. Nezvládnutí rolí znamená znevýhodnění jedince – snižuje jeho šanci cítit se dobře, uspět, vyvolává celou řadu negativních emocí a postojů, ohrožuje zdravé sebevědomí apod. (Helus, 2011)

Vágnerová (2000) se v této souvislosti zmiňuje o důležitosti oceňování dítěte osobně významnými lidmi, kterými pro dítě jsou především rodiče a učitelé. Dítě chce být ve svých činnostech úspěšné, chce dosáhnout přijatelného výsledku, potřebuje ale, aby tento jeho výkon byl uznán. Pokud k takovému ocenění nedojde, přestává být tato činnost pro dítě zajímavou, ztrácí pro ni motivaci. *To je jednou z příčin zdánlivě*

bezdůvodné neúspěšnosti dětí se zkušeností citové deprivace. Ocenění osobně významnou autoritou má v tomto věku větší váhu než výsledek sám o sobě. (Vágnerová, 2000)

3.3 Socializační úloha hry

Při sledování vývoje osobnosti dítěte nelze přehlédnout význam hry pro konfrontaci dítěte jako subjektu s fyzickým i sociálním prostředím, tedy pro utváření jeho osobnosti v nejširším slova smyslu. Hra pomáhá navazovat kontakt s dospělými i s vrstevníky, vede ke spolupráci a soutěžení, modeluje reálné sociální situace, přispívá k utváření rolí, zvnitřňování sociálních norem při podřizování se obecným pravidlům hry, ale zároveň pomáhá regulovat a rozlišovat vlastní city, uvolňovat a vyrovnávat napětí a přetížení, a dokonce ovlivňuje i utváření pojetí sebe sama. (Dostál, Opravilová, 1988)

Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) uvádějí dvě funkce hry, které jsou důležité pro sociální vývoj dítěte a to:

- poznání společenského prostředí při námětových hrách (přebírání společenských rolí)
- utváření postojů dětí mezi sebou a dospělou osobou.

Suchánková (2014) dále vyzdvihuje princip přirozené nápodoby, při níž bychom měli být dětem vzorem.

Hry jsou stěžejním prostředkem v ergoterapii dětí. Uplatňují se i u dospělých ve specifické i nespecifické ET (ergoterapie), kdy také usnadňuje navazování sociálních kontaktů. (Klusoňová, 2011)

Významný prostor pro socializaci dítěte pomocí hry zaujímá zájmové vzdělávání, kdy se dítě stává objektem sociálních služeb. Pávková, Hájek, (2007) ve své knize věnující se školní družině dělí režim dne dětí na dobu:

- **pracovní** (kterou vyplňuje škola a příprava na ni)
- **mimopracovní** (jedná se o dobu regenerace, do které je počítán i čas nezbytný, na zajištění životních funkcí – strava, hygiena, spánek. V této době je dítě také často objektem různých sociálních služeb).
- **volný čas** (kdy si o náplni rozhoduje každý sám).

Objektem sociálních služeb je dítě v době, kdy rodiče potřebují zajistit dítě v době kdy sami nejsou schopni se o dítě postarat anebo chtějí, aby jejich dítě využívalo svůj volný čas smysluplně, zároveň tento požadavek může vyjádřit samo dítě. Dítě tak

navštěvuje zájmové kroužky, často také v ranném školním věku navštěvuje školní družinu. Funkcí školní družiny není pouze sociální, i když je takto často chápána. Daleko důležitější funkcí je její činnost v naplňování volného času dětí tzv. výchovou ve volném čase a zároveň vychovává k volnému času. Takto strávená doba je na hranici mezi dobou mimopracovní a dobou volnou. Toto školské zařízení *výrazně přispívá k ochraně před šířením sociálně patologických jevů a rizikového chování mezi dětmi a mládeží, kterým umožňuje smysluplně využít volný čas.* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, online, cit. 2023-05-03)

Socializační úloha hry spočívá v rozvoji sociálních kompetencí. Dle Vágnerové (2000) je rozvoj sociálních dovedností *spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností ovládnutí agresivity a vlastních aktuálních potřeb.*

Předpokladem pro rozvoj prosociálního chování vychází dle Vágnerové (2000) z:

- pocitu jistoty a bezpečí (pokud se cítíme ohroženi reagujeme neadekvátně)
- úroveň kognitivních schopností a
- výsledků sociálního učení

V rámci činnosti školní družiny není prvotní školní výkon žáka, ale kvalita sociálních vztahů k vrstevníkům a osvojení sociálních kompetencí.

Sociální kompetence jsou ustanoveny v RVP pro základní vzdělávání, z nich vychází i tvorba ŠVP školních družin. Hájek, Pávková charakterizuje sociální kompetence jako:

- *schopnost vyjádření odlišného názoru, než jaký je zastáván vrstevníky, rodiči nebo učiteli*

- *schopnost požádat o jakoukoliv laskavost osoby v sociálním okolí*
- *schopnost zahájit rozhovor s druhým spolužákem nebo dospělým*
- *schopnost odmítnout návrh, se kterým dítě nesouhlasí*
- *schopnost pozvat vrstevníka k účasti na nějaké činnosti nebo hře*
- *schopnost pochválit druhého*
- *schopnost přijmout pochvalu*
- *schopnost požádat o pomoc při řešení určitého problému*
- *schopnost odolat tlaku vrstevníků chovat se nevhodným způsobem (Pávková,*

Hájek, 2007)

Dítě má problémy s osvojením prosociálního chování z několika důvodů. Důvodem může být, že dítě, neví, co je za vhodné chování považováno. Nebo také, že zkušenosti má, z interiorizováním takového chování má nedostatek sociálních zkušeností a praxe. Prosociální chování může být rovněž oslabeno v důsledku aktuálního emočního stavu dítěte.

4 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Mluvíme-li o období mladšího školního věku, máme na mysli věk dítěte od 6 do 11 let, jedná se tedy o děti navštěvující první stupeň základní školy.

Vágnerová toto období dělí na dva úseky, a to na:

- **Ranný školní věk** (od 6-7 let do 8 až 9 let. Je charakteristické změnou životní situace a různými vývojovými změnami, které se projevují především ve vztahu ke škole.

- **Střední školní věk** (od 8-9 let do 11-12 let. (Vágnerová, 2000)

Následuje starší školní věk, který se týká již dětí druhého stupně základní školy.

Pro toto období je charakteristický klidný vývoj bez hlubokých krizí, realistický vztah k věcem, lidem i událostem, konkretismus, kladný vztah k autoritám (hlavně v první polovině období). (Hájek, Pávková, 2007)

Za hlavní obecné znaky epochy dětství Helus považuje:

- odkázanost/zralost

- zranitelnost

- potencialitu, *jedinec disponuje ve svém dětství daleko víc než později bohatstvím potencialit/možností svého vývoje.* (Helus, 2011)

Zásadní životní změnou tohoto vývojového období je vstup do školy, ve které počíná průběh akulturace jedince. Dítě se v tomto období musí přizpůsobit zcela novému prostředí, získává nové sociální role, role spolužáka. Mění se jeho denní režim, Hra je stále přítomna, ne však už v takové míře. Jiný je i způsob komunikace, a to jak s učiteli, tak se spolužáky. Dítěti vstupem do školy přibývají nové povinnosti, které musí plnit a zároveň se musí naučit, že jejich splnění je sledováno a také je za ne hodnoceno.

Dítě se začíná přiklánět od fantazie k realismu, nejprve se jedná o realismus naivní, později přechází k realismu kritickému, opouští synkretismus. *Představitost je v tomto období živá a intenzivní.* (Říhová, Novotná, Miňhová, 2000)

Vývoj dítěte mladšího školního věku můžeme sledovat ve dvou hlavních oblastech, a to somatické a kognitivní.

4.1 Somatický vývoj dítěte mladšího školního věku

Somatický, tělesný vývoj dítěte mladšího školního věku je pomalejší a rovnoměrnější než v předchozích obdobích.

V tomto období se zdokonaluje senzomotorická koordinace a motorická výkonnost (vytrvalost, pohyblivost i obratnost). Dosud se rozvíjela především hrubá motorika, nyní se zlepšuje výkon i v jemné motorice (psaní, kreslení, modelování...). Dítě v tomto věku má silnou potřebu pohybové aktivity, která by neměla být omezována. (Říhová, Novotná, Miňhová, 2000)

4.2 Kognitivní vývoj dítěte mladšího školního věku

Kognitivní neboli poznávací funkce patří k hlavním funkcím lidské psychiky, jejichž centra se nalézají v mozku. Jedná se o ucelený systém, vzájemně navazující a propojený. Pomocí kognitivních funkcí poznáváme svět, dokážeme reagovat na jeho podněty a zvládat úkoly, které z toho plynou. Mezi kognitivní funkce patří pozornost (koncentrace), paměť, myšlení, řeč, učení a exekutivní funkce, jako jsou emocionální seberegulace, řešení problému, organizování. Tyto funkce si dále popíšeme:

- **Pozornost:** *pozornost, stále více roste schopnost soustředění, kvalita stálosti a přenášení pozornosti, rozsah pozornosti. Výrazně se rozvíjí aktivní úmyslná pozornost.*

- **Paměť:** *dokážou si trvale zapamatovat to, nač zaměří svou pozornost.*

- **Myšlení:** *názorné myšlení je nahrazeno stadiem konkrétních logických operací.*

(Kopecká, 2011)

Vágnerová ve své práci popisuje kognitivní styly uvažování, které jsou rozvíjeny ve školách. *Škola v tomto směru působí selektivně, některé způsoby uvažování podporuje a jiné příliš nerozvíjí, protože pro ni nemají takový význam. Určitý rozdíl lze sledovat mezi využíváním konvergentního a divergentního způsobu myšlení.*

- *Většina školních úkolů vyžaduje, a tudíž i posiluje, **konvergentní přístup**. Konvergentní myšlení hledá jednu správnou odpověď na daný problém.*

- ***Divergentní myšlení** lze použít v případě problému, který má více, resp. Neomezený počet, možných řešení. Tento přístup je tvořivý, hledá různé, i nestandardní varianty. (Vágnerová, 2000) Divergentní myšlení není školou příliš podporováno, kde se může tento druh myšlení v plné míře uplatnit je hra, např. dramatizace, ve výtvarných činnostech.*

- **Řeč:** prohlubují se schopnosti a dovednosti v oblasti komunikace, kdy dochází k výraznému nárůstu slovní zásoby, rozvoji myšlení. Dle J. Piageta se jedná o vývojové období konkrétních logických operací. *Znamená to, že je dítě schopné chápat elementární příčinné vztahy a respektovat zákony logiky. (Říhová, Novotná, Miňhová, 2000)*

Mezi školáky jsou již znatelné rozdíly v kvalitě slovního (verbálního) projevu, v počtu slov, kvalitě. (Kopecká, 2011)

- **Učení:** hlavní činností vztahující se k tomuto období je učení, na jehož základě se rozvíjejí veškeré psychické funkce, které se tímto zdokonalují. *Probíhá intelektualizace poznávacích procesů, výrazný je aspekt záměrnosti a uvědomělosti psychické činnosti (formování záměrné paměti a pozornosti, uvědomělejší prožívání citů). (Říhová, Novotná, Miňhová, 2000)*

Děti se ve škole učí to, co jednou budou potřebovat ke své práci. Učení je součástí přechodu mezi hrou a prací.

Tato činnost pro něj může být zajímavá, může ji přijímat jako hru, ale musí ji vykonávat, ať chce nebo nechce. Již samo soustředění na školní práci souvisle po desítky minut (i když se učitel snaží o pestrost hodiny) vyžaduje schopnost tlumit impulzy ke hře, ke kontaktu s jinými dětmi atd. (Říčan, 2021) Tuto nahromaděnou energii vybíjejí čile o přestávkách.

- **Citový vývoj:** dítě si v souvislosti s požadavky, jež jsou na něj kladeny a zároveň jsou hodnoceny, uvědomuje své vlastní možnosti a na základě těchto prožitků formuje vlastní sebehodnocení a sebevědomí. *Významná je v tomto období potřeba kladného hodnocení a úspěšnosti, která pokud není uspokojována, způsobuje vznik frustrace a*

stresu. (Říhová, Novotná, Miňhová, 2000) Erikson toto období nazývá fází píce a snaživosti.

City se stávají stálejší a trvalejší. Diferencují se a vznikají nové citové kvality, zvláště tzv. Vyšší city (estetické, morální apod.). Emoce a city jsou však jednoduché a mělké. Zdokonaluje se sebeovládání a regulace citových reakcí. Převažuje radostná nálada a optimismus. Je to klidné období, bez afektů a bouřlivých projevů, kdy dříme sexualita. S. Freud nazývá věk 6-11 let obdobím latence. (Říhová, Novotná, Miňhová, 2000)

5 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní vzdělávání je v České republice zajišťováno pomocí primárního a nižšího sekundárního vzdělávání na základních školách, a to státních, soukromých i církevních. Základní vzdělání je rovněž možno realizovat pomocí individuálního vzdělání.

Základní vzdělávání je spojeno s povinností školní docházky, které se řídí zákonem č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), který vychází z principů Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha. Na základě tohoto programu jsou vytvářeny kurikulární dokumenty dvou úrovní, a to na úrovni státní a školské. Úroveň státní zastupuje Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP), který určuje rámec vzdělávání jednotlivých etap vzdělávání. Pro každý stupeň vzdělávání je tedy vypracován samostatný dokument, jímž se musí řídit. Školskou úroveň zastupuje školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), jež upravuje vzdělávání na jednotlivých školách, k jeho vytvoření mají jednotlivé školy možnost využít metodickou podporu zpracovanou MŠMT.

5.1 Povinná školní docházka

Školský zákon stanovuje podle §36, povinnou školní docházku dětí, jež dosáhly věku šesti let. *Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.*

(Zákony pro lidi, online, cit. 2023-04-17) Tato povinnost trvá i v případě žádá-li rodič o odklad školní docházky.

5.1.1 Školní zralost

Zrání organismu dítěte, především jeho CNS se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži.

Doposud byla hlavní dětskou činností hra. Ve školním období se objevuje práce – schopnost vykonávat po delší dobu činnost, která se vykonávat „musí“, sama o sobě není až tak příjemná a nepřináší uspokojení okamžitých potřeb dítěte. Schopnost vykonávat „školní práci“ je jednou z hlavních podmínek školní zralosti. (Kopecká, 2011)

Zralost centrální nervové soustavy (dále jen CNS) je předpokladem přijatelné adaptace na školní režim. Pro nezralé dítě je už pouhá nutnost dodržovat určitý režim značnou zátěží, která je vyčerpává. Zralejší dítě je vyrovnanější a odolnější.

Nezralost se projevuje větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností. Takové dítě není schopné zvládnout zátěž školních nároků.

Zrání CNS pozitivně ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a zručnost, zrakové i sluchové vnímání.

V případě nezralosti dítěte doporučí MŠ, ZŠ či pediatr zákonným zástupcům návštěvu Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP), případně Speciálně pedagogického centra (dále jen SPC). Tato školská zařízení posoudí speciální vzdělávací potřeby dítěte a vydá zprávu pro rodiče a doporučení. SPC nebo PPP může doporučit zařazení do třídy podle §16 školského zákona.

5.1.2 Odklad školní docházky

Zákonný zástupce má možnost v průběhu zápisu požádat o odklad školní docházky, a to z důvodu tělesné či duševní nevyspělosti dítěte. K žádosti zákonný zástupce dokládá doporučení příslušného školského poradenského zařízení, a to buď PPP nebo SPC. Dále přikládá doporučení odborného lékaře pro děti a dorost) a klinického psychologa (toto doporučení není však vždy nutné). V následující rok musí zákonný zástupce opakovaně požádat o přijetí k plnění povinné školní docházky.

Vyspělost a připravenost k nástupu do školy je zjišťována v Mateřské škole v rámci základní pedagogické diagnostiky a v průběhu předškolní prohlídky u pediatra. V případě podezření na tělesnou a duševní nevyspělost je zákonný zástupce s tímto obeznámen.

5.2 Dítě intaktní

Jedná se o děti, které se dobře učí, socializační úkoly, jež jsou kladeny do tohoto období jsou naplněna (přizpůsobení se pravidlům, kolektivu, učitelům a nárokům jež jsou na ně kladena). Získávají již realističtější pohled na své možnosti, dospívají k zdravému sebevědomí. *Dětské sebevědomí získává také větší autonomii, je čím dál tím méně závislé na okamžitém úspěchu nebo nezdaru.* (Říčan, 2021)

5.3 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Vedle dětí intaktních se nachází i děti, *kteře nestačí nárokům školy nebo stačí jen s vypětím sil. Příčina může být nižší inteligence, dyslexie (snížená schopnost číst při jinak dobré inteligenci), neklid a jiné problémy způsobené tzv. lehkou mozkovou dysfunkcí, vady osobnosti, neschopnost dodržet základní kázeň, snížená vitalita při opakovaných infekcích, lehčí i těžší chronické choroby, tělesné a vzhledové vady, smyslové vady, osiření, rozbité rodiny, vážné nemoci rodičů včetně alkoholismu a duševních poruch. A nezapomínejme na romské děti, z nichž jen velmi malá část úspěšně dokončí základní školu. Je mnoho příčin, pro které může i normální, průměrné dítě „spadnout“ do této menšiny a dopláct na to celý svůj život.* (Říčan, 2021)

Úspěšnost a zejména neúspěšnost dítěte ve škole závisí na mnoha okolnostech: Kopecká (2011) tyto příčiny dělí na:

- **příčiny ze strany dítěte:** které vycházejí s odlišných dispozic dětí při narození (schopností, nadání), svou roli také mají specifické poruchy učení.

- **specifické poruchy chování** (ADD, ADHD)

- **příčiny ze strany rodičů**

- **příčiny ze strany školy a učitele**

- **příčiny zaviněné psychickými poruchami** – které ovlivňují paměť, pozornost, řeč, myšlení. Záleží poté na vážnosti poruchy. Pokud se jedná o vážnější poruchy může být dítěti doporučeno zařazení do školy speciální.

Základní problém ve vývoji těchto dětí vidí Říčan v pocitu méněcennosti, který brání ve správném vztahu k vlastnímu tělu, sahající už do období kojeneckého, ke kterému se přidávají další složky, bránící ve zdravém sebeuvědomění.

Nedostatek bazální kulturní zkušenosti nebo její odlišnost vede k selhání takového typu, jenž je označován jako sociokulturní handicap. Dítě nárokům školy nestačí, protože bylo vychovááno jinak. Svoje kompetence ve škole neuplatní a ty potřebné nezískalo. (Vágnerová, 2011)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje citlivý a profesionální přístup s vhodně volenými metodami a formami práce. Je třeba vždy k těmto žákům přistupovat individuálně a jednotlivé metody vhodně volit s ohledem na osobnost každého žáka.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných upravuje školský zákon a to v §16 a §17 a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, online, cit. 2023-05-03)

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. (Zákony pro lidi, online, cit. 2023-04-17)

Braun, Marková a Nováčková (2014) v knize Praktikum školní psychologie rozdělují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do tří základních skupin:

- do **skupiny A** patří žáci v prvním podpůrném stupni, jejichž realizaci koná škola a školské poradenské pracoviště ve spolupráci s rodinou žáka

- do **skupině B** patří žáci, kteří vyžadují podpůrná opatření vyššího stupně ve vztahu ke svým specifickým vzdělávacím potřebám, jedná se o žáky se zdravotním znevýhodněním. Při vzdělávání je třeba stanovit individuální podpůrná opatření, ty jsou stanoveny školským poradenským zařízením,

- ve **skupinu C**: jsou žáci se zdravotním postižením, jejichž vzdělávací potřeby jsou výrazně specifické. Stanovená podpůrná opatření jsou vyššího stupně, a jsou

naplňována pomocí individuálního vzdělávacího plánu. Jedním z podpůrných opatření se stává asistent pedagoga. K péči o žáka se přidávají další odborníci, např. zdravotníci.

5.4 Podpůrná opatření

Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. (Zákony pro lidi, online, cit. 2023-04-17)

Rozlišujeme několik důvodů pro uznání podpůrných opatření. Dle katalogu podpůrných opatření se jedná o tyto důvody:

- zdravotní stav (tělesné, zrakové, sluchové či lehké mentální postižení a s kombinovanými vadami)

- vady řeči
- poruchy učení
- poruchy pozornosti
- poruchy chování
- odlišné kulturní a životní podmínky
- odlišný mateřský jazyk
- nadání a mimořádné nadání

Podpůrná opatření, zmiňována v RVP základního vzdělávání spočívají v:

- **poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení**
- **úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb**
- **úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání**
- **použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek**
- **úpravě očekávaných výstupů vzdělávání**
- **vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu**
- **využití asistenta pedagoga**
- **využití dalšího pedagogického pracovníka (tlumočnicka, přepisovatele...)**
- **poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (Zákony pro lidi, online, cit. 2023-04-17)**

Podpůrná opatření dělíme do pěti stupňů, a to podle *organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat.* (Zákony pro lidi, online, cit. 2023-04-17) Přičemž o prvním stupni rozhoduje samotné školské zařízení. Další stupně podpůrných opatření jsou identifikována a stanovena školským poradenským zařízením, tedy PPP anebo SPC. Pedagog se při své činnosti s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami řídí stanoviskem těchto školských poradenských zařízení. Velkou oporou mu může být Katalog podpůrných opatření, které zpracovala Univerzita Palackého v Olomouci, Člověk v tísni a MŠMT.

Zajímavým podpůrným opatřením se může stát i tzv. Karta žáka.

PRAKTICKÁ ČÁST

Rozdíly v herní činnosti dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se věnují s ohledem na zkušenosti získané v průběhu práce s těmito dětmi, kdy jsem si všimla jistých odlišností v potřebě motivace, výběru her, podílu řízené a spontánní činnosti a vlivu na zvyšování sociálních kompetencí.

6 CÍL PRÁCE

Cílem práce je potvrdit či vyvrátit existenci rozdílů ve hře dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dílčím cílem je zjistit převahu činnosti volné, řízené a polostrukturované. Zjistit jaké hry děti preferují, čím jsou motivovány, zda vnějšími či vnitřními stimuly, jejich kvalita a kvantita. Následně zhodnotit naplnění socializační úlohy hry.

6.1 Výzkumné cíle

Identifikovat, diagnostikovat a srovnávací analýzou potvrdit existenci rozdílů v přístupu ke hře dětí z běžné ZŠ a ZŠ Speciální, a to jak ve volné, tak i v řízené činnosti v oblasti kvantity a kvality vnější a vnitřní motivace, preference druhů her, naplnění socializační úlohy hry: spolupráce s vrstevníky a pedagogem.

Cílem výzkumu je:

Cíl 1 Potvrdit či vyvrátit existenci rozdílů ve hře

Dílčí výzkumné cíle:

- 1** Zjistit, jaké hry děti preferují
- 2** Zjistit podíl vedené a volné hry
- 3** Zjistit, jaký druh motivace ovlivňuje výběr hry
- 4** Zhodnotit socializační funkci hry

6.2 Výzkumné otázky

V průběhu výzkumu jsem se zaměřila na hledání odpovědí na tyto výzkumné otázky:

Hlavní výzkumné otázky:

- HVO 1** Jaké hry děti preferují?
- HVO 2** Jaký je podíl řízené a volné hry?
- HVO 3** Jak ovlivňuje motivace výběr hry?
- HVO 4** Byla naplněna socializační úloha hry?

Dílčí výzkumné otázky:

- 1 Jaké druhy her si děti vybíraly ve volné činnosti?
- 2 Jaké druhy her přijímaly děti při řízené činnosti?
- 3 Odpovídal výběr hry se zájmy, kterým se děti věnují mimo školní družinu?
- 4 Odmítly děti řízenou činnost?
- 5 Jaký byl podíl činnosti řízené a volné?
- 6 Bylo třeba opakovat motivaci vícekrát k jedné činnosti?
- 7 Bylo třeba použít více druhů motivace k navození činnosti?
- 8 Vznikaly v průběhu her konflikty?
- 9 Jakým způsobem byly konflikty řešeny?
- 10 Kdo byl iniciátorem hry?
- 11 Spolupracovaly děti při hře mezi sebou?
- 12 Byly dodržována pravidla hry?

7 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní výzkum. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila pozorování volné a řízené činnosti při hře, případové studie a rozhovor. Pozorování dětí jsem následně zaznamenávala do pozorovacích archů. Ve kterých je uveden druh činnosti, jednalo-li se o vedenou, či volnou činnost, zda motivace vycházela od dětí, či byla vnější, zaznamenávala jsem druh hry, způsob navození a průběh hry, s ohledem na spolupráci žáků mezi sebou a případné konflikty a způsob jejich řešení.

7.1 Kvalitativní výzkum

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šedová, 2007, s. 17)

Pro sběr dat jsem zvolila mnohanásobnou případovou studii, v jejímž průběhu budu realizovat šetření u šesti případů. Výsledky porovnáám a shrnu v závěru.

Případová studie

V pedagogických vědách podobně jako v ostatních společenských disciplínách patří případová studie k základním výzkumným designům.

Zkoumání sociálního jevu se děje vždy v reálném kontextu, za co možná nejpřirozenějších podmínek výskytu jevu. Každý zkoumaný aspekt je nahlížen jako součást celého systému, a ne jako izolovaná část. Rozkrýváním vztahů mezi těmito součástmi dochází k vysvětlování podstaty případu. (Švaříček, Šedová, 2007)

Pro získání relevantních údajů jsou využívány veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat. (Švaříček, Šedová, 2007)

Pozorování

Pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. Účelem tedy není jen samo pozorování, ale také nalezené zprostředkovat čtenáři. (Švaříček, Šedová, 2007)

Pozorování dělíme dle účasti pozorovatele na nezúčastněné a zúčastněné, kdy pozorované jevy studujeme přímo v prostředí výzkumu. Dále dle času, kdy se pozorovaný děj odehrává a kdy je zpracován pozorovatelem, na přímé a nepřímé

Pozorování slouží k popisu jednání aktérů, zatímco rozhovor dokáže zachytit to, co účastníci říkají, co si myslí, a dospět k pochopení jejich zkušeností. (Švaříček, Šedová, 2007)

Rozhovor

Rozhovor je oblíbenou metodou sběru dat. Může být metodou samostatnou, ale také doplňovat informace získané dalšími metodami.

Ve výzkumu existují tři druhy rozhovoru, které dělíme dle míry flexibility na:

- **Strukturovaný** (kvantitativní)

- **Polostrukturovaný**, vychází z hlavního tématu, který je doplněn upřesňujícími otázkami.

- **Nestrukturovaný**, při kterém výzkumník pouze navozuje témata, respondent hovoří spontánně.

7.2 Popis a výběr výzkumného vzorku

V bakalářské práci se věnuji hře, a to jak volné, tak vedené, její motivací a naplnění socializační úlohy hry. Jako výzkumný vzorek jsem zvolila děti mladšího školního věku, s nimiž pracuji. Výzkum probíhal na mém pracovišti v ŠD. O tom, že bych chtěla tento výzkum zde uskutečnit jsem informovala vedení organizace a získala s výzkumem souhlas. Dále jsem s probíhajícím výzkumem informovala rodiče vybraných žáků.

Pro svůj výzkum jsem zvolila dvě skupiny dětí. A to děti intaktní z běžné základní školy a dále děti ze školy speciální se speciálními vzdělávacími potřebami, vyžadující k naplnění svých výchovně vzdělávacích potřeb podpůrných opatření. Z každé skupiny jsem vybrala 3 žáky, kteří reprezentují danou skupinu.

7.3 Místo výzkumu

Školní družina, v níž probíhal výzkum je součástí příspěvkové organizace DDM a ŠD Horní Slavkov a není součástí základní školy. Žáci jsou vyzvedáváni v základní škole a převáděni do budovy ŠD.

ŠD navštěvují žáci prvního stupně základní školy, pro které je určena a žáci speciální školy Šance. Žáci jsou rozděleni do 5 smíšených oddělení. Z toho 3 oddělení

jsou běžného typu a 2 oddělení jsou zřízena podle zákona 561/2014 § 16.³ Kapacita ŠD je 100 žáků.

Všechna oddělení jsou vybavena tak, aby splňovala všechny potřeby, jež vyplývají z výchovně vzdělávací činnosti. Žáci mají k dispozici výtvarnu, kuchyňku, interaktivní místnost, relaxační místnost, tělocvičnu a také zahradu s herními prvky (altán pro venkovní výchovu, pískoviště, domeček se skluzavkami, lanové překážky). V blízkosti budovy ŠD se nachází další dětská hřiště, která žáci navštěvují.

Výzkum probíhal ve vnitřních i vnějších prostorách ŠD, převážně na oddělení určeném pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zřízeném podle § 16. Jedná se o menší oddělení, které navštěvuje 10 žáků. Primárně je oddělení určeno pro děti zapsané na tomto oddělení, 2x týdně zde probíhá ranní družina, kterou mají možnost navštěvovat všechny děti zapsané do ŠD, ty mají možnost navštívit oddělení i v době odpolední, projeví-li o to zájem, nebo v případě kdy žáci čekají na příchod své kmenové vychovatelky.

Oddělení je opticky rozděleno na dvě části a to odpočinkovou, relaxační a část pro zájmové činnosti. Oddělení je vybaveno dostatkem materiálu k výtvarné činnosti, hrám, jsou zde různé deskové hry, stavebnice, hračky, didaktické pomůcky, rovněž jsou zde pomůcky k pohybovým hrám. V části určené pro zájmovou činnost je umístěna rovněž interaktivní tabule a k dispozici je i počítač. Na nástěnkách jsou demonstrovány pravidla oddělení, kalendář, informace k ročnímu plánu a obrázky s výtvarnými náměty.

8 VÝZKUMNÁ ČÁST

Potřebné informace k výzkumu jsem získala pomocí kvalitativního výzkumu, při pozorování herní činnosti dětí a její následném zaznamenání. Dále rozhovorem s dětmi a pedagogy věnující se těmto dětem. Pro svůj výzkum jsem zvolila 6 dětí navštěvující pravidelně ŠD ve které výzkum probíhal. S ohledem na záměr výzkumu jsem volila 3 děti bez podpůrných opatření navštěvující běžnou základní školu a dále 3 děti se speciálními vzdělávacími potřebami, která jim byla diagnostikována speciálně pedagogickým

³ Školský zákon 561/2014 § 16 upravující vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných.

centrem, děti navštěvují základní školu speciální. Pozorování probíhalo čtyři týdny a nijak nenarušovalo chod oddělení.

Tabulka 1: Přehled účastníků

Přehled	výzkumná osoba
Děti se speciálními vzdělávacími potřebami	
případová studie č. 1	Julie
případová studie č. 2	Jakub
případová studie č. 3	Tomáš
Děti intaktní	
Případová studie č. 4	Dominik
případová studie č. 5	Vašek
případová studie č. 6	Anna

Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Průběh herní činnosti jsem zaznamenávala do pozorovacího archů, kde jsem zaznamenávala název činnosti a její obsah, dále formu činnosti (volnou, vedenou) a motivace, její kvalitu a kvantitu. Zaznamenávala jsem druhy her, jež si děti vybíraly, způsob navození a průběh hry, s ohledem na socializační úlohu hry, zvláště komunikaci a řešení konfliktů.

8.1 Případové studie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Případová studie č. 1: Julie

Jméno dítěte: Julie

Věk: 12 let

Typ školy: žákyně navštěvuje ZŠ Speciální

Postupný ročník: 4.

Stupeň podpory: 4

Charakteristika zevnějšku: Štíhlá dívka, drobnější postavy, sympatická

Diagnóza: V Speciálně pedagogickém centru diagnostikovány specifické poruchy učení – dyslexie, dysgrafie a dysortografie, poruchy pozornosti ADHD, poruchy chování

Osobní anamnéza: Matčino třetí těhotenství, porod proběhl předčasně, nižší porodní hmotnost. Júlie neprodělala žádná vážná onemocnění ani netrpěla na časté úrazy.

Rodinná anamnéza: Júlie pochází z úplné rodiny, rodiče nebyli sezdaní, rodina je dysfunkční, otec je momentálně ve vězení, matka žije ve společné domácnosti s jeho další partnerkou, s kterou má otec další dítě. Ženy mezi sebou vcelku vycházejí, pomáhají si navzájem. V domácnosti žijí ještě s matkou otce. V době, kdy byl otec ještě přítomný docházelo mezi partnery k častým slovním i fyzickým konfliktům, které byly řešeny i policií. Domácí násilí nebylo potvrzeno, matka tuto skutečnost popírá. Júlii se po otci stýská, jeho nepřítomnost těžce nese. Vztahy v rodině jsou pro ni zatěžující. Styl výchovy je převážně liberální s převažujícím nezájmem. Normy chování zná, ale převážně nedodrжуje. Julie je samostatná. Vztah otce k Julii je empatictější a ochranný, matka neposkytuje Júlii dostatek pozornosti a lásky, kterou by si Júlie přála. Momentálně je více vychovávána matkou, otec je nepřítomen. Júlie má dva starší sourozence, bratra (14 let), navštívuje ZŠ Speciální a sestru (13 let), která navštívuje běžnou ZŠ, dále má mladšího bratra (11 let), který rovněž navštívuje ZŠ Speciální. Mezi sourozenci dochází k častým konfliktům.

Školní anamnéza: V předškolním věku časté konflikty s dětmi, mrzutost, plačtivost, neschopnost zapojení do kolektivu vrstevníků. Odklad školní docházky neměla. Do školy se netěšila. Přípravu do školy nezvládá. Júlie nejprve navštívila běžnou základní školu, jejímž nárokům nestíhala, Byla ji diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dysortografie a ADHD. Po jednom roce byla přeřazena do ZŠ Speciální, do prvního ročníku. U Julie se na základě rodinné situace objevují problémy v chování, agrese, nedůvěřivost a podrážděnost. Prospěchově patří mezi průměrné žáky. Počet omluvených absencí má průměrný. Je schopna využívat logické myšlení. V hodinách je většinou ukázněna.

Sociální anamnéza: V předškolním věku málo průbojná, konfliktní, těžko navykala změnám. Ve školním věku se u ní objevovala nadměrná mrzutost, podrážděnost, zvýšená unavitelnost, výrazná hyperaktivita, neschopnost soustředění a ovládnání emocí, agrese, časté afekty. Pokud se však k ní lidé chovají slušně, ráda jim pomůže. Výrazná je však tendence s lidmi manipulovat.

Případová studie č. 2: Jakub

Jméno: dítěte: Jakub

Věk: 9 let

Typ školy: žák navštěvuje ZŠ Speciální

Postupný ročník: 2.

Stupeň podpory: 4

Charakteristika zevnějšku: Štíhlý chlapec, světlé hnědé vlasy, působí mile a sympaticky

Diagnóza: Speciálně pedagogickým centrem stanovena těžší forma vývojové dysfázie s obtížemi v percepční složce řeči (porozumění, vnímání a paměti), i v expresivní složce řeči (vyjadřování)

Osobní anamnéza: Matčino druhé těhotenství, porod předčasný. Běžné úrazy, žádné větší zdravotní problémy.

Rodinná anamnéza: Rekonstruovaná rodina, k rozvodu došlo, když bylo Jakubovi 4 roky, otce by měl navštěvovat každý druhý víkend. V současné době žije matka s novým přítelem, s kterým má další dítě, dceru. Rekonstruovaná rodina je funkční, výchova nejednotná, styl výchovy matky liberální, nevlastního otce převážně integrační. Normy chování zná, snaží se dodržovat, dochází však k častým afektům vzteku, které dokáže potlačit jen obtížně. Matka je vůči Jakubovi empatická, o nevlastním otci se vyjadřuje dobře, je znát, že ho respektuje, občas však dochází k přísnějšímu potrestání. K vlastnímu otci se těší, má ho rád. Otec si však děti bere méně, než by měl. V době pobytu u otce se o ně částečně stará maminka otce. Věk rodičů je přiměřený. Převážně

vychováván matkou. Jakub má 3 sourozence, jednoho staršího (11 let) a dva mladší, bratra (7 let) a sestru (3 roky). Sourozenci Jakuba respektují, znají jeho povahu a problémy, Jakub se snaží vždy prosadit, nedokáže zcela vnímat pocity druhých.

Školní anamnéza: Jakub je snaživý, ochotně spolupracuje, komunikuje. Vážne samostatnost při práci, ujišťuje se o správnosti. Projevuje se u něj výrazný psychomotorický neklid. Jakub má oslabenou pozornost, brzy u něj nastupuje únava. Pracovní tempo je pomalé, pokud zadání pochopí, pracovní tempo se zrychlí. Tempo psaní je pomalé a písmo je méně úhledné. Porozumění čtenému textu je malé. Jakub se často snaží prosadit, pokud se mu to nepodaří, reaguje podrážděně, zlobí se, brečí. Do školy se připravuje s matkou.

Sociální anamnéza: Jakub je schopen vycházet s kamarády, pokud je v dobré náladě a zájmy kamarádů nezasahují do jeho zájmů. Pokud se tak stane těžce to nese, neovládá své jednání, zlobí se, brečí, odhazuje věci. V těchto chvílích se nakonec stáhne do sebe a nějakou dobu nekomunikuje. Rád navazuje kontakt, do hry však zasahuje většinou nevhodně, nezeptá se, nerespektuje pravidla hry, chce aby se mu okolí vždy podřídilo. Má sníženou schopnost empatie. Nechápe důsledky svého jednání. Rád je chválen, pochvalu však neumí dát. Kamarády do své hry pustí, chce však zaujímat dominantní pozici, těžce nese neúspěch.

Případová studie č. 3 Tomáš

Jméno dítěte: Tomáš

Věk: 9 let

Typ školy: žák navštěvuje ZŠ Speciální

Postupný ročník: 2.

Charakteristika zevnějšku: Štíhlý chlapec, tmavé vlasy,

Diagnóza: V Speciálně pedagogickém centru diagnostikovány poruchy pozornosti ADHD, specifická poruchy učení – dysgrafie, dyslexie

Osobní anamnéza: Matčino čtvrté těhotenství, komplikovaný porod. Jedno dítě žije s babičkou, dvě byly předány do dětského domova. V raném dětství operace srdce, úrazy menšího rázu. Matka se jeví protektivně.

Rodinná anamnéza: Rekonstruovaná rodina, matka s otcem dítěte nebyla sezdána, rozešli se, když bylo Tomášovi 3 roky. Se školou a ŠD komunikuje převážně matka a babička. V současné době žije matka s přítelem, který si Tomáše adoptoval. Rodina je funkční, jednotný styl výchovy, styl převážně protektivní. Normy chování dodržuje, je-li na jejich dodržování dohlíženo. V sebeobsluze má mezery, doma za něj vše vykoná matka. Vztah k dítěti vřelý. Matka má základní vzdělání, adoptivní otec vyučen. Vychováván matkou a otčímem, vlastní otec nejeví o syna zájem. Tomáš má několik sourozenců, starší bratr (13 let), vyrůstá u babičky, navštěvují se. Tomáš má bratra rád. Ostatní sourozenci vyrůstají v dětském domově, Tomáš o nich nemluví.

Školní anamnéza: Tomáš nastoupit do mateřské školy ve 3 letech. Při začleňování do kolektivu dětí se nedokázal přizpůsobit novým pravidlům, jeho chování bylo problémové, řešeno s matkou a babičkou, které si neadekvátní chování Tomáše nepřipouštěly. V předškolním roce stále vykazoval známky školní nezralosti, na základě toho mu byla doporučena návštěva Pedagogicko-psychologické poradny, kde mu bylo doporučeno vzdělávání ve škole Speciální, do které nastoupil. Ve škole je Tomáš často nesoustředěný, úkoly plní pomalu, potřebuje instrukce často opakovat. Písemný projev není úhledný, neovládá všechny písmena, těžce si je vybavuje, což se projevuje i při čtení.

Přípravu do školy zvládá s pomocí matky. Častěji však chybí, matka ho nechává doma, kdykoliv má v práci volno.

Sociální anamnéza: Tomáš navazuje kontakt s dětmi relativně dobře, vyhledává spíš pozornost chlapců stejného založení, ostatní děti si s ním moc hrát nechtějí. Tomáš občas dětem ubližuje, k potřebám ostatních není empatický. Jeho případná omluva za takové jednání je spíš formální. Přestože má sourozence, vyrůstá jako jedináček. Matka, otčím i babička se chovají k Tomášovi velmi ochranně, Tomáš tak nezískává z domova dostatek podnětů k reflexi svého chování, jemu dovoleno vše.

8.2 Případové studie dětí intaktních

Případová studie č. 5: Dominik

Jméno dítěte: Dominik

Věk: 8 let

Typ školy: žák navštěvuje běžnou ZŠ

Postupný ročník: 2.

Charakteristika zevnějšku: Štíhlý chlapec, blond vlasy, působí nejistě

Osobní anamnéza: Matčino první těhotenství, těhotenství a porod proběhl bez problémů, drobnější úrazy.

Rodinná anamnéza: Úplná rodina, se školou a ŠD komunikuje, řeší občasné drobné problémy v chování a stravu (Daniel je alergický na některé druhy potravin), Rodina funkční s občasné problémy, dokáže vyřešit sama. Styl výchovy je spíše autoritářský, chybí jednotnost. Normy chování zná, občas nedodržuje, je samostatný. Rodiče se o syna starají. Matka je vyučena, otec má střední školu, věk rodičů je přiměřený. Dominik má jednu sestru předškolního věku, dokáže se prosadit. Se sestrou má dobrý vztah. Vyhledává však spíše hry s chlapci.

Školní anamnéza: Dominik má v osvojování požadovaných poznatků, v jejich přesnosti a úplnosti mezery. Při vykonávání požadovaných činností projevuje nedostatky. Podstatnější nepřesnosti a chyby dovede za pomoci učitelky korigovat. Jeho myšlení je vcelku správné, ale méně tvořivé. V jeho logice se vyskytují chyby. Ve slovním a písemném projevu má nedostatky. Grafický projev je estetický. Přípravu do školy zvládá s pomocí rodičů.

Sociální anamnéza: Dominik se snaží si mezi kamarády vybudovat určité postavení. Ne vždy však volí správnou cestu. Často se s dětmi pere a ubližuje jim. Používá nevhodná gesta. Svě nevhodné chování si dokáže uvědomit. Má okruh svých kamarádů, s kterými si rád hraje. Zásah do hry nemá rád a reaguje na něj podrážděně. Pokud se však necítí ohroženě, dobře spolupracuje, je ochotný a vstřícný.

Případová studie č. 5: Vašek

Jméno dítěte: Vašek

Věk: 8 let

Typ školy: žák navštěvuje běžnou ZŠ

Postupný ročník: 2.

Charakteristika zevnějšku: Štíhlý chlapec, drobnější postavy, tmavých vlasů, sympatický

Osobní anamnéza: Matčino první těhotenství, porod bez komplikací. Vašek je živější dítě, menší úrazy.

Rodinná anamnéza: Úplná rodina, se školou a ŠD komunikuje, rodina je funkční, jednotná ve výchově, styl výchovy integrační, normy chování zná, občas se snaží překročit hranice, je samostatný, rodiče mají k dítěti vřelý vztah. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání, věk přiměřený. Na výchově se podílejí společně, občas vypomůže babička ze strany matky. Vašek má mladší sestru (5 let), dokáže se prosadit, raději volí společnost kamarádu, se sestrou si zatím moc nehraje.

Školní anamnéza: Vašek je velmi šikovný, bystrý žák. V kolektivu je oblíbený. Svědomitě plní všechny zadané úkoly. Ve všech předmětech ovládá poznatky a fakta, a chápe souvislosti mezi nimi. Myslí logicky, ústní a písemný projev je přesný a výstižný. Projevuje samostatnost a tvořivost. Školní povinnosti si plní sám, rodiče dohlížejí.

Sociální anamnéza: Vašek rád navazuje kontakt s lidmi, je kamarádský a oblíbený, komunikativní. Dokáže si hru vymyslet a přizvat kamarády. Konfliktní ve většině případů není, občas když nějaký konflikt vznikne, dokáže ho sám urovnat.

Případová studie č. 6: Anička

Jméno dítěte: Anička

Věk: 8 let

Typ školy: žákyně navštěvuje běžnou ZŠ

Postupný ročník: 2.

Charakteristika zevnějšku: Dívka plnějších tvarů, rovné tmavé dlouhé vlasy, působí mile a sympaticky

Osobní anamnéza: Matčino druhé těhotenství, které probíhalo standartně, porod přirozený. Vývoj probíhal bez problémů, žádné větší úrazy nebyly.

Rodinná anamnéza: Úplná rodina, se školou a ŠD komunikuje bez problémů, má zájem na prospěchu dcery, rodina je funkční, rodiče působí ve výchově jednotně, převažuje demokratický druh výchovy, normy chování dokáže dodržet, je samostatná. Rodiče mají k dceři empatický, vřelý vztah. Matka i otec mají středoškolské vzdělání, věk přiměřený. Ve výchově se angažují oba rodiče, pomáhají prarodiče matky. Anička má starší sestru (13 let), s kterou má pěkný vztah, dokáže se prosadit.

Školní anamnéza: Anička je velmi aktivní, snaživá dívka. Ráda čte, doma čte denně. V českém jazyce prospívá na výbornou s minimální chybovostí, od první třídy bojuje se špatným úchopem pera, což se projevuje na vzhledu písma. V matematice se řadí k průměru třídy, bez větších potíží, tempo spíš pomalé, vše zvládne samostatně. Školní příprava samostatně, překontrolováno rodiči.

Sociální anamnéza: Anička nemá problém v navazování vztahů. Svými kamarády byla zvolena za nejlepší žákyni, ve třídě je velmi oblíbená. Anička je velmi milá a ochotná, vždy každému ráda pomůže a poradí. Ke konfliktům nedochází, občas se poškorpi s kamarádkami. Konflikty však řeší sama a bez problémů. Ráda si hraje v kolektivu dětí, ke hře je dokáže vyzvat, zároveň se dokáže vhodně připojit ke hře a nenarušit ji.

8.3 Popis her použitých ve výzkumu

Hry jsou rozděleny podle míry vedení na volné neboli spontánní a vedené. Mezi nimi stojí ještě hry navozené.

8.3.1 Vedená činnost

A) Já mám – kdo má

Výchovně vzdělávací obsah: rozumová výchova

Výchovně vzdělávací cíl: rozšiřování slovní zásoby, spolupráce s vrstevníky a vyjadřování před ostatními

Organizace hry: skupinová

Pomůcky: 25 karet

Metodický postup:

Motivace: děti motivujeme ve vztahu k výběru typu této hry, např. hru s tématem doprava navodíme vyprávěním, jakým způsobem se dopravují děti do školy, na výlet, na dovolenou.

Postup: Děti jsou vyzvány k vytvoření kroužku na koberci. Pedagog určí jedno z dětí, které rozdá ostatním dětem rovnoměrně karty, které si vyloží před sebe. První z dětí vyloží jednu ze svých karet doprostřed kruhu a popíše ji: „já mám“ (popíše vrchní obrázek) a ptá se spoluhráče: „kdo má“ (popíše spodní obrázek). Dítě, které má tento obrázek pokračuje ve hře. Hra pokračuje do té doby, než jsou vyloženy všechny karty.

Může se hrát i ve variantě, kdy vyhrává ten kdo se první nebo poslední zbaví všech karet. Je třeba předem domluvit pravidla.

B) Divadelní představení – loutkové

Výchovně vzdělávací obsah: dramatická výchova, výtvarná výchova

Výchovně vzdělávací cíl: rozumová výchova, rozšiřování slovní zásoby, spolupráce s vrstevníky a vyjadřování před ostatními, procvičování jemné motoriky

Organizace hry: skupinová, individuální

Pomůcky: scénář pohádky, čtvrtky, divadelní kulisy (karton), temperová barva, štětce, špejle, lepidlo

Metodický postup:

Motivace: děti jsou motivovány klasickými pohádkami (Boudo, budko, O Červené Karkulce)

Postup: děti si pomocí papíru, barev, lepidla a špejlí vytvoří loutky a divadelní kulisy. Pedagog zvolí dítě, které pohádku přečte. Děti si vyposlechnou pohádku, poptáme se, zda už ji někdy slyšely nebo viděly. Povíme si o hlavních postavách, které v pohádce vystupují, jak vypadají, jaký mají charakter. Poté necháme některé z dětí pohádku převyprávět. Následně si děti rozdělí mezi sebou role, které budou hrát. Postupně zkusíme již podle rozdělených rolí pohádku přehrát. Zopakujeme několikrát. Pohádku děti sehrají v divadelních kulisách za pomoci loutek.

C) Pečení a zdobení perníků se seniory

Výchovně vzdělávací obsah: výtvarná výchova

Výchovně vzdělávací cíl: podpora jemné motoriky, zvyšování sociálních kompetencí

Organizace: skupinová, individuální

Pomůcky: perníčky, bílková poleva, zdobící sáčky, štětce, potravinářská barva, marcipán, předlohy

Metodický postup:

Motivace: společné setkání dětí a seniorů, možnost ke komunikaci a vyzkoušení si nové činnosti, příležitost udělat druhému radost

Postup (vysvětlení úkolu): pomocí předloh vytvoříme u účastníků představu o možnostech zdobení perníčků. Seznámíme je s materiálem a složením bílkové polevy a prací s materiálem.

D) Výcvik superhrdinů

Výchovně vzdělávací obsah: tělesná výchova

Výchovně vzdělávací cíl: posílení hrubé a jemné motoriky, posílení prosociálního chování, férové hry a spolupráce

Organizace hry: skupinová

Pomůcky: míč, převážně bez potřeby pomůcek

Metodický postup:

Motivace: motivací k celé hře je získání superschopností, protože každý z nás by někdy uvítal mít schopnosti jako superhrdina, abychom se jim však přiblížili, musíme své schopnosti trénovat.

Postup: děti s hrou seznámíme. Každý dostane kartu, na kterou si napíše své superhrdinské jméno, namaluje si svůj znak. Dětem postupně přečteme vlastnosti, které má superhrdina (vycházejí ze sociálních kompetencí). Děti v průběhu hry sbírají obrázky postav hrdinů, které představují jednotlivé kompetence. Hry jsou zaměřeny na posílení tělesné a duševní stránky a jednotlivé úkoly budou vysvětlovány před jejich realizací.

E) Portrét podle Picassa

Výchovně vzdělávací obsah: výtvarná činnost

Výchovně vzdělávací cíl: rozumová výchova, procvičování jemné motoriky

Organizace hry: skupinová, individuální

Pomůcky: předloha, čtvrtka, barvy, štětce

Metodický postup:

Motivace: děti motivujeme povídáním o členech rodiny, jak kdo vypadá, co máme společného a v čem jsme rozdílní. Děti seznámíme se základními informacemi o umělci.

Postup: děti mají možnost prohlédnout si obrazy tohoto autora (zaměřeny na portréty), poté jsou vyzvány, k malbě vlastního portrétu.

8.3.2 Volná činnost

Volnou činnost neboli spontánní si děti volí sami a mělo by ji být věnován dostatek prostoru. Ve volné hře mají děti prostor ke své seberealizaci a sebevyjádření, fantazii a tvořivosti, Při volné hře mohou zažít volnost a radost. Volná činnost rozvíjí osobnost dítěte a v žádném případě by neměla být vnímána jako promarněný čas.

Pro volnou činnost mají k dispozici veškeré vybavení školní družiny (oddělení, interaktivní místnost, relaxační místnost, místnost pro výtvarnou činnost, tělocvičnu, zahradu, vnitřní vybavení a blízké okolí města.

8.4 Zhodnocení průběhu her

8.4.1 Vedená činnost

A) Já mám – kdo má

Výhodou této hry je, že existuje mnoho témat této hry, pravidla jsou však stejná a snadno pochopitelná. Lze ji tedy uplatnit v mnoha tématech. Tuto hru často hrajeme po ukončení ranní činnosti, krátce před odchodem do školy. Děti, které jsou roz dováděny se při hře přirozeně zkoncentrují, jedná se o jakýsi přirozený přechod mezi hrou a učením. Hra je na oddělení volně přístupná, takže pokud si ji děti chtějí zahrát i při odpolední činnosti, není jim bráněno.

Č. 1 Julie

Hru si zahrála, ráda soutěží. Nebylo třeba více motivovat. Konflikt nevznikl,

Č. 2 Jakub

Má tuto hru rád, často ji volí i ve volné hře. Vybírá si variantu s abecedou, hraje s kamarádkou, která mu vychází vstříc, a pokud vidí, že Jakub prohrává, hru upraví.

Č. 3 Tomáš

Hru si zahraje, ale je znát, že se mu do ní nechce. Bylo nutno více motivovat. Opakování hry odmítá.

Č. 4 Dominik

Hru si zahraje rád, nechá se vtáhnout do soutěžení, vybírá si ji i ve volné hře (např. téma dopravních prostředků a značek je pro něj zajímavá).

Č. 5 Vašek

Vašek se zprvu nechtěl do hry zapojit, věnoval se jiné činnosti, chodil okolo, pozoroval. Po nějaké době se přidal a vydržel u hry delší doby. Následně si ji sám vybral ve volné hře.

Č. 6 Anička

Ráda zkusí nové věci, hra ji baví, volí i variantu bez soutěžení.

B) Divadelní představení

Děti si připravily loutky ke dvou pohádkám a divadelní kulisy. Nastudovaly si text, ve většině případů správně parafrázovaly, což potvrdilo, že textu rozumí. Po nácvičku pozvaly své kamarády na divadelní představení. Dětem se činnost líbila, rády se ji

účastnily jako herci i jako diváci. Zajímavé a obohacující byla míra spolupráce, kterou při hraní projevovaly. Hraní divadla bylo pro děti přínosné hned v několika oblastech.

Č. 1 Julie

Julie se do této činnosti zapojila pouze v části výtvarné, kdy spolupracovala při tvorbě loutek a kulis. Hrát pohádku však nechtěla. Konflikt žádný, motivace prvotní.

Č. 2 Jakub

Jakub se rád přidává k jakékoliv činnosti, ve hře by rád často měnil role, tak jak mu zrovna která přijde zajímavější. Pokud na to nepřistoupí okolí, zlobí se a brečí.

Č. 3 Tomáš

Hry se účastnil, bylo to pro něj něco nového, avšak nevyhledává její opakování.

Č. 4 Dominik

Neměl s hrou jakýkoliv problém, rád se účastnil, dokázal spolupracovat. V případě potřeby zaskočil v jiné roli.

Č. 5 Vašek

Do hry se Vašek nechtěl zapojit. Představení sledoval se zájmem.

Č. 6 Anička

Anička inklinuje k této činnosti, proto se ji ujala velmi zodpovědně. S kamarádkami secvičovaly i vlastní pohádky na které poté zvaly a předváděly ostatním dětem.

C) Pečení a zdobení perníků pro seniory

Při této činnosti jsme přecházeli z budovy ŠD do budovy Pečovatelské služby. Tento přechod působil špatně na Jakuba, který projevoval úzkost. Přestože mu bylo vysvětleno, kam jdeme a proč, a sám projevil zájem o účast na této akci. Zároveň se této akce účastnili i jeho bratři, byl přechod pro něj zatěžující. Při samotné činnosti z něho obavy evidentně opadly.

Seniorům i dětem se společná činnost líbila, okamžitě po vysvětlení úkolu se bez ostychu pustili do činnosti. Někteří ze seniorů mají problém se zrakem, přesto si zdobení vyzkoušeli. Dobře fungovala komunikace mezi oběma skupinami, seniorů a dětí. Vzájemně si pomáhaly. Děti se seniory domluvily, že jim namalují obrázky, které jim

přinesou. Naopak senioři vyjadřovali radost ze setkání a zvali je na další setkání, které jim bylo přislíbeno.

Č. 1 Julie

Julie se zdobení zúčastnila ráda, výtvarnou činnost často volí i ve volné hře.

Č. 2 Jakub

Přes počáteční obavy si zdobení užil. Ke konfliktu nedošlo.

Č. 3 Tomáš

Tomáš se zdobení prvotně nechtěl účastnit. Vzhledem k tomu, že se jednalo o činnost jeho oddělení nakonec šel a byl celkem spokojený.

Č. 4 Dominik

Dominik k výtvarné činnosti neinklinuje, ale zároveň se ji nevyhýbá, činnosti se zúčastnil celkem ochotně.

Č. 5 Vašek

Vašek se činnosti účastnit nechtěl, měl možnost zůstat na zahradě a hrát si volně.

Č. 6 Anička

Anička se zúčastnila, ráda, činnost se jí líbila.

D) Výcvik Superhrdinů

Hra byla určena převážně pro děti ze speciálního oddělení a druhákům vykazujícím problémy v chování, kteří navštěvují jiná oddělení.

Většinu dětí se nabízená činnost líbila, rádi se zapojovaly. Problém nastával ve chvíli, kdy je bylo třeba po vyzvednutí odevzdat jejich kmenové vychovatelce, která s touto hrou nesouhlasila. Některé děti tak měly menší možnost se do hry zapojit.

Hra vznikla nezávisle na projektu České televize, a měla sloužit k zvýšení sociálních kompetencí. Po představení projektu České televize, jsem tyto projekty propojila a upravila, aby vyhovovala našim požadavkům. Děti tak plnily výzvy jako: Dokolaběh, naučily se správně provádět kliky, při Veleskoku skákaly do výšky, naučily se správně stát i hrbít se jako kočka. Naučily se také spoluhrát, kdy si zahrály několik her, např. Mrazíka, Rybičky, Honzo, vstávej, Cukr, káva, limonád. Skoky přes švihadlo byly sice pro některé děti složitější, ale většina to zvládla. Měly možnost si také zatančit.

Č. 1 Julie

Julie neměla se zapojením do hry jakýkoliv problém, ráda se účastnila všech výzev. Významným motivem byla i možnost v družině po splnění výzev přespat. Výrazně se snížila konfliktnost.

Č. 2 Jakub

Jakub se zapojil rád, pokud mu něco nešlo docházelo občas ke konfliktům, ale snažil se je v rámci svých možností zvládnout. Motivace stačila prvotní, nabídku přespaní v družině nepotřeboval a nevyužil.

Č. 3 Tomáš

Protože má Tomáš pohyb rád, zapojení do hry bylo pro něj zcela přirozené. Motivaci v podobě přespaní nepotřeboval a nevyužil. Konfliktnost se mírně snížila, v společných hrách spolupracoval.

Č. 4 Dominik

Rád se pohybuje, výzvy přijímal a účastnil se jich. Stačila prvotní motivace, přespat chtěl, ale nemohl.

Č. 5 Vašek

Vašek již na začátku hlásil, že se účastnit nebude, ale v družině by rád přespal. Zareagoval tedy až na druhou motivaci, přestože se jinak pohybuje rád.

Č. 6 Anička

Anička se účastnit chtěla, při hrách byla velmi aktivní a na další výzvy se vždy ptala. Ráda by v družině přespala, měla však naplánovanou jinou akci.

E) Portrét podle Picassa

Při realizaci portrétu jsme došli k častému problému, který se objevuje při výtvarné činnosti. V souvislosti s výtvarnou činností i činnostmi jinými často polemizují s výrokem Suchánkové o přirozenosti s kterou děti přijímají chybu a dokáží s ní pracovat. Suchánková (2014) tvrdí, že děti, ale i dospělí vycházejí z principu pokus – omyl, resp. Pokus – omyl – pokus – úspěch. S tímto bych ještě souhlasila. Suchánková však dále tvrdí, že je pro děti přirozené chápat chybu jako součást učení, zároveň, že za chybu nečekají trest, a za správně vyřešené úkoly pochvalu. Často se setkávám se zcela jinou reakcí. Děti se již v útlém věku chyby bojí. Tento strach jim zároveň brání se do hry zapojit, užít si ji, projevit fantazii. Obzvláště ve výtvarných činnostech jsou děti svázáni

představou, že jejich dílo nebude dostatečně dobré, a tak se raději do ničeho pouštět nechtějí. Je velmi náročné je přesvědčit, že se nemusí ničeho bát, že mohou chybovat, že se tímto způsobem vše teprve učí.

Při malbě na téma Picasso, dostaly děti základní informace, předlohu, všímali jsme si nesouměrnosti obličejů, přesto se dětem do práce zprvu moc nechtělo.

Jakou úlevou jim byla informace, že vše, co namalují je správně. Reakcí Vaška na tuto informaci byla: „To je dobré, všechno bude správně.“ Viditelně se mu ulevilo a pustil se do svého díla.

Domnívám se také, že děti jsou stejně jako dospělí rády oceňováni a pochvalu přijímají rádi. Větší problém nastává v případě kritiky, která pokud je správně vyřčena nám může být nápomocna v našem rozvoji. Kritiku podat, ale i přijmout je opravdové umění, kterému se musíme učit.

Č. 1 Julie

Výtvarnou činnost má ráda, v tomto projektu spolupracovala se svou kamarádkou, se kterou se domluvila. Spolupráce probíhala dobře a nedošlo k žádným konfliktům.

Č. 2 Jakub

Jakub se do malování zpočátku nechtěl zapojit, měl obavy, že mu to nepůjde. Vysvětlování, že o nic nejde nepomáhali, proto jsem zvolila možnost doplnit hlavu vystřiženými detaily, které si mohl dolepit do svého obrázku. Na tuto variantu přistoupil.

Č. 3 Tomáš

Tomášovi se moc malovat nechtělo, a nakonec zvolil volnou pohybovou hru.

Č. 4 Dominik

Dominik se k malování přidal, nevěnoval ji však tolik času, kolik by ho potřebovala.

Č. 5 Vašek

Vašek zpočátku nevěděl, jak začít, poté co jsme si o motivu a jeho zpracování promluvili, uvolnil se a malování si užil.

Č. 6 Anička

Anička ráda maluje, inspirovala se již namalovanými výtvary svých kamarádů.

8.4.2 Volná činnost

Č. 1 Julie

Julie volí ve volné hře převážně hry konstruktivní, ráda kreslí a maluje. Často se nechá inspirovat náměty z internetu, které poté zpracuje ve své tvorbě, oblíbeným tématem je příroda, rostliny. Ráda pracuje i s dalšími materiály jako jsou korálky, zaplétání bavlnek. Zaujala ji i hra s kinetickým pískem a malování do mouky. Pokud není rušena, pracuje soustředěně. Nemá ráda, když někdo napodobuje její náměty. Pokud si však s dotyčným kamarádem rozumí, dokáže spolupracovat a vytvořit společnou práci.

Julie se také zapojuje do her s pravidly, ráda se pohybuje, pokud má příležitost přidá se ke hře dětí, sama ji však neinicuje. Při hře však často porušuje pravidla. Pokud se protihráč ozve, hádá se, má svou pravdu. Problémy řeší slovními útoky, občas i fyzickými. Většinou však jen naznačuje.

Účastní se i her didaktických, např. bingo, hádanky, Hádej, kdo, celkem je v nich úspěšná.

Z rozhovoru vyplynulo, že se doma ráda věnuje výtvarné činnosti, základní materiál k dispozici má, pokud se jedná o speciálnější je to komplikovanější. Několikrát se zmiňovala, že by se doma ráda věnovala zaplétání náramků pomocí bužírek, případně bavlnek. Materiál však doma k dispozici nemá. Doma na její přání nereflktují. Častým způsobem trávení volného času je pohyb po městě buď s bratrem nebo kamarády. Pohybují se často v blízkosti obchodů. Navštěvují i městské hřiště. Na hřiště sama nechodí, má obavy z konfliktů s ostatními dětmi, které se na hřišti nacházejí.

Má k dispozici mobilní telefon, na kterém hraje hry a vyhledává výtvarné náměty. Často se také dívá na filmy, které nejsou adekvátní jejímu věku (horory).

Č. 2 Jakub

Jakub ve volné hře upřednostňuje hry námětové, častým tématem těchto her jsou zvířata a jejich rodina. Těmto hrám se věnuje jen, pokud je s ním hraje jeho kamarádka Klaudie. Poté je soustředěný, hru bere vážně. Dále rád volí hry konstruktivní (lego, hry s auty, stavebnice). Pokud si hraje sám, soustředí se a nenechá se vyrušit.

Ve chvílích, kdy hraje hru více hráčů, nechce se podřizovat pravidlům, mění je, chce vyhrát. Pokud cítí, že se mu nedaří je zoufalý, hru končí nebo začne brečet.

V některých případech házel i předměty. Problémy nedokáže sám vyřešit. Hru prožívá velmi intenzivně. Vzhledem ke svému chování odrazuje děti, ti ho nechtějí do své hry pustit, Jakub se na ně zlobí a škodí jim.

Z rozhovoru vyplynulo, že častým způsobem trávení volného času jsou hry na počítači, které se věnuje ve velké míře i jeho bratři a nejmladší sestra. Dále volí hry konstruktivní, pokud hraje spolu se svými sourozenci dochází dle slov sourozenců (navštěvují rovněž ŠD) k častým konfliktům. Nevlastní otec pracuje v blízkosti městského hřiště, a tak všichni sourozenci toto hřiště hojně využívají ke hře.

Na víkendech u otce tráví čas výlety, často se zmiňuje, že jim otec čte, což se Jakubovi líbí.

Č. 3 Tomáš

Tomáš ve volné hře volí jednoznačně hry pohybové (rád hraje fotbal, vybíjenou, ocáskovanou), nebo jen tak pobíhá. V menší míře hry námětové a konstruktivní (stavebnice, převážně lego). Ve svých hrách je spíše stereotypní, nerad zkusí něco nového, nudí se, nebaví ho to. Nerad se účastní didaktických her. Většinou se k dětem přidává. Pravidla hry často porušuje, problémy řešit neumí, dochází až k fyzickým útokům.

Z rozhovoru vyplynulo, že doma tráví čas především kreslením a malováním. Matka často upozorňuj vychovatelky, že Tomáš má nemocné srdce a nepřeje si, aby se fyzicky namáhal. Doma nemusí plnit žádné povinnosti týkající se domácnosti, matka ho obsluhuje. Dle slov matky: „Tomáš je doma králem“. Často sleduje pohádky na televizi, k dispozici má i telefon na kterém hraje hry.

Dle slov vychovatelky se však Tomáš venku pohybuje a běhá jako ostatní děti, matka ho ke klidu nevyzývá,

Č. 4 Dominik

Dominik ve volné hře volí převážně hry pohybové (např. fotbal, vybíjenou, různé opičí dráhy, honěnou), které propojuje s hrou námětovou, má rád počítačové hry, proto rád napodobuje hrdiny těchto her, námětem těchto her jsou často souboje. Dokáže se s kamarádem na hře domluvit, pravidla zná, snaží se je dodržet, občas však dochází ke

konfliktům. Drobnější zvládá urovnat sám. Pokud se jedná o větší spor, musí zasáhnout někdo zvenčí.

Z rozhovoru vyplynulo, že si doma nejraději hraje na počítači a tato činnost je dominantní. Také si rád hraje s legem. Sleduje pohádky na televizi. Má mladší sestru, s kterou si však moc hrát nechce. Dominik bydlí v blízkosti městského hřiště, které po domluvě s kamarády navštěvuje. Pokud je to možné jezdí na koloběžce a hraje fotbal.

Donedávna navštěvoval uměleckou školu, kde se učil hrát na kytaru. Poté co matka změnila práci a nemohla ho dále dopravovat na tyto hodiny, byl z kytary odhlášen. Na kytaru chodil rád.

Č. 5 Vašek

Vašek ve volné hře volí hry pohybové, především fotbal, dále hry námětové, jeho velkou zálibou jsou počítačové hry, jejichž obsahem se nechává inspirovat. Nemá problém navázat kontakt s kamarády, přizvat je ke hře. Zároveň se dokáže bez problémů zapojit do již probíhající hry. Hru dokáže obohatit o vlastní prvky. Ve hře dokáže přijmout roli, která hře odpovídá, respektuje pravidla hry. Dojde-li v zápalu boje ke konfliktu, dokáže ho sám vyřešit.

Vašek také volí hry konstruktivní (různé typy stavebnic, z kterých dokáže sám, ale i za přispění kamarádu postavit mnoho staveb, oblíbenou činností mu je pak hra na zahradě, hodně času tráví vytvářením cest a rybníků na pískovišti. Hrou je poté velmi zaujatý, dokáže se soustředit.

Z rozhovoru vyplynulo, že chodí rád na fotbal, ten ho baví. Rodiče vlastní zahradu, na kterou Vašek i jeho mladší sestra rádi chodí. Baví ho práce v dílně s nástroji. Nebojí se, že by se mohl zranit. Rodiče mu poskytují k takové činnosti dostatek prostoru. Např. rekonstruovali kuchyňku, Vašek měl za úkol starý nábytek rozložit pomocí kladiva, aby ho mohli odvézt na sběrný dvůr. Vašek o tom vyprávěl s nadšením. Vašek je už hodně samostatný, a tak navštěvuje městská hřiště sám, jezdí také rád na kole.

Č. 6 Anička

Anička volí hry konstruktivní, ráda maluje, kreslí, vytváří, motivy, které volí se většinou týkají zvířat, maluje také postavy z pohádek a počítačových her. Ráda používá nažehlovací korálky. Při hře je soustředěná, práci dokončí. Při hře je ráda mezi kamarády,

bez problémů se dokáže domluvit na činnosti, které se budou věnovat. Nehraje si sama, ne z důvodu, že by to neuměla, má ráda společnost, vyhledává ji.

Dále volí hry námětové a zapojuje se do her dramatizujících a didaktických. Při námětových hrách si s děvčaty často hraje na koně, kdy se navzájem cvičí, jedná se tak zároveň o hry pohybové. Konflikty v průběhu hry většinou nenastávají, pokud přesto, jedná se spíše o klasické dívčí škorpení, které dokážou mezi sebou vyřešit. Občas na sebe žalují, tomu se však Anička vyhýbá.

Pokud má příležitost ráda se zapojuje do her didaktických (Hádej, kdo, hádanky, bingo, pamatovák, a řadu dalších). Hry dramatizující ji nejsou také vůbec cizí, dokáže se do nich přirozeně zapojit. Je velmi šikovná, proto získává výraznější role. Při hře dokáže spolupracovat.

Z rozhovoru vyplynulo, že doma ráda čte. V četbě ji podporuje především matka. Doma maluje a zpívá si. Navštěvuje rovněž uměleckou školu, kde se věnuje zpěvu a tanci. Ráda se účastní vystoupení svých souborů, nemívá trému, užívá si to.

Doma si také ráda hraje se svými plyšáka a panenkami, Často zve kamarádky domů, aby si mohly společně hrát. Ráda sleduje pohádky v televizi, k dispozici má rovněž telefon na kterém hraje občas hry.

8.5 Zhodnocení dílčích výzkumných otázek

Otázka č. 1 – Jaké druhy her si děti převážně vybíraly ve volné činnosti?

Děti intaktní i děti se speciálními vzdělávacími potřebami si volily ve volné hře hry odpovídající jejich zájmům, věku, pohlaví a vyspělosti. Děti volily hry z celé škály her tvořivých i her s pravidly.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) volily více hry konstruktivní, děti intaktní spíše pohybové. Pro obě skupiny jsou však zajímavé hry pohybové.

Otázka č. 2 – Jaké druhy her přijímaly děti při vedené činnosti?

Při vedené činnosti děti nejlépe přijímaly pohybové hry, které se skrývaly ve hře Výcvik Superhrdinů. Zajímavou činností pro ně byly hry dramatizační, které nebyly do té doby příliš používané.

Otázka č. 3 – Odpovídal výběr her se zájmy, kterým se děti věnují mimo školní družinu?

Ano, dětem se více líbili hry, které vycházely z jejich zájmů, kterým se věnují i mimo ŠD.

Otázka č. 4 – Odmítaly děti vedenou činnost?

Ano, stalo se, že děti odmítly vedenou činnost. Vašek se nechtěl účastnit zdobení perníčků, raději se věnoval pohybovým hrám na zahradě a Tomáš odmítl malování podle Picassa, věnoval se pohybovým hrám při volné činnosti.

Otázka č. 5 – Jaký byl podíl vedené a volné činnosti při hře dětí?

U dětí intaktních byl větší podíl volné hry.

U dětí se SVP převažovala řízená činnost. Hra byla také častěji navozená, s ohledem na omezenější okruh zájmů, fantazie a kreativity. Hra plnila funkci výchovnou, sloužila k předcházení konfliktním situacím. Děti měly připravený dostatek her, které jim byly nabízeny, mezi kterými mohly volit.

Otázka č. 6 – Bylo třeba opakovat motivaci vícekrát k jedné činnosti?

Ano, u některých činnostech bylo třeba motivaci opakovat, či zvolit jinou formu. Zvláště neodpovídala-li činnost jejich zájmům.

U dětí se SVP byla motivace snazší, je u nich vyšší potřeba sycení základních potřeb (jako je bezpečí, jistota, uznání, sounáležitost). Projevený zájem o jejich osobu přijímají dobře.

Otázka č. 7 – Bylo třeba použít více druhů motivace k navození činnosti?

Ano u některých činnostech, které neodpovídaly rozpoložení a dispozicím dětí, bylo třeba více motivovat a použít i jiný druh motivace. Výrazně více motivace v řízení hře potřeboval Vašek, který více volí volnou hru. U Jakuba bylo třeba poskytnout více motivace při výtvarné činnosti, kdy se mu úkol zdál příliš náročný. Tomáš nemá rád didaktické hry, a přestože matka hovoří o tom, jak často rád doma maluje, ve ŠD se Tomáš těmto činnostem převážně vyhýbá.

Otázka č. 8 – Vznikly v průběhu her konflikty?

Ano, v průběhu her vznikaly konflikty. Výrazně větší podíl na konfliktnosti měly děti se speciálně vzdělávacími potřebami, zvláště Jakub a Tomáš, a ani Julie se konfliktům nevyhnula.

Ze skupiny dětí intaktních měl největší podíl na konfliktech Dominik.

Otázka č. 9 – Jakým způsobem byly konflikty řešeny?

Děti se SVP dokázaly méně samostatně řešit vzniklé konflikty, do řešení konfliktu více vstupovala vychovatelka. V některých případech byli do konfliktu vtaženi i rodiče.

Děti intaktní si většinu sporů vyřešily mezi sebou. Pokud se jednalo o větší problém, řešil se rovněž s vychovatelkou.

Otázka č. 10 – Kdo byl iniciátorem hry?

Iniciátorem her byly převážně děti intaktní, Děti se SVP si více hrály pro sebe, nebo se přidávaly k ostatním.

Otázka č. 11 – Spolupracovaly děti při hře mezi sebou?

Více jsou navyklé k spolupráci děti intaktní, které při hře spolupracují i s dětmi, které jim nejsou až tak sympatické. Děti se SVP jsou v této záležitosti více striktní, pokud si s dítětem nerozumějí, nebo mají mezi sebou konflikt odmítají s ním spolupracovat. Motivovat je k spolupráci se ne vždy podaří. Děti intaktní po zásahu vychovatele na spolupráci dokáží přistoupit.

Otázka č. 12 – Dodržovaly děti pravidla hry?

Míra dodržování pravidel se lišila v závislosti na formě činnosti. Pokud se jednalo o volnou činnost, měly děti se SVP větší problémy s dodržováním pravidel, pravidla většinou porušovaly, nepřijímaly role spojené s hrou.

Pokud se jednalo o řízenou činnost, byla pravděpodobnost dodržování pravidel výrazně lepší. S dodržováním pravidel měl často problém Jakub, který si rád pravidla upravuje podle svého, nerad prohrává. Výrazný pokles konfliktů nastal v případě, kdy

jsme se věnovali hře Výcvik Superhrdinů, kdy jim byly připomínány pravidla Superhrdinů. Součástí splnění podmínek hry byla plnění jejich pravidel.

8.6 Zhodnocení hlavních výzkumných otázek

Na základě odpovědí na dílčí otázky zodpovím na hlavní otázky tohoto výzkumu.

HVO 1 Jaký druh her děti preferují?

K vyhodnocení sloužily otázky č. 1 a č. 2.

Děti preferují převážně hry pohybové. Ve volné činnosti se však děti se SVP přiklánějí k hrám konstruktivním.

HVO 2 Jaký je podíl vedené a volné hry?

K vyhodnocení sloužily otázky č. 4 a č. 5

U dětí intaktních převažovala hra volná, která byla také lépe přijímaná a žádaná. U dětí se SVP převažovala činnost vedená.

HVO 3 Jak ovlivňuje motivace výběr hry?

K vyhodnocení sloužily otázky č. 3, č. 4, č. 6 a č. 7

Snazší je motivovat dítě k činnosti, pokud odpovídá jeho zájmům, v některých činnostech může být až minimální, dítě samo tuto činnost vyhledává. Pokud však jim není blízká, nepřináší jim žádné benefity, musíme motivování zvýšit. Snazší je pak motivovat děti se SVP, u kterých zájem o jejich osobu a potřeby působí jako motivace sama o sobě.

HVO 4 Byla naplněna socializační úloha hry?

K vyhodnocení sloužily otázky č. 8, č. 9, č. 10, č. 11 a č. 12

Ano socializační úloha hry byla naplněna.

8.7 Zhodnocení naplnění hlavního cíle výzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit odpověď na 1 hlavní výzkumný cíl pomocí kvalitativního výzkumu.

Hlavní cíl byl zaměřen na hru dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pomocí výzkumu jsem se snažila zjistit, zda existují rozdíly mezi těmito skupinami v přístupu ke hře. Svou pozornost jsem soustředila na druhy her, jež si obě

skupiny vybírají, dále na podíl vedené a volné hry, motivaci ke hře a také zda dochází k naplnění socializační úlohy her. Postupným vyhodnocováním dílčích výzkumných otázek a následně vyhodnocením hlavních výzkumných otázek jsem došla k závěru, že existují rozdíly mezi těmito skupinami v herní činnosti. A to v těchto aspektech:

Existují rozdíly v poměru volné a řízené hry, kdy více volné hry volí děti intaktní. Děti se SVP volí více hru řízenou, předpokládám že tomu je z důvodu sycení základních potřeb bezpečí, jistoty a sounáležitosti. Pokud je hra vhodně volena a podporována může se v ní dítě seberealizovat. Takovéto podmínky mu nemusí být doma poskytovány, dítě je pak frustrováno, což má vliv na jeho socializační vývoj a osvojování sociálních kompetencí. Zvýšená frustrace má rovněž vliv na zvyšování agresivních projevů, jako jsou útoky na druhé děti, nevhodné vměšování do hry, ničení výsledků hry jiných, strkání, braní hračky a ubližování, děti také často používají hanlivé výrazy, což vede k jejich sociální izolaci a disfunkci socializačního procesu.

Hra tedy může mít výraznou úlohu v socializaci dítěte.

Rozdíly ve hře jsou i v oblasti motivace. Nejlepší motivací nám je vždy motivace vnitřní přinášející nám potěšení, uspokojení, proto by hra měla vycházet ze zájmů dětí. Dětem se SVP je motivací i zájem o ně samotné.

Větších rozdílů jsem nezaznamenala v preferenci typu her, kdy pro obě skupiny jsou nejvíce zajímavé hry pohybové, ve volné hře se děti se SVP více přiklánějí k hrám konstruktivním.

ZÁVĚR

V bakalářské práci se věnuji dětem mladšího školního věku.

Cílem bakalářské práce bylo potvrdit či vyvrátit existenci rozdílů v přístupu ke hře u dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dílčími cíli bylo zjistit jaké druhy her děti preferují, podíl vedené a volné činnosti, také jaký vliv na výběr hry má motivace a zda dochází k naplnění socializační úlohy hry.

Teoretická část se věnuje hře, znaky a vlastnostmi, která každá hra má. Funkcí hry, jež v našem životě zastává. Důležitou součástí her je i jejich klasifikace, která je velmi náročná. Pro účely této práce jsem se zaměřila na klasifikaci, která je používaná v pedagogické praxi. V práci je popsána také hra jako významný pedagogický prostředek. Svou pozornost jsem soustředila na děti mladšího školního věku. V dalších kapitolách se věnuji motivaci a socializaci, především úloze hry v socializačním procesu.

Poslední kapitola je věnována problematice základního vzdělávání, školní zralosti, a především dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření.

V praktické části stavím na svých zkušenostech s prací s dětmi mladšího školního věku, a to jak dětí intaktních, tak dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, při které jsem si všimla rozdílů při herní činnosti.

Hlavním stanoveným cílem bylo potvrdit či vyvrátit existenci rozdílů ve hře těchto dvou skupin. K vyhodnocení hlavního cíle jsem si stanovila čtyři hlavní otázky, které jsem postupně vyhodnocovala na základě odpovědí na dílčí výzkumné otázky. Po vyhodnocení jsem došla k závěru, že existují rozdíly, a to především v oblasti podílu volné a vedené hry a potřeby motivace. Dále byla potvrzena úloha hry při socializaci dítěte.

Následující zjištění z výzkumného šetření by mohla sloužit k širšímu uplatnění hry jako pedagogického prostředku, který významně pomáhá při výchově a vzdělávání dětí, a má velký socializační potenciál. Jak moc je pro lidské pokolení socializace důležitá je všeobecně známa. Měli bychom se však více zabírat předcházením či zmírněním disfunkční socializace. K tomuto ostatně vyzývá i Říčan ve své práci, ve které se vyjadřuje k důsledkům v rozdílech v sociokulturní úrovni rodin. *Děti lépe vzdělaných rodičů jsou z domova většinou zvyklé více užívat obecných pojmů, gramaticky složitějších vět a dalších prvků, které znamenají pro školní práci významný náskok. Osvojují si tzv. Bernsteinův kód řeči. Tento náskok v průběhu školní docházky trvá, patrně proto, že trvá*

rozdíl v sociokulturní úrovni rodin. Tak je vážně handicapováno mnoho dětí, jež přitom mohou mít velmi dobré dědičné i vrozené předpoklady pro rozvoj rozumových schopností a pro úspěch ve školní práci. Tento problém je notoricky známý u velké části romských dětí a je nejvyšší čas začít s jeho řešením. (Říčan, 2021)

Dále se pak zmiňuje o předsudku, který je vázán k pojmu inteligenční kvocient. *Musíme se zbavit předsudku – dost rozšířeného – že inteligenční kvocient jedince je veličina stálá, neměnná, že jednou změřený IQ s námi jde celým životem a určuje naše možnosti, náš osud. Toto číslo, získávané tak trochu tajemným způsobem, dostalo v laické veřejnosti váhu moderní věštby – nebo vypáleného cejchu. (Říčan, 2000)⁴* Rozdíl, který může nastat je způsoben úrazem, či onemocněním mozku, kdy nastává pokles. K vzestupu může dojít při zvýšení podnětnosti prostředí vzácně až o 15 bodů, u pseudodebility může dosáhnout v průběhu několika let při příznivých podmínkách až o 40 bodů. Toto se však děje dle Říčana (2021) jen ve velmi vzácných případech.

Práce mě obohatila v získání řady teoretických i praktických poznatků, které dále mohu využít ve své praxi.

⁴ Říčan tuto myšlenku demonstruje na případě chlapce s diagnostikovanou středně těžkou mentální retardací zařazeného do pomocné školy. Pomocná škola však v té chvíli nebyla dostupná a chlapec byl zařazen do zvláštní školy. V průběhu tohoto byla zjištěna příčina opoždění duševního zdraví v poruše štítné žlázy, s kterou se začal léčit. Ve zvláštní škole začal vynikat, přesto byl po uvolnění místa v pomocné škole, do této školy přeřazen. Kompetentní úředník na přeřazení trval i přes protesty psychologa.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BRAUN, R., MARKOVÁ, D., NOVÁČKOVÁ, J., 2014. *Praktikum školní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0176-2

ČINČERA, J., 2007. *Práce s hrou: pro profesionály*. Vyd.1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0

DOSTÁL, A. M., OPRAVILOVÁ, E., 1988, *Úvod do předškolní pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství

HELUS, Z., 1995. *Psychologie pro střední školy*. Vyd. 1. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-245-4 59,00.

HELUS, Z., 2011, *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*, Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0

HŘÍCHOVÁ, M., NOVOTNÁ, J., MIŇHOVÁ, J., 2000. *Vývojová psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7082-626-6

KLUSOŇOVÁ, E., 2011. *Ergoterapie v praxi*. Vyd. 1. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů. ISBN 978-80-7013-535-8

KOPECKÁ, I., 2011. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost. 1. díl*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3875-8

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J. a FIXL, V., 1989. *Hra a hračka v životě dítěte*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

MOREE, D., 2015. *Základy interkulturního soužití*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0915-7

PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., a kol. 2007. *Školní družina*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-268-3

ŘÍČAN, P., 2021. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1783-1

SUCHÁNKOVÁ, E., 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEDOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0

VACÍNOVÁ, M., TRPIŠOVSKÁ, D., FARKOVÁ, M., 2008. *Psychologie*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-47-1

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0

ZAPLETAL, M., 1986. *Velká encyklopedie her, hry v klubovně*. Vyd. 1. Praha: Olympia

Seznam použitých internetových zdrojů

BERANOVÁ, K., *Funkce hry při rozvíjení sociálních vztahů dětí předškolního věku* [online][cit.2023-02-23]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. [online]. © 2013–2023 [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/56005>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Zájmové vzdělávání* [online].© 2013-2023[cit.2023-05-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>

SOCIOLOGICKÁ ENCYKLOPEDIÉ. *Identita* [online]. © 2017 [cit. 2023-05-07]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/identita>

ZÁKONY PRO LIDI. *Zákon č. 561/2004 Sb.* [online]. © 2010-2023 [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM ZKRATEK

- MŠ - mateřská škola
- PPP - Pedagogicko-psychologická poradna
- SPC - Speciálně pedagogické centrum
- SVP – speciální vzdělávací potřeby
- ŠD - školní družina
- ZŠ - základní škola

SEZNAM TABULEK

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled účastníků

46

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Zdobení perníčků se seniory	I
Příloha B – Zdobení perníčku se seniory	II
Příloha C – Zdobení perníčků se seniory	III
Příloha D – Malba podle Picassa.....	IV

Příloha A – Zdobení perníčků se seniory



Zdroj: autor práce, 2021(vlastní zpracování)

Příloha B – Zdobení perníčku se seniory



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní zpracování)

Příloha C – Zdobení perníčků se seniory



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní zpracování)

Příloha D – Malba podle Picassa



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní zpracování)

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Kristina Šalplachtová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Rozdílnost v přístupu ke hře u dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh: 61

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 17

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 5

Vedoucí práce: Mgr. Michaela Krügerová, Ph.D.

