

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

**Bakalářská práce**

Kristýna Muzikářová

Volná hra a její potenciál pro rozvoj dětí s mentálním postižením

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Volná hra a její potenciál pro rozvoj dětí s mentálním postižením“ vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci, dne .....

.....  
Kristýna Muzikářová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky, inspiraci a podporu při psaní bakalářské práce.

Dále děkuji respondentům, za jejich čas a zkušenosti, které nám poskytli a umožnili tak realizaci praktické části bakalářské práce.

Velké poděkování patří mé rodině a blízkým za obrovskou podporu a trpělivost, kterou mi v uplynulých letech studia poskytovali.

## Obsah

Úvod .....	6
Cíl práce.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Mentální postižení .....	9
1.1 Klasifikace .....	11
1.2 Možnosti edukace dětí s mentálním postižením .....	13
1.3 Mentální postižení a její kombinace .....	15
1.4 Specifika dětí s mentálním postižením .....	17
1.5 Specifika dětí s mentálním postižením při hře.....	21
1.6 Dílčí závěr.....	22
2 Hra jako všeobecný pojem .....	24
2.1 Volná hra.....	25
2.2 Herní vyzrállost.....	27
2.3 Druhy volné hry .....	28
2.4 Potenciál volné hry .....	30
2.5 Podmínky volné hry .....	34
2.6 Volná hra v předškolním zařízení .....	35
2.7 Herní průvodce .....	37
2.8 Dílčí závěr.....	38
PRAKTICKÁ ČÁST .....	39
3 Volná hra a její potenciál u dětí s mentálním postižením .....	40
3.1 Vymezení cílů výzkumného šetření, výzkumné otázky a předpoklad.....	40
3.2 Metodologie výzkumu .....	41

3.3	Popis výzkumného vzorku.....	42
3.4	Analýza dotazníku .....	46
3.4.1	Oblast uchopení volné hry .....	46
3.4.2	Oblast výskytu volné hry .....	49
3.4.3	Oblast zaměřená na prostředí .....	61
3.5	Závěr .....	77
	Shrnutí .....	80
	Seznam bibliografických citací .....	81
	Seznam elektronických zdrojů.....	84
	Seznam grafů .....	85
	Seznam tabulek.....	86
	Seznam příloh .....	87

## Úvod

Volná hra má nezastupitelnou roli v životě člověka. Prostřednictvím ní člověk poznává svět okolo sebe, získává dovednosti, rozvíjí své schopnosti a učí se spolupracovat s ostatními. Volná hra je typická pro děti v předškolním věku. Je brána jako metoda rozvoje v předškolních zařízeních dětí, kdy prostřednictvím hry získávají znalosti a dovednosti pro budoucí život.

Během posledních desetiletí došlo k velké proměně samotné dětské hry. Situace pandemie celosvětové nemoci „covidu“ rovněž měla vliv na tuto proměnu. Děti, které svůj volný čas věnují jakémukoliv typu hry, naprostou většinu času tráví uvnitř budovy. Hračky z přírodních materiálů jsou postupně nahrazeny průmyslovými a technologickými hračkami. I přesto svou povahou v mnoha aspektech nenahradí hračky z přírodních materiálů. Pohledy z řad odborníků na tuto problematiku jsou nezbytnou součástí bakalářské práce.

Mnoho lidí si nedokáže představit stav duševně nemocného člověka. Lze si nasimulovat situace, kdy si zavážeme oči a projdeme se po místnosti jako nevidomý člověk. Zacpat uši, vyzkoušet si, jak funguje člověk, který je neslyšící. Můžeme se posadit na vozíček a vyzkoušet si simulaci tělesně postiženého člověka. Otázka je, jak by šel nasimulovat duševně nemocný člověk.

Někdy máme pocit, že už jsme poznali tolik dětí a zažili tolik situací, že rozumíme hře a dětem. V tom „žijeme“ do doby, než se setkáme s dítětem, které nezapadá do našeho očekávání.

Inspirací pro výběr tématu a zaměření práce byly děti v mateřské škole. Je to právě hra, která ve velké míře děti v předškolním období ovlivňuje, i to, jak je v dnešní době důležité přijímat děti s handicapem.

## Cíl práce

Dalo by se tvrdit, že volná hra je nezbytnou součástí činností v mateřských školách. U dětí s mentálním postižením však nastává otázka, zdali volná hra ovlivňuje jejich rozvoj. Bakalářská práce si proto klade za hlavní cíl zjistit, zdali má volná hra potenciál pro rozvoj u dětí s mentálním postižením.

Pokud volná hra má potenciál, vyvstává další otázka, a to které oblasti jsou právě ty rozvojové. Jedním z dílčích cílů proto je zjistit, v jakých oblastech dochází k největšímu rozvoji dítěte.

Dalším dílčím cílem je zjistit, zda pedagogičtí pracovníci (ve vybraných krajích) využívají nějakých možností volné hry u dětí s mentálním postižením.

Práce si rovněž pokládá výzkumný předpoklad, že samotné děti s mentálním postižením nejsou schopny volnou hru vytvářet nezávisle na okolí. Posledním dílčím cílem je tedy zjistit, zdali se výzkumný předpoklad potvrdí anebo vyvrátí.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

V teoretické části jsou rozpracována teoretická východiska pro výzkum bakalářské práce. Rovněž tato část poskytuje základ pro její bližší chápání. První kapitola se zabývá problematikou mentálního postižení. Druhá kapitola je věnována pojmu hra.

Důležitou oporou pro praktickou část je právě teoretická část. Bez specifikace mentálního postižení a hry jako takové, by otázky v praktické části mohly být zavádivé. Zvolenou metodou byla metoda prostého výčtu, která je na pomezí kvalitativního a kvantitativního přístupu. Výzkum probíhal dotazníkovým šetřením, vlastním pozorováním a rozhovorem s odborníci na volnou hru. Respondenty jsou pedagogičtí pracovníci, kteří pracují v předškolních zařízeních.

## TEORETICKÁ ČÁST

Zaměřujeme se především na „mentální postižení a volnou hrou“ v předškolním věku dítěte. Toto období je chápáno jako „rozkvět“ dítěte ve smyslu jeho vývoje a hry. Trvá přibližně od 3 do 6 let věku.

V první kapitole si ujasníme uchopení pojmu mentálního postižení. Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (dále jen „MKN-10“) uvádí jako „stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.“

Jedinci s mentálním postižením, kvůli sníženému inteligenčnímu kvocientu (dále jen „IQ“) nám připadají na úrovni dětí. Nejedná se o opoždění duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Nelze ani dospělého postiženého jedince přirovnávat k podstatně mladšímu „normálnímu“ jedinci. Ve vývoji dochází ke kvalitativním změnám.

Přirovejme si dítě k paláci nebo k obyčejné chalupě. Musí mít pevné a dobré základy, oporu v dobrých lidech a v prostředí, aby se na nich dalo dále stavět. I dítě by mělo takové základní předpoklady mít. Bez nich by totiž nešlo získávat a rozvíjet jeho schopnosti, dovednosti. Dítě, pokud má rozvinuté dílčí funkce, se může rozvíjet, vychovávat ve volné hře. (Ficová, 2020)

Uchopení pojmu volná hra je mnohdy pro některé z nás velmi nepochopitelná. Nechápeme celý smysl daného pojmu. Rodiče i někteří učitelé to vnímají tak, že dítě si může dělat, co chce. To je ale chyba. Jak se ve druhé kapitole dozvíme, všechno má svá pravidla. Volnou hru využívali děti (lidé) již v dobách „homo habilis“ a měli tak i bližší vztah ke přírodě. Vážili si jí. Dokázali naplno ovládat hru. Přiblížíme si vznik volné hry, ukážeme si různé úhly pohledů podle odborníků na volnou hru, druhy a podmínky pro její uskutečnění.



# 1 Mentální postižení

Vše začalo díky snahám Mezinárodní asociace pro vědecké studium. Na prvním kongresu v Montpellieru v roce 1967 se uchoпил pojem „osoba s mentálním postižením“.

Pojem je ukotven v legislativních oporách – viz vyhláška (č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných) školský zákon č 561/2004 Sb., ve znění novely 82/2015 Sb., pro speciálně pedagogickou i poradenskou praxi ve kterých se říkladně promítá do označení institucionálního nebo implementačního.

Ve školství byl tento pojem chápán v širší míře než ve zdravotnictví především v psychiatrii a klinické psychologii.

Mentální postižení (dále jen „MP“) je považováno jako synonymum pro mentální retardaci (dále jen MR). (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018)

Z latiny tento termín lze přeložit jako „mens“ (mysl, duše), „retardace“ (opozdit, zpomalit); doslovný překlad by tedy zněl „opozždění (zpomalení) mysli“. Ve skutečnosti je MR podstatně složitější syndromatické postižení, které postihuje nejenom psychické (mentální) schopnosti, ale celou lidskou osobnost ve všech jejích složkách. (Slowík, 2016, s. 109)

Tento termín má značné množství definic se stejným zaměřením na intelektové schopnosti jedince a schopnost adaptace na sociální prostředí.

Valenta, Michalík, Lečbych (2018, s. 34) jej vymezují jako „vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především sníženích kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatalním, perinatálním i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.“

„MR je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností, které v sobě zahrnují schopnost myslet, schopnost učit se a schopnost přizpůsobovat se svému okolí. Jde o stav trvalý, vrozený nebo časně získaný, který je třeba odlišovat od defektů získaných po druhém roce života označovaných jako demence.“ (Vítková, 2004 s. 171)

MP zahrnuje jedince s MR, a tedy s IQ pod 85, i jedince, kteří se nacházejí v hraničním pásmu. Ve speciální pedagogice je pro děti, žáky, studenty, kteří se nacházeli nad hranicí MR, užíván termín oslabení kognitivního výkonu, oslabení kognitivních funkcí. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018)

Dříve autoři komplikovaně vymezovali vztah MP a demence. Demenci mylně přisuzovali k fyziologickému důsledku stáří. Demence je degenerativní onemocnění mozku a nenastává jen u starších osob, ale může se vyskytnout i u dětí. Příčinou může být úraz, závažná nemoc, kdy dojde ke snížení již nabytých mentálních schopností. (Slowík, 2016)

Pojem „intelligence“ najdeme v běžném i vědeckém slovníku. Chápán je pod termínem bystrý, chytrý, znalý, ale také jako schopnost se učit ze zkušenosti a přizpůsobení se prostředí.

Mackintosh (2000) píše o hlavním faktoru pro inteligenci, a tou je praktický rozum, jeho schopnost využití k přizpůsobení se světu, snaha o oddělení emocí, paměti a dalších psychických procesů. Operoval s pojmem (kritériem) mentální věk, který chápal jako průměrnou úroveň inteligence k osobě určitého věku.

Přesnou příčinu nelze zjistit, protože se podílí více příčinných souvislostí. Jde o „multifaktoriální etiologii“. (Slowík, 2016, s.112)

Autoři (Bazalová, 2014; Bendová, Zikl, 2011; Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013; Slowík, 2016; Švarcová, 2006; Valenta, Michalík, Lečbych, 2018; Vítková, 2004), kteří se zabývají MP pojednávají o různorodých příčinách postižení. Shodují se na organické a funkční příčině poškození mozku. Ve starších publikacích se můžeme dočíst o opožděnému vývoji kvůli pseudooligofrenii. Tento pojem pojednával o výchovné a sociální zanedbanosti. Další příčiny mohou být například genetické poruchy (Downův syndrom, Angelmanův syndrom, Cri du Chat syndrom, De Lange syndrom, Di-Georgův syndrom, Edwardsův syndrom, Klinefelterův syndrom, Prader-Williho syndrom či vzácnější Sotosův syndrom) metabolické poruchy, traumata, intoxikace. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018)

Prenatální faktory ovlivňují vývoj v období od početí do porodu. Mezi takové řadíme například úraz, škodlivé záření, léky, drogy, nesprávnou životosprávu, infekce bakteriální nebo virové, stres a sociálně patologické prostředí.

Negativní a rizikové vlivy, které probíhají při porodu nebo v období krátce po narození, kam řadíme nedostatek kyslíku, mechanické poškození plodu, infekce a jiné komplikace. Postnatální faktory po narození, které už působí přímo na organismus jedince. (Slowík, 2016)

Etiologie MP je velice rozsáhlá, tudíž není jednoduché vymezit možnosti prevence. Primární prevencí se snažíme zamezit vznik intelektových, fyzických, psychických nebo smyslových

vady. Sekundární prevenci myslíme primární zdravotní péči o dítě v období prenatálním a postnatálním. (Švarcová, 2006)

V diagnostice má velký význam diferenciální diagnostika, která zajišťuje rozlišení MP od poruch řeči, smyslových vad, syndromů ADHD, ADD, poruch autistického spektra, specifických poruch učení, sociálních deprivací a zároveň současně se vyskytujících poruch. (Bazalová, 2014)

Postižení je trvalé a nelze jej vyléčit. Pomocí terapeutických metod lze podpořit přijatelný rozvoj jedince s tímto postižením a úpravou prostředí, v němž žije.

## 1.1 Klasifikace

Mezi nejpočetnější skupinu v řadách zdravotně postižených tvoří osoby s MP. Světová zdravotnická organizace World health organization definuje postižení jako „částečné nebo úplné omezení schopnosti vykonávat některou činnost či více činností, které je způsobeno poruchou nebo dysfunkcí orgánů.“ (Novosad, 2000, s. 13)

Klasifikace podle světové zdravotnické organizace patří mezi nejužívanější, avšak není jednoznačná. Je to dáno tím, že se podílí více faktorů, které ovlivňují mentální úroveň. Jako hlavním kritériem tohoto rozdělení je IQ. Bývá doplněno i jinými oblastmi (jemná, hrubá motorika, percepce, úroveň schopností a dovedností, komunikace, prostorová, časová orientace, sociální faktor a další specifika jedince), které pomáhají úroveň MP diagnostikovat.

Mentální postižení najdeme v klasifikaci podle MKN–10 kde:

<b>Kódové číslo</b>	<b>Slovní označení</b>	<b>Pásmo IQ</b>
F 70	Lehká mentální retardace	50 - 69
F 71	Středně těžká mentální retardace	35 - 49
F 72	Těžká mentální retardace	20 - 34
F 73	Hluboká mentální retardace	19 - 0
F 78	Jiná mentální retardace	
F 79	Nespecifikovaná mentální retardace	

**Tabulka č. 1** Rozdělení jednotlivých stupňů mentální retardace (MKN-10)

Základní kód	Znak	Rozsah přidruženého postižení, chování
F 7 X	0	Žádné nebo minimální postižené chování
F 7 X	1	Výrazné postižení chování vyžadující intervenci
F 7 X	8	Jiná postižení chování
F 7 X	9	Bez zmínky postižení chování

**Tabulka č. 2** Čtvrtý znak jako rozšíření základního kódu určující rozsah přidruženého postižení

V MKN – 11 mentální retardaci najdeme pod „Duševní, behaviorální a neurovývojové poruchy“ a rozdělují se na 6 stupňů poruchy vývoje intelektu (disorders of intellectual development) pod základním kódem 6A00

6A00.0	Mírná porucha duševního vývoje
6A00.1	Středně těžká porucha duševního vývoje
6A00.2	Těžká porucha duševního
6A00.3	Hluboká porucha duševního vývoje
6A00.4	Porucha duševního vývoje, prozatímní
6A00.Z	Poruchy duševního vývoje, blíže neurčené

**Tabulka č. 3** Rozdělení jednotlivých stupňů mentální retardace (MKN-11)

Pojem „poruchy vývoje intelektu“ je užíván v České republice přijetím MKN - 11. revize od 1. ledna 2020. Je v souladu s Diagnostickým a statistickým manuálem duševních poruch, páté vydání, vytvořený Americkou psychiatrickou asociací.

Dle MKN -10 lehká MR (mírná porucha duševního vývoje podle nového MKN – 11) je v inteligenčním pásmu 50 – 69 IQ. Dochází k opožděnému vývoji řeči. Většina jedinců je nezávislá v sebeobsluze, schopna vykonávat jednoduchá zaměstnání, v nenáročném sociálním prostředí dokážou fungovat bez omezení. (Valenta a kol., 2012)

Omezené schopnosti řeči, myšlení, schopnosti sebeobsluhy jsou znatelné u středně těžké MR. Pásmo inteligenčního kvocientu je od 35 do 49 IQ. Řeč je jednoduchá, v dospělosti bývá

obsahově chudá. Často kombinovaná s duševními, neurologickými, tělesnými poruchami. (Valenta a kol., 2012)

Psychomotorický vývoj u těžké MR je viděn už v raných stádiích vývoje (nejvíce batolecí a předškolní období). Jedinci nejsou schopni sebeobsluhy. Jídlo bývá speciálně upraveno. Objevují se poruchy chování jako sebepoškozování, stereotypní pohyby, piky, agrese, afekty, hry s fekáliemi u těchto jedinců. (Valenta a kol., 2012)

Jedinci s hlubokou MR jsou závislí na péči druhých v sebeobslužných činnostech. Omezení bývá v komunikačních schopnostech. Provází je těžké sensorické, motorické postižení a neurologické poruchy. (Valenta a kol., 2012)

Pojem jiná MR znamená v případech, kdy není možné (pomocí obvyklých metod) zařadit dotyčného do jedné z výše zmíněných kategorií. Důvodem jsou přidružená sensorická nebo somatická poškození. (Švarcová, 2006)

O nespecifikované MR mluvíme tehdy, pokud je prokazatelné postižení, ale není ještě dostatek informací o jedinci na zařazení podle stupně. (Slowík, 2016)

Vítková (2004, s. 172) dále dělí MP podle druhu chování na „typ eretický (nepokojný, dráždivý, instabilní), typ torpidní (apatický, netečný, strnulý), nevyhraněný (procesy vzruchu a útlumu jsou relativně v rovnováze, popř. jeden z nich mírně převládá)“.

## 1.2 Možnosti edukace dětí s mentálním postižením

Bendová, Zikl (2011) zdůrazňují důležitost středisek rané péče, které se věnují dětem a jejich rodinám zejména formou terénní práce, kdy pracovníci dojíždějí do domácnosti. Doplňují službami ambulantního typu, a to docházkou na terapii do střediska nebo vzdělávacích aktivit, setkání rodičů. Poradenská práce spočívá především v přímé práci s dítětem (stimulace postižených funkcí, rehabilitace, rozvoj komunikace apod.). „Poskytují své služby nejvíce dětem ve věku 0–3 roky, ale v případech těžších postižení nebo absence předškolních zařízení mají v péči děti až do nástupu do školy.“ (Bendová, Zikl, 2011, s. 34)

Děti s lehkým MP většinou nastupují do běžných mateřských škol, neboť v době nástupu nemají postižení diagnostikováno. U těžších forem postižení je pro rodiče možnost integrace do běžné mateřské školy nebo přímo do mateřské školy speciální, která je jejich potřebám

uzpůsobená. V menších obcích jí nenajdeme jako samostatné zařízení, ale třídu běžné mateřské školy. Ve třídě je nižší počet dětí oproti běžné mateřské škole, odbornost pedagogů – speciální pedagogové a také materiální vybavení. Pokud dítě má více kombinací poruch je možnost navštěvování i jiný typ mateřských škol. (Bendová, Zíkl, 2011)

Předškolní zařízení pro děti s MP je řízeno jako běžné zařízení dle školského zákona 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (Valenta a kol., 2012). Může probíhat v mateřské škole samostatně zřízené pro děti s určitým druhem znevýhodnění uvedeným v § 16, odst. 9 školského zákona a v případě dětí se středně těžkým a těžkým MP, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem také v přípravném stupni základní školy speciální.

Mateřská škola speciální se řídí normativním předpisem Rámcově vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Dochází zde nejen k výchově rozumové, řečové, tělesné, mravní, pracovní a estetické, ale také diagnostické (další následná péče o dítě), reedukační (kompenzační, rehabilitační, často i terapeuticko-formativní) popřípadě i respitní. Žáci se středně těžkým, těžkým a hlubokým MP, se souběžným postižením více vadami a s autismem se během předškolního vzdělávání vzdělávají podle adaptovaného Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018)

Mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu a zajišťuje dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Poskytuje péči o dítě, napomáhá v rozvoji a socializaci dítěte.

Poradenskou činnost rodině dítěte s MP zajišťují speciálně pedagogická centra. Zde pracuje tým odborníků - psychoped, psycholog, sociální pracovníce, (popřípadě logoped a rehabilitační pracovník.). Individuální vzdělávací plán je zde „na míru“ dítěti vypracováván za spolupráce speciálně-pedagogického centra a zákonným zástupcem dítěte vždy před nástupem žáka do školy (nejpozději měsíc po nástupu nebo zjištění speciálně vzdělávacích potřeb). Individuální plán vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy, ze závěrů vyšetření (psychologické, speciálně-pedagogické, lékařské). Je součástí dokumentace žáka. (Valenta a kol., 2012)

U dítěte s MP je pozorovatelně odlišné vnímání, paměť, nesamostatné myšlení, specifická motorika, jiné emoce i vývoj řeči. Jedním z důležitých způsobů zlepšení a zkvalitnění života osob s MP je správné stanovení vhodné podpory.

Podpůrná opatření se rozděluje na první až pátý stupeň a představuje úpravu metod, organizaci a hodnocení vzdělávání. Mohou být samostatná nebo v kombinaci různých typů a stupňů. Podpůrná opatření vypracovává školské poradenské zařízení. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

### 1.3 Mentální postižení a její kombinace

O kombinovaných vadách v psychopedii hovoříme tehdy, vyskytne-li se u jedince s MP či jinou duševní poruchou souběžně některé další postižení (např. somatické, psychosociální, smyslové, nebo narušená komunikační schopnost). (Ludíková, 2005, s. 35)

Udává se jako nejčastější postižení. V důsledku poškození mozku se jedná také o nejzávažnější faktor při rozvoji jedince.

Z pohledu etopedie jsou MP bráni jako ohrožená skupina. Jedná se o to, že jedinci s MP se stávají často oběťmi trestných činů. V důsledku nižších kognitivních schopností mají jisté „mezery“ a nejsou schopni si plně uvědomovat, myslet, přemýšlet a přebírat zodpovědnost za své činy.

Somatické postižení se spoluvyskytuje s MP v častých případech. Pokud má jedinec nižší stupeň MP je vyšší pravděpodobnost tělesného postižení. (Ludíková, 2005)

Častou kombinací bývá tělesné postižení s mentálními či smyslovými vadami. Téměř vždy se u dětí s MP vyskytuje také narušená komunikační schopnost. (Slowík, 2016)

Příčiny tělesného postižení mohou být vrozené vývojové vady jako je malformace, vrozené rozštěpy nebo získaná v průběhu života úrazem, následkem nemocí. Dětská mozková obrna je nejčastější příčina tělesného postižení. V kombinaci s MP různého stupně se objevuje ve dvou třetinách případů. Bývají přidruženy i další onemocnění a komplikace (epilepsie, smyslové vady, vývojová dysartrie apod.). (Slowík, 2016)

Epilepsie je mnohdy lidmi chybně vnímána jako duševní porucha. Jedná se o záchvatové onemocnění, které se projevuje neočekávanými neuroelektrickými výboji v mozku – ty způsobují větší nebo menší epileptické záchvaty. (Slowík, 2016)

Aby nevznikla narušená komunikační schopnost, je důležité dobré sluchové vnímání a správná funkce mozkových řečových center i nervových drah, rozvinutá mluvidla řeči a úroveň inteligence.

Sluchové postižení „je následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, případně funkcionálně percepčních poruch.“. Vada se určuje podle doby vzniku ztráty sluchu, intenzity, typu. Takzvaný sluchový handicap mají lidé, kteří neslyší. Jejich život je ovlivněn i přes rozvinuté kompenzační schopnosti, a to komunikační bariérou, neschopnosti orientace a velkou psychickou zátěží, negativním vlivem na myšlení, omezení sítě sociálních vztahů. (Slowík, 2016, s. 74)

Zrakově postižený jedinec je ten, který i po korekci má v běžném životě problémy se získáváním a zpracováváním informací zrakem, nebo pokud zraková vada způsobuje nějaké omezení v běžných činnostech. (Slowík, 2016)

MP v kombinaci s poruchou autistického spektra se „projeví už před třetím rokem života. Až 70 % dětí provází MP různého stupně.“ (Thorová, 2006)

Autismus, pervazivní vývojová porucha, nyní patří do poruch autistického spektra. Jedná se o vrozené poškození některých mozkových funkcí, vzniká na neurobiologickém podkladě. Charakteristický je stereotypními způsoby chování, úzce omezenými zájmy a aktivitami. Typická je autistická triáda, která zahrnuje postižení sociálních vztahů, komunikace a chování. Do této skupiny poruch autistického spektra patří dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom, jiná dezintegrační porucha.

Rettův syndrom je charakteristický u dívek. V období normálního či téměř normálního vývoje do 7 - 24 měsíců se objevuje regres a dochází ke ztrátě manuálních a verbálních dovedností. Zpomaluje se jejich vývoj, objevují se stereotypní pohyby rukama, neschopnost je účelně používat. Dívky končí těžce mentálně postižené. (Ošlejšková, 2008)

Hluchoslepota je považována za nejzávažnější poruchu. U dané osoby se projeví zraková vada zároveň se sluchovou. Toto postižení způsobuje potíže v oblasti komunikace, mobility a získávání informací. (Ludíková, 2005)



## 1.4 Specifika dětí s mentálním postižením

„Dítě s MP spolu se svými specifiky (kognitivní schopnosti, přidružená postižení a poruchy, osobnostní rysy, věk, komunikační schopnosti atp.) patří vedle učitele a učiva k základním činitelům edukačního procesu.“ (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013, s. 15)

U jedince s jakýmkoliv typem postižení bychom se neměli zaměřovat na to, čím je odlišný, co nemůže, neumí nebo nezvládne, ale především je třeba rozpoznat, co umí, co zvládne, a zaměřit se na to, co u něj můžeme dále rozvíjet.

Komunikace je jeden z prostředků, který ovlivňuje průběh, kvalitu vzdělávacího procesu. Dítě s MP jsou společně s učitelem činitelé edukačního procesu. Na učitele bývají nároky právě v oblastech informací, ať už ve fázích prezentace, fixace, zpětné vazby, kontroly osvojeného. Často se právě u těchto dětí s MP využívá multisenzorický přístup a hyperemocionalita, cyklické neboli intenzivní opakující se učivo. (Bendová, Zikl, 2011)

U dětí s MP bývá typická narušená komunikační schopnost. Často bývá MP symptomem jiného dominujícího postižení NKS. (Bendová, Zikl, 2011)

Podnět volíme dle možností, schopností a specifických zvláštností. Můžeme si všimnout, že u dítěte s MP ve fázi percepce tedy přenosu informací může vyjít na „povrch“ vada různých stupňů smyslových aparátů (zrak, sluch), kdy dojde tedy ke zkreslení přijímaných informací. Častěji ale bývá narušena fáze, kdy dítě informaci získalo, ať už prostřednictvím sluchu nebo zraku a následnému uložení v paměti. U dětí s MP fáze vybavení nastává v neadekvátní situaci. Může jít i o faktory, které se na komunikaci podílí – koordinace mluvidel, rozštěp patra, dětská mozková obrna. (Bendová, Zikl, 2011)

U dětí s MP jde o vývoj, který je opožděn až omezen. Typické bývá narušení ve všech jazykových rovinách. Ve foneticko - fonologické rovině v diferenciaci hlásek (znělých a neznělých hlásek a sykavek) s vadnou výslovností. Převyšuje pasivní slovní zásoba v lexikálně-sémantické rovině. U aktivní slovní zásoby si můžeme představit užívání podstatných jmen konkrétních pojmů. Chybí užívání abstrakce, sloves, přídavných jmen, příslovcí, zájmen. Jedinci použijí abstraktní pojem, ale nechápu porozumění významu a často neadekvátní situaci - verbalismus. V morfologicko-syntaktické rovině se objevují dysgramatismy, ať už větné nebo slovní. Převažují jednoduché věty. Bývá narušen slovosled ve větě. Je narušena pragmatická rovina, která se zaměřuje na užitečnost v sociálním

prostředí. Obtížné se vyjadřují o svých pocitech a myšlenkách. Nedokáží formulovat svá sdělení. Bez větších obtíží komunikaci zvládají děti s lehkým MP. Standartně komunikují v každodenním životě. Rozvoj řeči bývá opožděný.

U dětí se středně těžkým MP bývá (sekundární) postižení, které ovlivňuje potenciál dítěte. Sekundární postižení bývá smyslové, tělesné, s poruchou autistického spektra. (Bendová, Zikl, 2011)

U dětí s diagnózou porucha autistického spektra je řeč těžce omezena až opožděna. Některé děti nemluví vůbec nebo se objevují poruchy hlasu – intonace, výška, hlasitost, jedinec užívá neologismy, stereotypní skladba vět. Nezajímají se o kontakt a komunikaci vůbec. Zde je potřeba komunikace pomocí alternativní a augmentativní komunikace. (Bendová, Zikl, 2011)

Je na místě odlišit děti s MP a děti emočně, kulturně a podněťově deprimované. To mohou být děti, které vyrůstají v zanedbaném a nepodnětném rodinném prostředí nebo v ústavním prostředí. U těchto dětí lze z pozorování, výsledků a z anamnézy zachytit aktuální úroveň výkonů. Při pozorování mají schopnost učení se novému a až po dostatečném časovém odstupu lze zhodnotit intelektovou schopnost.

V předškolním věku lze pozorovat rušivé chování, neovladatelnost, negativismus, sklon k agresivitě a hostilitě, dráždivost a labilitu, nízkou frustrační toleranci.

U jedinců s MP je nutná vyšší míra konkretizace, názornosti a trénink sociálních dovedností. Nedokážou si přenést svou zkušenost na situaci. Praktický cvičný nácvik je tedy nezbytný. „Čím hlubší stupeň MP, tím více je narušen proces vnímání, myšlení, paměti, řeči atd.“ (Kozáková, 2013, s. 16) Percepce neboli vnímání má velký vliv na psychický vývoj dětí s MP. Umožňuje poznávání přítomnosti, orientace v prostředí, rozpoznávat známé a neznámé podněty a situace.

„MR je vývojová porucha integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech složkách jeho osobnosti.“ Všechny mají velmi důležitou úlohu ve vývoji dítěte. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018, s. 214)

Je důležité brát v potaz každého jako jedinečnou osobnost s určitými rysy a jeho specifiky. Mějme na paměti, do jaké míry je oblast narušena, druh MP a jeho hloubku, rozsah a jeho psychické funkce, které jsou postiženy více nebo méně, rovnoměrně.

Kvůli poškození centrální nervové soustavy dochází ke zpomalení tempa vnímání a zúžení rozsahu počitků a vjemů. Problematická bývá percepční syntéza, nastávají limity v novém prostředí, neobvyklých situacích. Diskriminují figuru a pozadí, kdy jedinci považují za stejné rozdílné předměty. Nedostatečně vnímají prostor a čas. Chybují při odhadu, jsou časově dezorientováni. Nejzávažnější se uvádí inaktivita percepce. Dítě neprojevuje snahu si prohlédnout obrázek a vnímat jej jako celek, detaily, vlastnosti. Při otočení stejného obrázku ho nepoznají. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018)

Vizuální percepce neboli zrakové vnímání je základ orientace jedince v prostředí. Obtíže se vyskytují v rozlišování obrázků, detailů, při praktických činnostech koordinace vizuality a pohybu např. „oko-ruka“. Narušena je schopnost vnímání souboru jako komplex, ulpívají na detailu, ne vždy podstatném. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018)

Sluchová percepce je velmi úzce spojena s vývojem řeči. Fonemický sluch je postižen. Tvoří se pomaleji diferenciací podmíněné spoje a dynamické stereotypy ve sluchovém analyzátoru, které vedou k nedostatečnému rozlišení zvuku řeči, a to vede k opožděnému utváření řeči. U dětí s MP je sluchová analýza i syntéza komplikovaná „nezralostí, nedosáhnutím potřebné úrovně poznávacích strategií a neschopností systematického vnímání (naslouchání řeči). (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018, s. 209)

Porucha postihuje i jedince v tělesné oblasti, ať už v jemné nebo hrubé motorice. U lehké MR dochází ke zpomalení psychomotorického vývoje. Opoždění v jemné motorice a koordinaci pohybů přetrvává i během školní docházky. Vhodným způsobem a vedením se může postupně zlepšovat. Celkovou neobratnost najdeme u mobilních jedinců se středně těžkým stupněm postižení. Vývoj jemné motoriky je výrazně zpomalen. Mívají obtíže s koordinací a jemných úkonech. V předškolním období pozorujeme výrazné narušení motorických schopností u těžké MP. S těmito jedinci se dlouhodobě nacvičuje koordinace pohybů. U hlubokého stupně postižení je velmi častá imobilita, velká omezení pohybu a další závažné neurologické poruchy. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018)

Grafomotorické dovednosti mají úzkou spjitost s jemnou motorikou (prstů a rukou). I zde můžeme pozorovat postižení při kreslení a psaní. Pokud dítě má hlubší postižení jeho projevy opoždění ve vývoji jsou výraznější. V předškolním období dítě projevuje malý počet detailů v kresbě postavy. Malují většinou jednoduché obrazce. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018)

Poruchy vědomí jsou příznakem závažného stavu. Častou zdravotní komplikací u Downova syndromu je nástup Alzheimerovy choroby. Vzhledem ke kognitivním deficitům je obtížné rozlišit rozvoj demence.

Psychický vývoj probíhá stejně jako u intaktních dětí. Jeden z činitelů vývoje je učení. Bývá oslabena potřeba poznávat okolní svět. Jeho socializaci ztěžuje zpomalené tempo rozvoje řeči. To se projevuje i ve hře a jinakosti dítěte. Dítě si uvědomuje svou odlišnost. Jeho reakce může být specifické chování a postoje. Dítě se vyvíjí stejně jako intaktní. Odlišnost se týká kvalitativních a kvantitativní charakteristiky. Inteligence u dětí se měří pomocí psychometrických diagnostických nástrojů. Výsledkem je hodnota, která vystihuje aktuální výkon. Je to předpoklad pro vyjádření psychologa o intelektové kapacitě.

Myšlenkové operace jsou omezené zásobou představ, zkušeností, znalostí zacházení s předměty. U předškoláků sledujeme velmi nízkou úroveň myšlení, a také souvislost s rozvojem řeči. První abstrakce, kterou dítě zvládne, je udávána v barvách. I to ale nesmíme chápat jako abstrakci. Děti používají „zelená jako tráva“. Pojmy v oblasti množství nebo rozlišení dělají obtíže. Naučí se tyto pojmy používat z paměti. Nechápu je a nevědí, jak je využít.

Jejich organizace se zdá být mnohdy velmi chaotická a díky tomu ztrácejí kontrolu nad svými postupy. Činnosti na sebe nenavazují. Omezená je totiž schopnost tvorby soudů. Děti mají obtíže v sebeobslužných činnostech, dodržování postupů při hygieně. Problémy se vykytují v procedurální paměti (zapamatování si).

Na pozornosti závisí vnímání, učení i myšlení. Má vliv i na komunikaci a sociální percepci a spojitost se základními složkami osobnosti. Závisí na etiologii. Mají sníženou schopnost oddělit důležité od rušivých elementů. To vede k unavitelnosti a odklonitelnosti dítěte. Nejsou schopni dělit pozornost na více činností. Se zvyšující zátěží úroveň pozornosti klesá, dítě chybje, i když má činnost zautomatizovanou, zafixovanou. Například při kresbě zvířat a rozhovoru není schopno dělat věci zároveň.

Paměť je limitovaná malým dosahem. Jde o důsledek slabosti spojovací funkce mozkové kůry. Nově vytvořené spoje tak zanikají rychleji než u intaktních dětí. Porucha se tak projevuje na celé osobnosti. Na zhoršování paměti má vliv změna rituálu, oblečení, nedostatek spánku, čerstvého vzduchu a také odlišnostmi v uspořádání pracovní plochy – u autistických osob.

Řeč mnohdy zůstává na pudovém stupni. Vázne schopnost logického úsudku. Jde o ovlivnění složek řeči motorických, jazykových i kognitivních.

Jedinci mají zvýšenou citlivost na emoční podněty z okolí. Snadněji se dostávají do úzkostných reakcí, poruchy úzkosti. Nízká frustrační tolerance proto snadněji podléhají agresivním, panickým reakcím na situace. Jde o emoční labilitu, střídání nálad a na to se přidružují i jiná psychická onemocnění. U kombinace MP a autismu je narušeno pouto k rodičům. Organické postižení CNS podmiňuje citovou nestabilitu.

Myšlení u jedinců s MP je založeno na konkrétnosti, není schopno abstrakce a generalizace, neschopnost používat osvojené rozumové operace. Nepřemýšlí nad svým jednáním ani nad důsledky. (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013)

U jedince se velmi obtížně získávají vědomosti, dovednosti, vztahy a způsoby chování. Poznatky si osvojují pomalu cyklickým opakováním. Dbá se na fixaci a automatizaci učiva, protože velmi rychle zapomínají. Nedokážou ve správný okamžik uplatnit své vědomosti. U jedince s MP převažuje mechanická paměť. (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013)

## 1.5 Specifika dětí s mentálním postižením při hře

Americká akademie Pediatrics' zveřejnila v roce 2006 studii, že volná a nestrukturovaná hra je zdravá a v podstatě nezbytná pro pomoc dětem při dosažení důležitých sociálních, emocionálních a kognitivních funkcí, pomáhaly jim také vývojové milníky zvládat stres a stát se odolnými.

Hra dětí s MP je velice specifická. Způsob hry se odvíjí z primárních deficitů v psychomotorice a negativních vlivů prostředí. Vždy, co dítě prožívá, v jakém prostředí žije, se promítne, takzvaně zrcadlí v jeho hře. Hra nesměřuje k přirozenému vývoji, učení, ale „uhýbá“ ke kompenzačním mechanismům, což bývají herní stereotypy jako „pocit bezpečí“. Děti se učí nácvik do praktického života především sebeobsluhou a hygienickým návykům.

U dětí s MP je důležité počítat s omezenou motivací, a to nejen při hře. To se může týkat od negativních vlivů prostředí, také od primárních deficitů v psychomotorice (snížená schopnost manipulace s předměty, nedostatečné fantazie, představivosti, tvořivosti). Je tedy

důležité eliminovat motivační nedostatky tak, že zajistíme vhodné podnětné a sociální prostředí a přiměřené aktivizující výchovné podmínky.

Hra je vnímána také jako „podpůrný terapeutický nástroj, který umožňuje rozšíření komunikačních možností a posílení dalších specifických terapeutických postupů.“ (Valenta, Humpolíček, 2017, s. 75)

U jedince s jakýmkoliv typem postižení bychom se neměli zaměřovat na to, čím je odlišný, co nemůže, neumí nebo nezvládne, ale především je třeba rozpoznat, co umí, co zvládne, zaměřit se na to, co u něj můžeme dále rozvíjet. (Bendová, Zíkl, 2011)

Vzorem hry dětí předškolního věku s MP je Marie Montessori. Respektování dětského spontánního rozvoje, význam strukturovaného prostředí vedoucího pro motivaci, vhodných pomůcek a přírodních materiálů.

„Čím hlubší stupeň MP, tím více je narušen proces vnímání, myšlení, paměti, řeči atd.“ (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013, s. 16)

Děti s MP jsou široké spektrum možností projevů v závislosti na stupni a míře postižení. V psychomotorice osob MP hovoří Valenta, Michalík, Lečbych, (2018, s. 225) o specifické situaci „dítě i přes svůj handicap je schopno mnohdy plně vnímat a prožívat nejrůznější psychické stavy, ale jejich motorické vyjádření je z nejrůznějších důvodů zněměno nebo je problematické.“ Bývá zde typická neobratnost i nemožnost pohybové odpovědi, proto častá reakce může být vyhýbání nebo neopodstatněný afekt z neadekvátního zpracování situace.

Děti řeší situace způsobem, který znají. Způsob je naučený a ověřený. Tendence aplikace naučeného bez ohledu na kontext.

V odborné literatuře nenajdeme validní informace o leváctví a MR.

## 1.6 Dílčí závěr

První kapitola teoretické části vysvětluje a popisuje problematiku mentálního postižení. Chápání tohoto pojmu je nezbytné pro ukotvení základů potřebných pro správnou formulaci praktické části práce.

Mentální postižení je popsáno dle legislativního uchopení. Autoři (Valenta, Kozáková, Bendová) se shodují, že se jedná o poruchu kognitivních funkcí v mozku. Podkapitola rovněž rozšiřuje chápání a bližší poznání pojmu. Často využívaná citace se odkazují na samotnou světovou zdravotní organizace (WHO), která jasně definuje mentální postižení a podle stupně hloubky postižení jej kategorizuje.

Postižení je způsobeno v důsledku poškozením centrální nervové soustavy. Postihuje komplexně jedince. Míra postižení je ovlivněna hloubkou postižení. Přidruženy jsou afektivita, neurotické potíže, deprese, úzkost, agrese, hyperaktivita, stereotypní pohyby, autistické projevy.

U MP je typický nedostatečný vývoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení, obtížná adaptace na běžné životní situace, opožděná socializace. Závažnost deficitů a symptomů se projeví podle příčiny. Mentální retardace vede ke vzniku sociální závislosti, například u demence, kdy nejsou jedinci schopni se učit na základě vlastní zkušenosti. Vyskytuje se neschopnost přizpůsobit se novým situacím života.

Způsob hry dětí s MP se odvíjí z primárních deficitů v psychomotorice a negativních vlivů prostředí.

Je důležité brát v potaz každého jedinečnou osobnost s určitými rysy a jeho specifiky. Mějme na paměti, do jaké míry je oblast narušena, druh mentálního postižení a jeho hloubku, rozsah a jeho psychické funkce. Postiženy více nebo méně, rovnoměrně. Čím hlubší stupeň mentálního postižení, tím více je narušen proces vnímání, myšlení, paměti, řeči, a tedy i hra a její způsob.

## 2 Hra jako všeobecný pojem

Hraní znamená objevování, experimentování a zkoušení nového a nepoznaného, zpracování nových zážitků, poznávání nových zásad a pravidel chování, rozpoznání reality i vyzkoušení fantazie. (Opravidlová, 2016)

Každý člověk vnitřně uskutečňuje různá rozhodnutí. Má různé varianty a možnosti. Vše vychází z vnitřní potřeby svobodně jednat. Nutnost věci udělat. Uvažuje o možnostech, zvolí si způsob podle okolností, které jsou nejvhodnější. (Zelinková, 1997)

Freud v roce 1909 poukazoval jako první na možnost hry a její analýzy u dětí. Uvádí dvě pojetí hry – naplňování potřeb a zároveň propojení diagnostického a terapeutického aspektu v herních technikách (katartické abreakce). (Valenta, Humpolíček, 2017)

Genderové stereotypy naší společnosti jsou přisuzovány podle pohlaví mužského a ženského, jejich vlastnosti a vhodné činnosti. (Suchánková, 2014)

Podle Kořátkové (2005) jsou hry podle potřeb a zájmu dítěte, v nichž převládá např. potřeba konstruovat, potřeba zvládat svoje tělo a prostor, potřeba vyrovnat se s okolním světem – vytvářet a naplňovat reálný příběh, potřeba ztvárnit náměty dětské literatury, potřeba měnit skutečnost – vytvářet a naplňovat fiktivní příběh, potřeba hravého partnera, potřeba soupeřit a spolupracovat.

Newman (2004) ve své knize uvádí, že děti jsou „naprogramovány“ na vývoj a učení. Při hře zkoumají a každou informaci si snaží zabudovat do stávajících poznatků, aby jim svět, v němž žijí, dával smysl. Mají zájem o poznávání, jsou k němu motivovány. Neskutečně rády tvoří, pořád něco zkoušejí. Jsou vybaveny motivací i možnostmi vyvíjet se dál. Od dospělých vyžadují podporu a potřebné informace.

Valenta, Humpolíček, (2017) hovoří o Piagetovi, který na základě dlouhodobého a výzkumného sledování hry u dětí mluví o souvislosti s rozvojem myšlení a inteligence dítěte.

V knize „Hra v teorii“ se nahlíží na hru jako na permanentní proces změn unikající uchopení pojmu. Má vymezené pole, své místo, časový prostor. Často splývá s fantazijní představivostí, imaginací. Při hře může dojít na „nebezpečí“ v okamžiku „přizvání do hry“. Reálný proces



„ted' a tady“ se jedinci ukládá do paměti a přes vlastní představivost jej s lidmi sdílí. Bývá to srozumitelné v rámci soustavy souvislostí, kontextu (světu). (Valenta, Humpolíček, 2017)

## 2.1 Volná hra

Jak je uvedeno v úvodu této kapitoly, pohledů na hru je mnoho. Pro účely této práce je důležité si uvést, jak by volná hra mohla být definována. Jsou tu dokonce i autoři, kteří si myslí, že přesnou definici nalézt nelze. Kapitola se proto bude zabývat pohledy známých autorů, kterými se inspiroují předškolní zařízení nejen v naší zemi, ale i v zahraničí.

Autoři ve svých knihách (Daniš, Danišová, 2020; Zelinková, 1997; Suchánková, 2014) uvádí pohledy na volnou hru a její potenciál. Pro čtenáře by pak při nedostatečném definování tohoto, základního pojmu, mohla unikat podstata celkové práce a tím pádem i jejího přínosu.

Všechno má nějaké hranice. I pohyb dítěte má určité „meze“ a tím jsou jeho fyzické schopnosti. Bez různých omezení neprobíhá seberealizace, vývoj osobnosti a inteligence. (Zelinková, 1997)

Někdy máme pocit, že už jsme poznali tolik dětí a zažili tolik situací, že rozumíme hře a dětem. V tom „žijeme“ do doby, než se setkáme s dítětem, které nezapadá do našeho očekávání. My musíme opět pozorovat, hledat a učit se. Potřeby a povahy dětí jsou neskutečně pestré. Existuje mnoho typů dětské osobnosti a typů hry.

Některé děti jsou kreativní a vymýšlí každou hodinu novou hru. Často to bývají hry plné fantazie. Jiné zase mají potřebu svou hru opakovat. Souvisí se skutečným světem. Obojí může být volná hra, pokud dítě je hrou pohlcené a spokojené. Volná hra rozvíjí každé dítě odlišně a v něčem jiném. Ve hrách jsou rozdílnosti ve věku a herní vyzrálosti. Není dobré mezi sebou děti porovnávat, očekávat od nich stejnou reakci. Každý jsme originál. Máme jiné potřeby zkušenosti, zážitky a touhy. (Daniš, Danišová, 2020)

„Svoboda znamená nezávislost, volnost, osvobození. Projevuje se v činnosti, spontánní lidské aktivitě. Pramení z lidské potřeby svobodně jednat. Jako antropologický pojem má charakter určité nutnosti, kterou Montessori vyjadřuje alternativou „být svobodný, nebo zemřít“.“ (Zelinková, 1997, s. 19)

Daniš, Danišová (2020) uvádí tři rozdíly mezi pojmy volná hra a svobodná hra. V prvním rozdílu kladou důraz na srozumitelnost pro všechny lidi. Přesněji vystihují svobodnou hru pod anglickým pojmem „free play“. Už z historie víme, co jsou lidé schopni udělat pro svou svobodu. Stejně tak to jsou schopny udělat i děti. „Ve hře jde o svobodu dětí.“ Hra je místem, kde jí mohou prožít. Jako dospělí jim danou příležitost bereme. Další rozdíl je ten, že svoboda a volnost ve hře pod tímto pojmem „free play“ v dnešní době vůbec není. Pro děti bývá tzv. „odebírána“ svoboda v tu chvíli, kdy překročí hranici, kdy jim někdo zasáhne do hry. Tento zásah je často viděn v mateřských školách, kdy samotné děti neznají hranici svých činů, v takovýchto případech do volné hry zasahuje dospělý. Třetí důvod je, aby se lidé více začali zabývat tímto tématem. V kontextu s tímto pojmem můžeme vyzorovat určitý odstup dětí účastnit se volných her z jejich vlastní iniciativy nebo iniciativy jejich rodičů.

Svobodu dosáhneme tehdy, pokud se vyvíjíme podle vnitřních zákonů a potřeb. (Zelinková, 1997)

Podle Wild (2012) volná symbolická hra je naprostá přirozená činnost dětí a je základem pozdější schopnosti zacházet se životem tvůrčím způsobem.

Daniš, Danišová (2020) ve své knize zmiňují, že všichni autoři, kteří se zabývají hrou, hovoří o 5 stejných vlastnostech volné hry. Autoři (Koťátková, 2005; Suchánková, 2014; Zelinková, 1997) ji popisují nejčastěji, že volná hra je zábavná, příjemná, přináší radost a uspokojení. Dítě si ji může svobodně vybrat, řídit ji, je soustředěno na ni. Volná hra vychází z iniciativy dítěte.

Suchánková (2014) ve své knize uvádí pravidlo, pokud necháme děti si svobodně spontánně hrát, autonomně si zvolit činnost a do hry jim nezasahujeme, pak je hra opravdovou hrou tedy vnitřně motivovanou a vnitřně řízenou, je autonomním chováním.

S volnou hrou je úzce spojený anglický pojem „flow“ který v překladu znamená „proudění“, „tok“. Jedná se o duševní stav, při kterém je osoba ponořena do určité činnosti. Csikszentmihalyi, mluví o okamžiku, kdy má jedinec snahu dosáhnout něčeho obtížného, co stojí za to. Bývá také nazýváno jako stav mysli soustředěné motivace. Cílevědomé zaujetí, při kterém člověk ovládá své emoce, které mu pomáhají k výkonu v jeho činnosti. U volné hry je „flow“ pocit radosti a nadšení k prováděné činnosti. (Csikszentmihalyi, 1990)

Kolektiv autorů v čele s Whitebread (2017) ve svém výzkumu uvádí, že přínosy volné hry se nedají na první pohled poznat. Postupně se sbírají a projevují až v dospělém věku.

## 2.2 Herní vyzrálost

„Čím jsou děti menší, tím více potřebují reálně se dotýkat a manipulovat se záplavou skutečných předmětů, zažít skutečné zážitky (i ty méně podnětné), nasávat svět všemi smysly (i ochutnávat hlínu, písek, kamení, větvičky atd. tam, kde je to možné).“ (Daniš, Danišová, 2020)

Přes smysly začínají s volnou hrou už v několika týdnech. Pokud jsou základní potřeby výživy a lásky uspokojeny, pozoruje v bdělém stavu okolí, vnímá své tělo a vytváří (ze svých původně reflexních pohybů) pohyby cílené. „Ve hře rozvíjí svou motoriku, představivost a konečně i své obrazové a symbolické myšlení, které je podmínkou pro nabytí kulturních technik jako je čtení, psaní, počítání, a dokonce i práce s počítačem. První základní podmínkou je, aby dítě mělo pocit jistoty od rodičů nebo blízké osoby. Druhou základní podmínkou je, aby bezpečným způsobem zkoumalo své okolí a bez rušivých zásahů plnilo úkoly, které si samo zadalo (dokud neztratí zájem). Dítě má od narození k dispozici vše, co potřebuje k získání všech kompetencí. Schopnost volné hry je geneticky uložená. Hra samotná je pak zároveň metodou, prostředkem, impulsem i odměnou. Při volné hře dítě posouvá samo sebe dál ve svém vývoji.“ (Gründler, Schäfer, 2010, s. 23-24)

Orientační fáze herní vyzrálosti ve vývoji nám ukazují míru dětské zkušenosti s hrou. Závisí na mnoha okolnostech. Kojenci prozkoumávají svět „nasáváním“ podnětů už v půl roce života. Objevují své tělo i okolí, poslouchají, osahávají, ochutnávají, prožívají, vnímají a reagují na své okolí. V tomto raném věku se děti na hru intenzivně připravují. Daniš, Danišová (2020, s. 167) zde zdůrazňují zásadu „zbytečně nepomáhat“ při přisunutí předmětu, který dítě chce. Dávat dítěti jasný signál, co zvládne a co ještě ne. Při hře batolat mají velkou roli hračky a přírodní materiály, živly. Oblíbené činnosti jsou hod kamenem do vody, vrtání klacíkem do země. Už nestačí jen „nasávat“, ale už zkouší a napodobují. Pokud jsou v podnětném prostředí s dostatkem volného materiálu, tak si najdou vše, co potřebují ke své hře. V období mezi zhruba dvěma až čtyřmi lety mají děti sílu, ovládají své tělo, ale jejich schopnost se přizpůsobit a vnímat potřeby druhých se rozvíjí. Zkouší, co dokáží a co vše

kolem nich vydrží. Chut' se zapojovat do kolektivu se děje po vyspění hlavy a empatie. U každého dítěte je doba vyspění různá. Období volné svobodné hry můžeme vidět u dětí kolem pátého až sedmého roku a individuálně pokračuje někdy až do dospělosti. Během této doby už tvoří dětské skupinky a hra bývá komplikovanější, složitější, plná fantazie. Postupem času se ukazuje, že děti, které neměli možnost si hru „ochytat“ v nižším věku, rády se k nim v příležitosti vrátí. Silný zážitek, nebo náhlá změna v jejich životě může mít vliv na herní vyzrálost a snížit se na nějakou dobu. (Daniš, Danišová, 2020)

### 2.3 Druhy volné hry

Daniš, Danišová (2020, s. 26) dělí volnou hru na „bojovou, dramatickou, fantazijní, ovládající prostředí, na hraně, s předměty, imaginativní, komunikační, kreativní, lokomotorickou (pohybovou), rolovou, rekapitulační, sociální, socio-dramatickou, symbolickou, průzkumnou.“

Šestnáct druhů volné hry podle herního průvodce a teoretika Boba Hughese (2017). Typologie, kterou popisuje nám umožní náhled na detaily ve hře. Snaha o postihnutí celé škály přirozených herních projevů. Jeho typologií používají herní průvodci ve Velké Británii a Irsku.

- Bojová hra, která zahrnuje praní, honění a škádlení, hru s tělesnými dotyky, ale ne vědomé ubližování.
- Dramatická hra se uskutečňuje přehráváním událostí a příběhů, kterých se dítě neúčastnilo. Předstírání, že je někým jiným. Typická taková hra u holčiček na popovou hvězdu, u chlapců na fotbalistu.
- Hra, kde předstírá věci a události, které by se ve skutečnosti nemohly stát, je fantazijní. Většinou, kdy dítě si hraje na kouzelníka, superhrdinu, dinosaury.
- Hra ovládající prostředí dává dětem možnost ovládnout a dostat pod jejich kontrolu prostředí. Pro představu to může být stavba přehrady na potůčku.
- Hra na hraně zajišťuje prožití výzvy, riziko, nebezpečí. Některé děti to potřebují zažít během vývoje, aby si uvědomily důsledky svých činů. Jsou pro děti lákavé a nutí pokračovat. Postupně se učí zvládat náročnější výzvy. Nutí je mít pod kontrolou

vlastní tělo a jeho reakce na nebezpečí. Nutí je vyhodnocovat velikost rizika. Pro dospělé bychom to přirovnali k jízdě za volantem. Tato hra je vhodná zvláště pro impulzivní děti, kteří jednají dříve, jak myslí. Úsudek může být narušen tlakem z vnějšího okolí, kdy se chtějí předvést, překonat nebo se vyrovnat.

- Hra s předměty dovoluje poznávat, co vše jde dělat s věcmi. Dítě prozkoumává, manipuluje.
- Předstírání skutečností na základě imaginace se nazývá imaginativní hra.
- U hry se slovy, signály, písničky, vtipy, napodobování, budeme hovořit o komunikační hře. Patří sem i prozkoumávání jazyka, tvorby významů a řeči těla.
- V kreativní hře děti experimentují a tvoří s netradičními materiály a nástroji.
- Nesměla by chybět lokomotorická neboli pohybová hra. Šplhání, tancování, běhání, skákání, přeskakování nebo hry s míčem.
- Rolová hra dětem umožňuje vyzkoušet role, které běžně nevykonávají. Prozkoumávají je a činnosti s nimiž spjaté. Např. sekání trávy.
- Evoluční historii mají děti možnost uskutečnit v rekapitulační hře. Zahrnuje hry na indiány a jejich rituály jako stavba skrýší, pěstování jídla.
- Zapojení dítěte s druhými dětmi do společnosti nazýváme sociální hra. Prozkoumávají pravidla, utváří party, uskutečňují rozhovory mezi sebou.
- Přehrávání okamžiků z každodenního života dětí říkáme socio-dramatická hra. Tady nalezneme hru na rodinu, školu, nakupování apod.
- Symbolickou hru poznáme podle způsobu hry, když předměty a znaky představují jiné věci jako například klacek je meč.
- Možnosti při prověřování materiálu jim umožní průzkumná hra. Děti mají příležitost modelovat z bláta, skočit do louže. (Daniš, Danišová, 2020)

## 2.4 Potenciál volné hry

Podle Kořátkové (2014, s. 128) „volná hra dovoluje používat vlastní tempo i způsob přícházet na kloub fungování okolního světa prostřednictvím spontánního učení“.

Každý rodič si přeje svému dítěti dát jen to nejlepší, ale ta představa se týká spíše vzdělání, úspěchu, společenské prestiže. Většina rodičů nedělá to, co dítě činí skutečně šťastným a přináší dítěti hodnoty. Děti nemají dostatek vlastního prostoru, protože svůj volný čas mají naplnit kroužků. (Opravilová, 2016)

„Volná hra v místnosti nebo venku je významnou součástí každodenní výchovy dětí, kdy má dítě naprostou svobodu volby, je ponecháno vlastním silám ve své hře. Tvůrčí fantazii, kterou hra produkuje, musíme pěstovat a hýčkat. Volná hra dětí není řízena ani hodnocena. Vše je uzpůsobeno tomu, aby dítě přes svou hru samo došlo k prožitku uspokojení nebo uvědomění si chyb.“ (Kořátková, 2014, s. 219)

Gründler, Schäfer (2010, s. 20) uvádí „hra je genetický program, který má člověk společný se všemi vyššími savci. Dospělým a dětem připadají hrající si kořata nebo štěňata legrační a nemohou se na ně vynadávat. Mláďata se hrou učí druhy chování, které potřebují pro přežití. Kořata cvičí ve hře například lovení a chytání, a to s náramnou radostí.“

Lidský mozek má obrázkové schopnosti. Vše, co vidíme si dokážeme nějak představit. Tuto schopnost symbolického myšlení využíváme později ve škole při čtení, psaní a dalších kulturních technikách. Náš mozek je totiž schopný později z řady písmen P.S dojít k tomu, že kromě písmen a teček na papíře lze také spojit představivost pod slovem se zvířetem. Je tedy schopno porozumět i přečíst. (Gründler, Schäfer, 2010)

Brown (2014) ve své knize „Play and Playwork“ popisuje jednotlivé klíčové faktory. Tyto klíčové faktory se dle autora v hře rozvíjí. Doba, po kterou je vidět změna těchto faktorů, se nazývá proces. Během tohoto procesu hry se děti učí a rozvíjí řadu životních dovedností. Na konci tohoto procesu je produkt, který hra pomáhá vytvářet. V následujícím odstavci jsou uvedeny jednotlivé klíčové faktory, procesy a produkty hry.

<b>Klíčové faktory</b>	<b>Proces</b>	<b>Produkt</b>
Zábava	Být svobodný Být vtipný Používat humor Škádlit druhé Přijímat a rozdávat potěšení Zmenšovat nudu	Pokračování plasticity mozku Pocit štěstí
Svoboda	Odhadovat riziko Zkoušet hranice Učit se mít věci pod kontrolou Být asertivní Efektivně používat svou sílu a moc Co nejlépe využívat svobodu volby	Smysl pro nezávislost Porozumění parametrům rizika, výzvy a nebezpečí
Flexibilita	Efektivně bádát Prozkoumávat neznámé Experimentovat s možnostmi Vyrovnávat se s nejistotou Přizpůsobovat chování, aby člověk dostal nejvíce z okolního prostředí Rozvíjet kombinované myšlení Zkoušet neobvyklé kombinace chování a myšlení	Širší obzory Porozumění světu a otevřenost k jeho opravdovým možnostem
Sociální interakce	Navazovat přátelství Spolupracovat pro dosažení dohodnutého cíle Neformálně si povídat s přáteli Rozumět a oceňovat společenskou a kulturní různorodost Užívat si samotu Vyjednávat a řešit konflikty bez uchylování se k násilí Nahrávat na další pokračování hry a reagovat na herní nahrávky druhých Interpretovat mimiku Používat osobní teorii mysli	Skupiny přátel Porozumění sociálním sítím Přenos dětských kultur
Socializace	Procvičovat společenské role Učit se pravidlům kultury Spoluvytvářet dětskou kulturu Připravovat se na dospělost Zpochybňovat společenské normy Vytvářet sociální hierarchie	Sebepřijetí Respekt k druhým

Fyzická aktivita	<p>Běhat, skákat, lézt, plazit se, držet rovnováhu, houspat se, klouzat se, točit se, viset atd.</p> <p>Rozvíjet a používat hrubou motoriku</p> <p>Rozvíjet a používat jemnou motoriku</p> <p>Rozvíjet koordinaci ruka-oko</p> <p>Efektivně používat tělo</p> <p>Rozvíjet mimiku</p> <p>Zlepšovat fyzickou sílu</p>	<p>Vývoj svalů a kostí</p> <p>Fyzické zdraví</p>
Stimulace myšlení pomocí zkušeností	<p>Získávat informace a znalosti</p> <p>Prozkoumávat neznámé</p> <p>Rozumět příčině a důsledku</p> <p>Hrát hry s pravidly</p> <p>Rozumět tvaru, velikosti, struktuře, hmotnosti</p> <p>Rozumět škálování, kalibraci, sdílení atd.</p> <p>Dobře nakládat s časem pro rozmýšlení</p> <p>Analyzovat a hodnotit</p> <p>Prohlížet a dávat do souvislostí</p> <p>Rozvíjet a používat technickou šikovnost a kompetenci</p>	<p>Znalosti a porozumění</p> <p>Schopnost údivu nad možnostmi rozšiřování svých obzorů</p>
Kreativita a řešení problémů	<p>Používat předmět k zastoupení jiných věcí</p> <p>Používat představivost</p> <p>Předstírat</p> <p>Přizpůsobovat si okolní prostředí</p> <p>Rozvíjet porozumění komplexnosti</p> <p>Prozkoumávat kombinátorské možnosti</p> <p>Oceňovat krásu</p>	<p>Abstraktní myšlení</p> <p>Estetické cítění</p> <p>Dovednosti pro řešení problému</p> <p>Kombinatorická flexibilita</p>
Emoční rovnováha, nemoc a zdraví	<p>Používat symbolickou hru k vyjádření nejniternějších emocí</p> <p>Vyrovňovat se s traumatickými událostmi (smíření)</p> <p>Zmenšovat objektivní úzkost (strach z vnějšího světa)</p> <p>Uvolňovat napětí a neutralizovat stres každodenního života</p> <p>Používat „přechodové předměty“ jako mechanismus bezpečí</p> <p>Zvládat povědomé konflikty a pocity</p> <p>Uspokojovat libinální touhy</p> <p>Prozkoumávat naše aspirace</p> <p>Budovat upřednostňovanou realitu</p> <p>Vytvářet bezpečný a ovladatelný svět</p>	<p>Homeostáza a zmenšení stresu</p> <p>Rychlejší uzdravení z nemoci</p>



Sebepoznání	Využívat hry jako bezpečného tréninkového prostředí Prozkoumávat řadu různých identit Míchat fantazií a skutečnost Zažívat autonomní zkušenosti s hrou Rozvíjet a využívat dovednosti k přežití Zvyšovat tempo a rozšiřovat škálu průzkumných činností Kontrolovat osobní mikrokosmos	Jedinečná individuální osobnost – sebeuvědomění a sebedůvěra
-------------	---	--

**Tabulka č. 4** Klíčové faktory, procesy a produkty (Brown, 2014)

Na základě tabulky č. 4 by se dalo říct, že faktorů pro rozvoj volné hry může být víc, než by si osoba z veřejného publika myslela. Nelze říct, které faktory jsou důležitější než ty ostatní. Zanedbání volné hry by potom mohlo vést k omezení. Následně by dle přímé úměry potom došlo k omezení procesů rozvoje a tím pádem i konečného produktu. Přínosem tohoto poznání je spektrum všeho, co následně v životě děláme. Pro děti, které jsou vychovávány tak, že volná hra je brána jako ztráta času, má toto omezení negativní důsledky v budoucím životě.

Idealizace – je důležité si uvědomit, že hra nemá jen kladné stránky. Hra na sebe bere několik funkcí, během kterých si děti mohou vyzkoušet různá chování. Tím si vytváří zkušenosti, které jsou pro následující život důležité. Dětská hra bude zkrátka odrážet realitu ze společnosti a ze světa ve které žijeme.

Pokrok – jak už víme z historie život lidí se od homo habilis neustále proměňoval a „vylepšoval“. Pokud se budeme bavit o volné hře, v období lovců a sběračů byli právě jejich děti nejspokojenější. Trávili celé dětství svobodnou hrou.

Úpadek – život lovců nemusíme pokládat za „skvělou dobu“. Dříve byla větší úmrtnost a drsné rituály při přechodu do dospělosti, u kterých by procitli i ti největší snílci.

Jde hlavně o to se inspirovat do dnešní doby a dnešních pohledů na děti. Pokroky a úpadky jsou výsledek našich skutků. Hlubší porozumění nám dává to, čeho se máme vyvarovat a z čeho vycházet v dalších letech. (Daniš, Danišová, 2020)

## 2.5 Podmínky volné hry

Volný čas: „Dětem ke hrám stačí málo“ (Daniš, Danišová, 2020, s. 130) Bez volného času by hra nešla utvářet. Ovšem i tento neřízený čas se stává pro dnešní děti vzácností. Mnohdy dospělý vnímá hru odlišně jako děti. Zdá se, že dítě si nevhodně nebo neadekvátně hraje, nebezpečně. Často se setkáváme s názorem dospělých, že je hra neužitečná a dětem nic nepřináší. Je fakt, že děti využívají čas jinak, než my očekáváme. Jsou akční, hlučné, bláznivé anebo nedělají nic. Není to důvod brát jim jejich čas tím, že dospělý něco naplánuje, co je tišší nebo „užitečnější – smysluplnější“. Prostřednictvím hry totiž děti dělají, co zrovna potřebují. Někdy chtějí být sami, „nedělat nic“ a jen tak pozorovat. Pokud nejde o dlouhodobou nudespokojenost, je to pro ně „restart“. Proto je dobré nebrat jim tyto chvíle jejich svobody a nechat je to, co potřebují, vyzkoušet, zažít, zahrát.

Raichlová-Motla (2021) uvádí příklady, jak nás ovlivňuje doba pro volný čas:

- učíme se a získáváme nové schopnosti a dovednosti
- rozvíjíme vztahy, kamarádství, učíme se komunikovat, spolupracovat a řešit konflikty
- učíme se definovat své hranice a rozvíjet empatii
- vede nás k pohybovým aktivitám, učí nás relaxovat, podporuje náš duševní rozvoj
- odhaluje naše zájmy a záliby, vášně a talenty, probouzí v nás přirozený zájem o konkrétní oblasti (např. o rostliny), pomáhá nám posilovat sebevědomí
- podporuje kreativitu, a tím i schopnost řešit problémy
- poskytuje prostor pro zkoušení si nových věcí a pro děláním chyb, ze kterých se můžeme poučit

Každé dítě potřebuje čas, aby si denně mohlo řídit vlastní hru. Je zásadní jim uchránit každý den dobu, kdy by si mohly svobodně hrát. „Čas s obrazovkou“ může dětskou hru obohatit, ale neměla by časově převládat nad samotnou hrou. Volná hra z vlastní iniciativy je nenahraditelná. Dnešní svět nabízí spoustu příležitostí, možností a lákadel. O to náročnější bývá možnost spolurozhodovat a plánovat. Děti postupem času si nejlépe tuto schopnost rozvinou ve svobodné hře v reálném prostředí. (Daniš, Danišová, 2020)

Děti mívají zaplněné pokojíčky kvalitními hračkami, ať už vzdělávacích, dřevěných, vyráběných. Pokud je podnětů moc, fantazie, tvořivost a jednoduchost nemá moc příležitost se projevit. Daniš, Danišová (2020) poukazují na „Čím méně, tím lépe“. Menší děti nepotřebují hodně hraček. Prozkoumávají, vytahují, vysypávají, přesunují. Každý den chtějí nové podněty pro své smysly. U větších je lepší si udržet menší množství. Hodnota hračky u dítěte stoupá, úklid je rychlejší a hra pestřejší. Pro děti bychom měli vytvářet taková prostředí, ve kterých se hra v různých podobách může svobodně odehrát.

Prostor je velmi důležitý pro utvoření zásadního tréninku sebedůvěry a odhadu, kdy překonáváme strach, objevujeme své hranice, pudy sebezáchovy. Zajímavostí je, že pokud začneme od malička dítěti důvěřovat, tím se snižuje výskyt úrazu, pláče i škody. S tím souvisí i pohled dospělého, který by měl znát sebe, děti i jejich schopnosti. Nechtěně dětem podstrkáváme a ovlivňujeme tak jejich chování. Děláme z nich křehké až neschopné bytosti, kvůli našim představám a obavám. Děti nám velmi důvěřivě a naivně uvěří, a tak si nevyzkouší svoje možnosti. Přichází tak o vlastní cennou zkušenost. (Daniš, Danišová, 2020)

Na probuzení dětské kreativity se budeme zabývat volným materiálem. Doma nebo v mateřské školce to mohou být kostky, provazy, krabice, polštáře, židle. Hře dětí nikdy nebyl vždy věnován adekvátní prostor a čas. V dnešní době je spontánní, volná hra vzděláním podporována a považována za nejpodstatnější metodu u dětí v předškolním věku. (Daniš, Danišová, 2020)

Daniš, Danišová (2020) označují hru jako vnitřní pud, který se projevuje při vhodných podmínkách. Při hladu a strachu může vymizet.

## 2.6 Volná hra v předškolním zařízení

Rané a předškolní období chápeme tedy od narození do 6 let dítěte, je obdobím velmi důležitým pro všestranný rozvoj (zdravotní, osobnostní, motorický). Kontakt s přírodou má velmi přirozenou roli. Bohužel ne všechny děti ve městech mají možnost pobývat denně v přírodním prostředí. Je to velmi omezené. Dříve děti mohly využívat ke každodenní hře blízké louky, potoky, lesy, členitý nezpevněný terén. Je potřeba blízkost přírody cíleně vracet. Nejčastější způsob bývá v uměle budovaných přírodních prvků na předškolních zahradách a dětských hřištích. (Daniš, 2016)

Suchánková (2014, s. 161) píše, že volná hra „vychází ryze z vnitřní motivace dětí, proto je dobré jí podporovat a jejím prostřednictvím, či návazností na ni, naplňovat cíle předškolního vzdělávání.“

Hra nabízí systém pravidel a cílů, čímž může vzniknout pocit objevování, kreativity a případně nového pohledu na realitu. Kdykoliv se dostaneme pomocí aktivity do jiné reality vnímání, způsobuje nám to radostný pocit. (Csikszentmihalyi, 1990)

Poměr vlastní iniciativy jednotlivce a učitelkou plánovaných vzdělávacích aktivit, by měl být v rovnováze, a to nejen v mateřské škole. Problém může nastat ve chvíli, kdy si učitelky plánují všechny činnosti režimu dne včetně námětu k volné hře. Děti tím ztrácí vlastní iniciativu pro volný prostor, kde by se mohli realizovat a uplatňovat své nápady. Ztrácí také potřebu seberealizace, sebedůvěry a zodpovědnosti. Nedokáží si nic naplánovat, natož to realizovat. Dítě pod takovým vedením má velké obtíže, když má prostor pro „volnost“. Není samostatně schopno vyplnit prostor. Odkazují se ve hře na pomoc a rady druhých, což je nežádoucí. (Kotátková, 2005)

Suchánková (2014, s. 162) „Aby zůstala hra v mateřské škole hrou, a abychom zároveň naplňovali cíle předškolního vzdělávání, je vhodné právě spontánní hru dětí v předškolním vzdělávání využít, podporovat ji, rozvíjet ji, navazovat na ni – dávat dětem možnost volby nejrůznějších herních činností.“

Učitelka plánuje herní činnosti práce, avšak děti si řídí a vedou svou aktivitu. Respektujeme jejich vývojovou úroveň i aktuální zájmy. Herní činnosti jsou přizpůsobeny dětem a vychází z třídních vzdělávacích plánů, které navazují na daný školní vzdělávací program, ten vychází z rámcově vzdělávacího programu předškolního vzdělávání. (Suchánková, 2014)

Daniš, Danišová (2020) hovoří o tom, že chybí „herní průvodci“, kteří by se dívali na děti pohledem hry. Jejich úhel pohledu směřuje na herní potřeby, které by dětem umožnili se svobodně projevit. Chybí totiž dospělým herní zkušenosti, ze kterých by mohli těžit ve vlastním vývoji. Mnohdy jako rodiče, vychovatelé, učitelé můžeme dětem umožnit posun v našem celkovém přístupu. Například tak, že pro jejich volnou hru vytvoříme prostředí, posílíme naši důvěru ve schopnost sledovat prostřednictvím hry jejich vlastní rozvoj, uchránit hru před zdospělením naší vlastní pohnutky.

U volné hry jsou i stinné stránky. Škola jako instituce dlouhodobě potlačuje dětskou hru. „Toxický stres se objevuje, pokud člověk nemá možnost ovlivňovat svůj osud.“ (Daniš, Danišová, 2020, s. 123) Děti nemají možnost ovlivnit s kým, jak, kdy, kde, jak se učí.

V mateřské škole nemusíme dětem řídit čas a organizovat. Můžeme je nechat vzdělávat, jejich hru spontánně rozvíjet ve vhodném prostředí, především venku. V dnešní době bychom objevili u mnoha dětí, že nejsou schopni vytvářet vlastní hru. V připraveném prostředí lze tuto „schopnost“ a pomocí citlivých přístupů dospělých zase v dětech probudit. (Daniš, Danišová, 2020)

## 2.7 Herní průvodce

Herní průvodcem myslíme člověka, který by sledoval dětskou hru. Byl by při ní nenápadný a nechal děti samostatně utvářet. Konflikty mezi dětmi by si řešily samy. Učily by se tak dohodě. Občas je vhodné vstoupit dětem do hry a pomoci jim, reagovat na podněty. Poznáme jako učitelé, kdy můžeme vstoupit do hry? Občas děti vysílají signály jako pozvánky do jejich hry. Bývá to v podobě slov, ale i neverbální komunikace. Neznamena to, že se do hry musíme po každém jejich signálu přidat. Bohužel je často ani nevnímáme nebo ignorujeme a někdy i vynadáme. Projevy jejich radosti nebo naopak záměrného kritizování, narušování, bereme jako nevychovanost, roztěkanost nebo naschvály.

Z pohledu dospělých po dětech brzy chceme mít malé uvědomělé dospělé. Na jejich projevy musíme reagovat, protože potřebují naši podporu. Nebudeme-li „odpovídat na signály“, děti je přestanou vysílat a klesne jejich nenaplněná potřeba. Ta se může projevit pro ně v náročných situacích.

Nám dospělým chybí herní zkušenosti, ze kterých bychom mohli těžit ve vlastním vývoji. Mnohdy jako rodiče, dospělí, vychovatelé, učitelé můžeme dětem umožnit posun v našem celkovém přístupu. Například tak, že pro jejich volnou hru vytvoříme prostředí, posílíme naši důvěru ve schopnost sledovat prostřednictvím hry jejich vlastní rozvoj, uchránit hru před zdospělením naší vlastní pohnutky. (Daniš, Danišová, 2020)

## 2.8 Dílčí závěr

Kapitola je věnována volné hře, která vychází z vnitřního pudu. Je stejně důležitá jako jakákoliv jiná potřeba v životě člověka.

Hra má zásadní význam pro každého člověka. Dovoluje každému uvědomit si své silné, ale i slabé stránky. Umožňuje také najít vlastní sebevědomí, díky čemu je každý sám sebou. Pro děti má zásadní význam, a to ve fyzickém, duševním, společenském, emočním, rozumovém vývoji. Volná hra v dětství učí překonávat překážky, kontrolovat své impulzy, naslouchat, dávat a brát, rozhodovat, tvořit a další velmi podstatné dovednosti, které bychom obtížně získávali.

Děti jsou odborníky na hru. Proto je důležité jim připravovat vhodné prostředí, volný čas a materiál, které by u nich zahájilo volné svobodné hraní. Podstatný je prostor a materiál, kde se hra utváří. Je-li bezpečné, nemusíme zasahovat dětem zbytečně do her. Každé místo má svá pravidla a na ně bychom měli děti upozornit.

Dospělí mají úplně odlišný pohled na situace oproti dětem. Existují děti, které si rizika vyhledávají hned a jiné až později. Míra vyhledávání rizik by měla zůstat na jednotlivcích.

Skutečný svět dětem nabízí mnohá poznání, ale i jeho překážky, které jsme nuceni překonávat. Vše je propojeno s místem, časem a komunitou. Děti znají svět plošší prostřednictvím televize. Manipulace s podnětnými různorodými materiály stimuluje dětský mozek mnohem více než naučný program, kniha nebo videohra.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

Praktická část bakalářské práce si vymezuje cíle výzkumného šetření, pokládá si výzkumné otázky a předpoklady. Vychází především z hlavního cíle výzkumného šetření. V metodologií výzkumu si vymezuje metody sběru dat a metody analýzy dat.

Výzkumné šetření má velmi úzkou spojitost s teoretickou částí. Každá lidská bytost je jedinečná. V praktické části je nahlíženo na dítě s mentálním postižením individuálně. Všechny pokládané otázky a odpovědi jsou s ohledem na dítě s mentálním postižením.

### **3 Volná hra a její potenciál u dětí s mentálním postižením**

Praktická část bakalářské práce vychází z poznatků uvedených v teoretické části práce. Je nutno říct, že bez definování pojmu „volná hra“ a „mentální postižení“ by bylo velmi obtížné stanovit samotné otázky pro výzkum. Cíl práce je „zjistit, zdali má volná hra potenciál pro rozvoj dětí s MP“. Tento cíl je zkoumán kombinovaným výzkumem, a to pomocí dotazníkového šetření, pozorování a rozhovoru.

#### **3.1 Vymezení cílů výzkumného šetření, výzkumné otázky a předpoklad**

##### **Hlavním cílem výzkumného šetření je**

- na základě praxe zjistit, zdali má volná hra potenciál pro rozvoj u dětí s MP

Další výzkumné parciální cíle:

- zjistit, v jakých oblastech dochází při volné hře k rozvoji dítěte s MP
- zjistit, jaké možnosti využívají pedagogičtí pracovníci (ve vybraných krajích) při volné hře dětí s MP
- zjistit, jaké způsoby hry volí dítě s MP

Výzkumné předpoklady:

- samotné děti s MP nejsou schopny volnou hru vytvářet nezávisle na okolí

Výzkumné otázky:

- je nabídka volné hry přizpůsobena potřebám dítěte s MP
- zařazují všechny vybrané školky ve vzdělávání volnou hru u dětí s MP



## 3.2 Metodologie výzkumu

Metody sběru dat:

- dotazník pro ředitele/ ředitelku, speciálního pedagoga/ pedagožku, učitele/ učitelku, jiné zaměstnance pracující s dítětem s MP (viz příloha č. 1)

Dotazník byl vytvořen ve dvou formách, a to papírovou, online přes Google forms. Obsahoval úvodní dopis, 24 otázek a závěrečné poděkování. Dotazník se dělí na část demografickou, která obsahuje základní informace o korespondentovi a jeho působení v oboru. V další části je samotný pojem volná hra a jeho aplikace v prostředí mateřské školy speciální. Ve třetí části se zabýváme prostředím, prostorem a časem. Poslední část se věnuje samotným dětem s MP v prostředí volné hry (projevy chování, emoce, čas i prostor, prostředky, přístup, potřeby, zkušenost, spolupráce). Otázky jsou jak uzavřené, tak i otevřené. Pro vhodnost některých otázek byla rovněž použita Likertova škála.

- vlastní pozorování

K pozorování dětí při volné hře byl zvolen výzkum pozorování ve dvou mateřských školách v Prostějově a ve Vyškově. Obě školy byly zvoleny pro svou odlišnost a z hlediska dostupnosti. Mateřská škola v Prostějově je soukromým zařízením a spadá do Olomouckého kraje. Naproti tomu mateřská škola ve Vyškově, která je v Jihomoravském kraji, je státním zařízením. Bylo důležité zjistit, jaký postoj děti s MP v prostředí mateřské školy zaujímají při volné hře. Cílem bylo také analyzovat rozdíly mezi dětmi v rámci volné hry. Zaznamenanými poznámkami doplňují dotazníkové šetření.

- rozhovor s odbornicí na „Volnou hru“.

Rozhovor s odbornicí na volnou hru, ředitelkou, zakladatelkou a průvodkyní v lesní mateřské školce. Zajímal nás její pohled a přístup k volné hře a současně děti s oslabenou kognitivní schopností.

Metody analýzy dat:

- metoda prostého výčtu.

Tato metoda stojí na pomezí kvalitativního a kvantitativního přístupu a pomocí ní se vyjadřuje vlastnost určitého jevu. Může se týkat poměrů, četnosti či intenzity výskytu. Kvantita je v určitých případech nositelem důležitého významu pro interpretaci kvalitativních údajů. (Miovský, 2006, s. 222-223)

Metoda analýzy dat byla pro kvantitativní výzkum vyobrazená graficky histogramy četností a také výšecovými grafy. Histogram četností je v podstatě sloupcový diagram, u kterého na vodorovnou osu (x) zobrazujeme jednotlivé získané hodnoty (intervaly) a na svislou osu (y) četnosti hodnot ni. (Chráška a Kočvarová, 2014) Pro vyobrazení kvantitativního výzkumu sloužily rovněž tabulky.

Hodnoty jsou jak v absolutní, tak i v relativní četnosti, a to právě podle toho, co lépe sedělo povaze popisu jednotlivého grafu, popřípadě tabulky.

### 3.3 Popis výzkumného vzorku

Výzkum byl zaměřen na získávání informací z pohledu pedagogických zaměstnanců mateřských škol speciálních na hru dětí s MP z jihomoravského a olomouckého kraje.

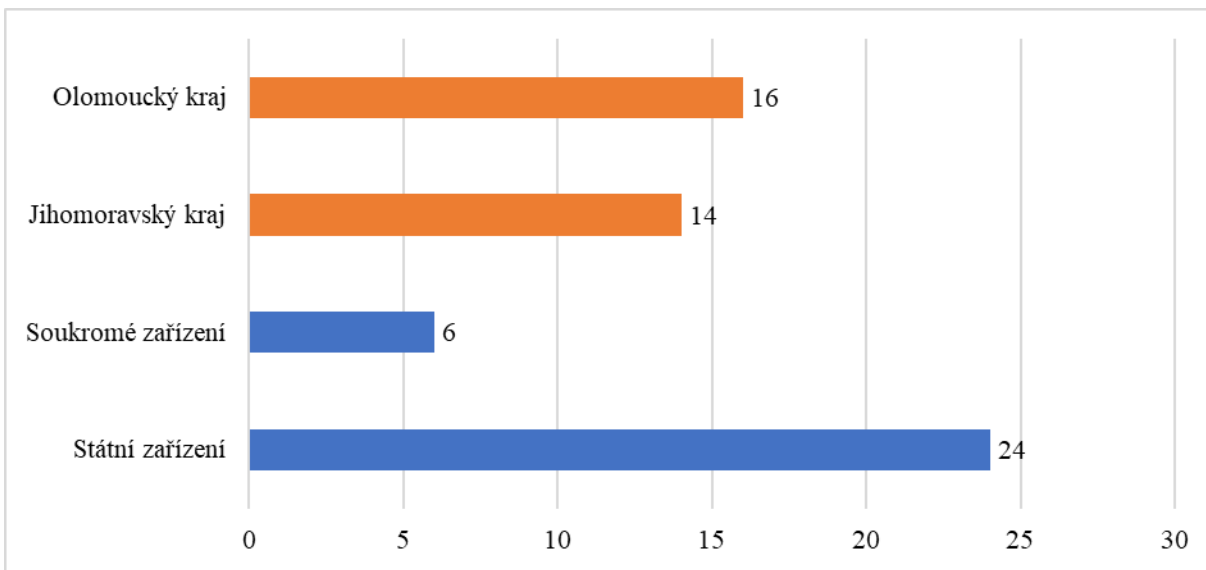
Celkem bylo oslovených 12 zařízení z Jihomoravského a z Olomouckého kraje. Mezi vybranými vzorky byly z každého kraje osloveny i soukromé mateřské školy speciální.

Respondenti dotazníkového šetření jsou pedagogové, asistenti, speciální pedagogové pracující v mateřských školách speciálních, a to z uvedených krajů. Z pracovní pozice ředitel/ka se dotazníku žádný nezúčastnil. Celkový počet respondentů pro výzkum práce je 30.

Sběr dat k dotazníku se uskutečnil v období říjen 2021 – leden 2022.

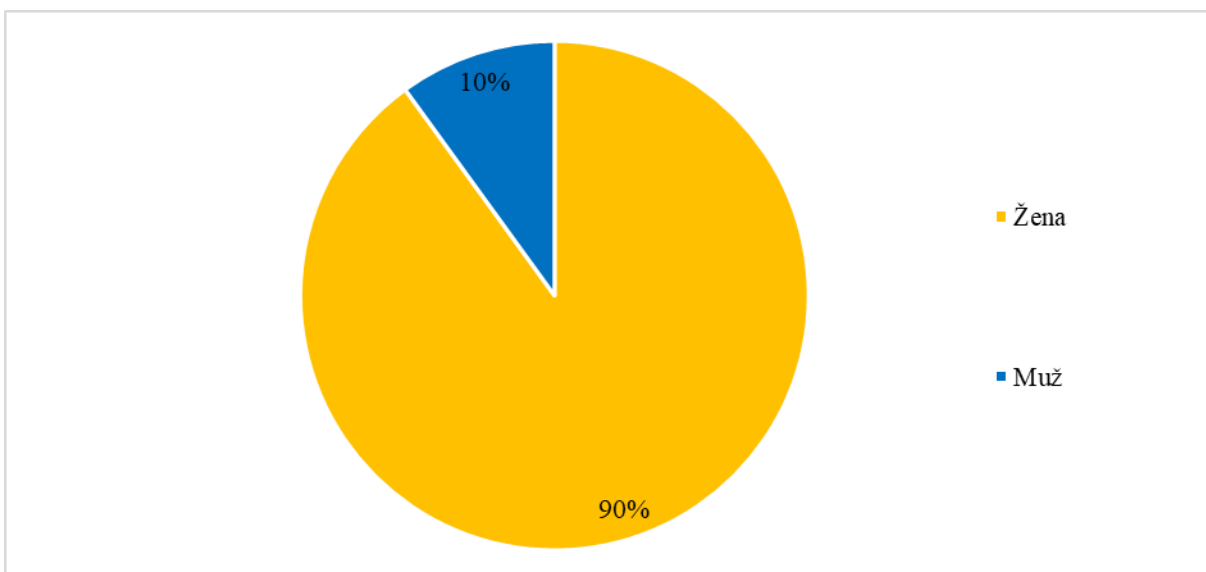
Vlastní pozorování bylo uskutečněno v květnu a v říjnu 2021.

Rozhovor probíhal v březnu 2022 s ředitelkou, zakladatelkou a průvodkyní v lesní mateřské školce, která působí také ve výkonném týmu v Asociaci lesních MŠ, kde má na starost oblast vzdělávání, je členskou Skupiny pro kvalitu a spoluautorkou Standardů kvality lesní MŠ.



**Graf č. 1** Respondenti dotazníkového šetření

Z výsledků jsme se dozvěděli, že většina 24 oslovených respondentů pracuje ve státním zařízení. 6 respondentů uvedlo svoje zařízení v soukromém sektoru. Dále pak 14 respondentů uvedlo, že jejich zařízení je z Jihomoravského kraje, 16 respondentů uvedlo z Olomouckého kraje.



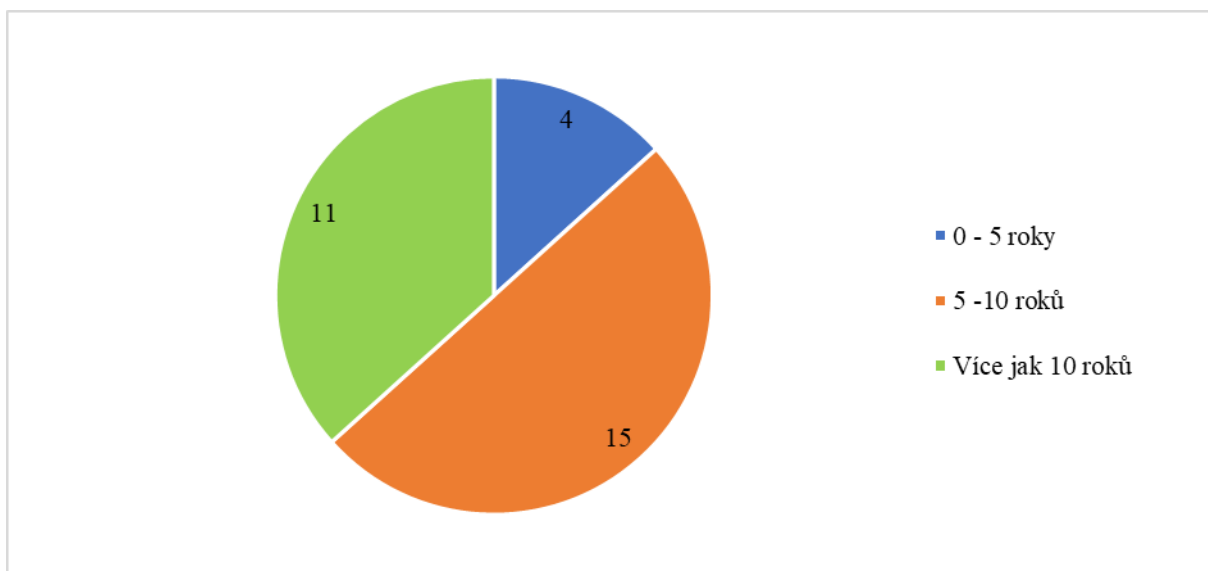
**Graf č. 2** Pohlaví oslovených respondentů

Z grafu je zřejmé, že převážná většina respondentů byly v 90 % ženy, a to ve 28 případech. Dotazníku se účastnili v 10 % tedy 2 muži.

V rámci České republiky se nachází velmi nízké % mužů pracujících v předškolní zařízení. Důvodů můžeme najít mnoho. Je však všeobecně rozšířená představa, že pro práci s malými dětmi se hodí spíše ženy. Z gendrového pohledu je totiž přístup k dětem odlišný. Ženy mají „mateřský“ přístup. Jsou starostlivější a pečující. V rámci odpovědí se budeme zabývat názory většiny, a tedy z pohledu žen.

V obou mateřských zařízeních v Prostějově i ve Vyškově, které byly vybrány pro pozorování, byly ženy. V soukromém sektoru byli i učitelé, ale vyskytovali se na základní a střední škole, se kterou byla mateřská škola spojená. Jedna z domněnek, proč muži nejsou více v mateřském sektoru může být ten, že je tu nižší mzda.

Lesní mateřská škola funguje na principu vzorů. Nachází se zde muži i ženy. Muži vykonávají především „údržbářskou“ práci a ženy se starají o rytmus dne dětí.



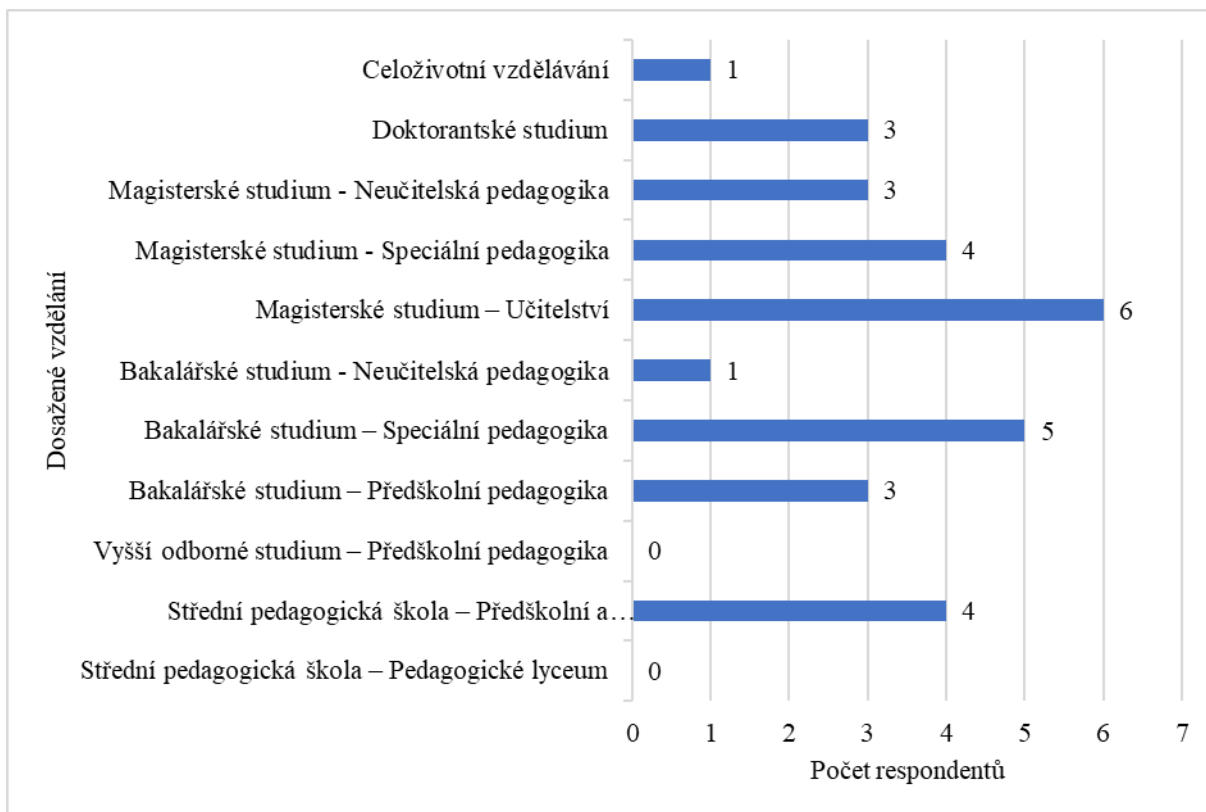
**Graf č. 3** Délka praxe s dětmi s MP

Na grafu lze vidět, že nejvíce respondentů (celkově 15) uvedlo, že pracují 5 - 10 roků s dětmi s MP. Dalších 11 respondentů uvedlo svou praxi na více jak 10 roků. Mezi „začínající“, a to s praxí 0 – 5 bychom uvedli 4 respondenty. Z toho praxi 0 -3 roky mají tři respondenti a jeden uvedl, že pracuje s dětmi s MP 3 - 5 roků.

Následující odpovědi jsou uváděny ze zkušeností respondentů s danou problematikou.

V mateřské škole v Prostějově měly učitelky více jak 5 roků zkušeností s dětmi s MP. Mají více zkušeností s dětmi s danou problematikou i s vícečetným postižením.

V mateřské škole ve Vyškově mají učitelky zkušenosti menší, a to méně jak 5 roků. V rámci inkluze dětí s MP do třídy se učitelky vzdělávají pro ně v „nové oblasti“.



**Graf č. 4** Vzdělání respondentů

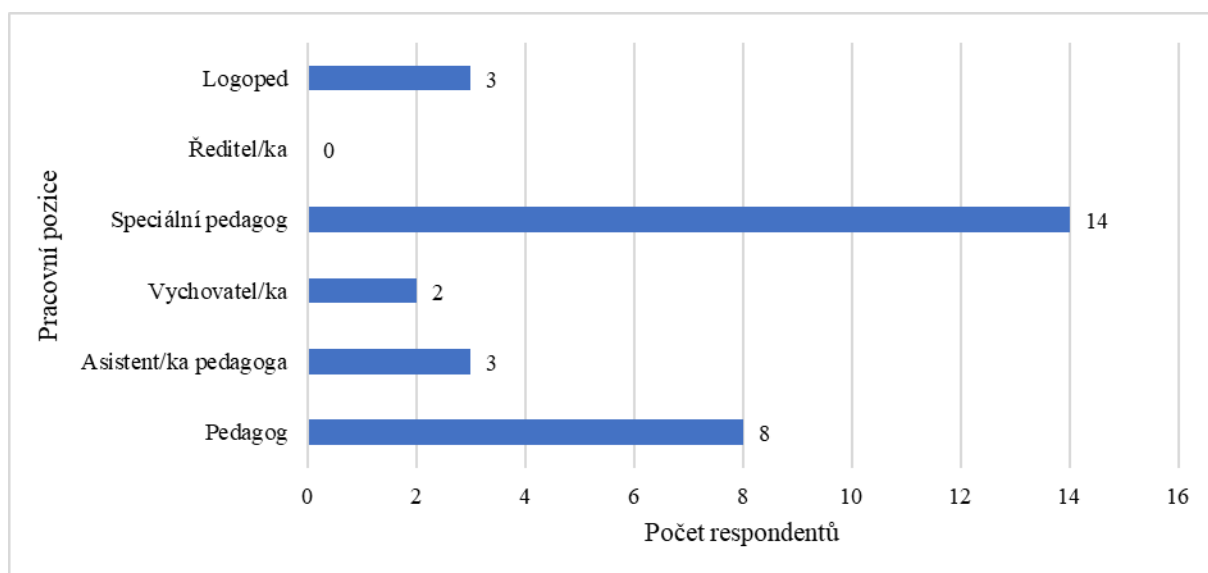
Ze všech respondentů má většina odbornost v problematice speciální pedagogiky. Celkově 6 respondentů bylo z magisterského studia učitelství. Dále 5 respondentů je z bakalářského studia se zaměřením na speciální pedagogiku. Se zaměřením na magisterské studium speciální pedagogiky byli 4 respondenti. Stejný počet měli i respondenti se vzděláním ze střední školy na předškolní a mimoškolní pedagogiku. Po 3 respondentech odpověděli se vzděláním z doktorandského studia, nečitelského magisterského studia a bakalářského studia předškolní pedagogiky. Celoživotní vzdělávání a bakalářské nečitelské vzdělání uvedl jeden z dotázaných. Respondenti ve většině vykazují vzdělání v předškolní oblasti.

V soukromém zařízení byla speciální pedagožka s vystudovaným magisterským oborem speciální pedagogika. Učitelka v bakalářském zdravotním oboru, dokončovala studium předškolní pedagogiku. Asistentka pedagoga vystudovala sociální služby, má vykonaný kurz na asistenta. Ve státním zařízení byly učitelky se středoškolským vzděláním v předškolní pedagogiky.

Rozhovor probíhal s paní, která se vzdělává na magisterském studiu. Absolvovala studium waldorfské pedagogiky – předškolní.

### 3.4 Analýza dotazníku

#### 3.4.1 Oblast uchopení volné hry



**Graf č. 5** Pohled na volnou hru z pozice

Z grafu lze vidět, že nejvíce 14 respondentů se účastnilo dotazníkového šetření z pozice speciální pedagog, 8 pedagogů, 3 logopedi a asistenti pedagoga, ve 2 případech vychovatelky.

Lze se domnívat, že každý z respondentů bude z odlišné pozice volnou hru vnímat jiným způsobem. Nejspíš bude faktorem také to, jakou má daný člověk zkušenost s dítětem s MP.

Podle Daniše, Danišové (2020) by mělo v České republice existovat povolání „herní průvodce“, který by právě rozšiřoval dětskou hru, podporoval by v ní děti a usnadňoval tak herní proces.



**Graf č. 6** Chápání pojmu volné hry

Z grafu je zřejmé, jak respondenti chápali pojem volné hry. Označit bylo možno více odpovědí.

Nejvíce označené odpovědi z dotazníku byly, že dítě samo volí námět hry, cíl, prostředky a možnost vyjádřit své pocity, problémy, zkušenosti a zkusí si vztahy. Je zřejmé, že žádný respondent neoznačil odpověď, kdy učitelka činnost vybere a řídí její průběh. To už je hra řízená, kdy učitelka má záměr rozvíjet, usměrňovat a ovlivňovat dítě. Cíl práce se však opírá o volnou hru a řízená činnost by mohla být rozvojem daného tématu.

Dle názoru Kollárikové (2001) hra, která je spojená s možností svobodné volby, je jeden z předpokladů k rozvoji všeho, co bude v životě potřebovat.

Na základě pozorování se volná hra ve třídě uskutečnila takovým způsobem, že učitelky reagovaly na požadavky dětí. Chlapec s poruchou autistického spektra projevil zájem o pohybový „tunel“, obruče, kudy mohl prolézat, skákat. Zvolil si samostatně prostředky i druh činnosti. Učitelka mu poskytla dostatek místa k činnosti. Chlapec dle libosti si směr tunelu upravil a naskládal obruče kam chtěl. Dělal to stejně půl hodiny dokola. Zvolil si sám cíl, aniž by něco řekl. Nemluvil. Vydával „zvuky“ radosti. Výhoda byla i ta, že ve třídě bylo velmi málo dětí z důvodu nemocnosti. Učitelky mu do činnosti nezasahovaly a nechaly ho, aby si průběh hry řídil sám.

Dalším příkladem pozorování je holčička, která byla na vozičku, měla mozkovou obrnou s kvadruparetickou formou a těžkým MP. Byla odkázaná na pomoc a péči druhých. U ní hra

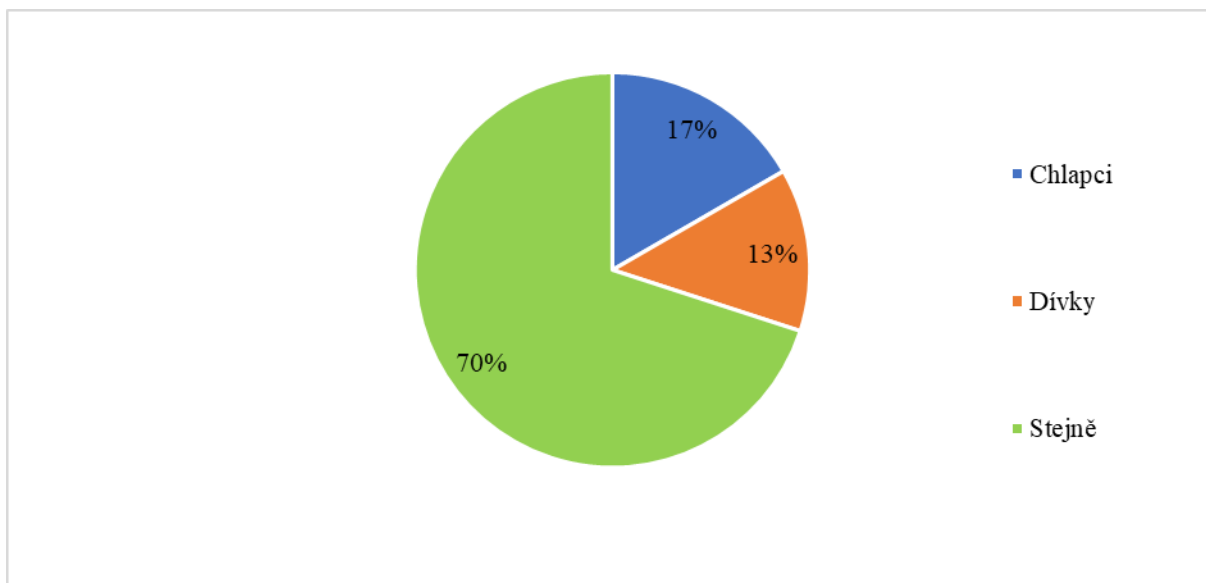
probíhala tak, že ráno měla zavedený rituál. Holčičku přivezli do třídy a ta potom pozorovala děti při činnostech. Zajímalo jí to. Pozorovala chlapce při skákání. Tuto činnost si holčička vybrala sama. Po svačince paní učitelka holčičku společně s paní asistentkou přesunuly z vozítka do relaxačního pytle. Holčička měla ráda hudbu. Nastala činnost, kdy se paní učitelka stala součástí její hry. Daly jí bubínek (později i jiné různé nástroje) a paní asistentka jí pomáhala hrát a zpívalo se. Byla to možnost, kdy dítě vyjadřuje své pocity, prostředek, přes který učitelka poznává dítě i jeho osobnost. Holčička na to reagovala neverbální komunikací v obličejí „usmívajícími tiky“. Po zpívání známých jednoduchých dětských písní učitelka prováděla činnosti, kdy jí dávala pocíťovat tvrdé a měkké předměty, teplé a studené, hladké a drsné povrchy. Masírovala jí po obličejí štětci, míčky. Z důvodu zdravotního postižení byla znevýhodněná, aby si mohla sama zvolit prostředek hry.

Z rozhovoru vyplývá, že odbornice vycházela ze dvou autorů: Renate Long-Breipohl a Ingrid Miklitz. Volná hra je tak chápána jako dítětem započatá hra, dítětem řízená vlastní autonomní aktivita. V důsledném pojetí definice hry vůbec nemusí vypadat jako to, čemu se běžně říká hra. Hra bývá zařazena jako soutěživá aktivita, k něčemu směřující. Dost často je hra repetitivní činnost ve smyslu opakování pokusu. Nevzniká výtvar, ale dochází k experimentaci se živly, s materiálem. Hlavní herní materiál není předem definovaný. Hra je tradiční, protože je předávána nápodobou mezi jedinci podobného věku, ale zároveň je vynalézavá. Nepředává se „po někom“, ale vzniká inovativně u jedince, kterého to napadlo. Hra je také magicko-realistická, kdy je „všechno možné“ a neplatí naše dospělá logika, naše koncepty přírodních zákonů. Děti zkouší něco, co my už dopředu víme, že to nebude fungovat. Přesto je lepší děti nechat zkoušet. Hra je spontánní. Nelze nikoho donutit k tomu, aby si hrál. Hra je dítětem iniciovaná a řízená. Je inspirovaná, což znamená, že dítě není závislé na okolí.

Nyní lze říct, jak pedagogičtí pracovníci chápali volnou hru. Z výsledku dotazníku logopedi uvádí volnou hru jako prostředek, přes kterou se mohou s dítětem dorozumět, poznat ho i jeho osobnost. Odpověď speciálních pedagogů byla možnost, aby dítě vyjádřilo své pocity, problémy, zkušenosti, možnost zkoušet si vztahy. Stejně odpovědi jsme dostali od učitelek z pozorování v Prostějově. Od pedagogů byla nejčastější odpověď, kdy dítě si volí námět hry, cíl i prostředky, a také hra, do které učitelka zasáhne, pokud se ubírá jiným směrem. Na příkladu holčičky s mozkovou obrnou a chlapečka s poruchou autistického spektra je vidět, že nejen MP, ale i přidružené postižení ovlivňuje dítě ve volné hře.



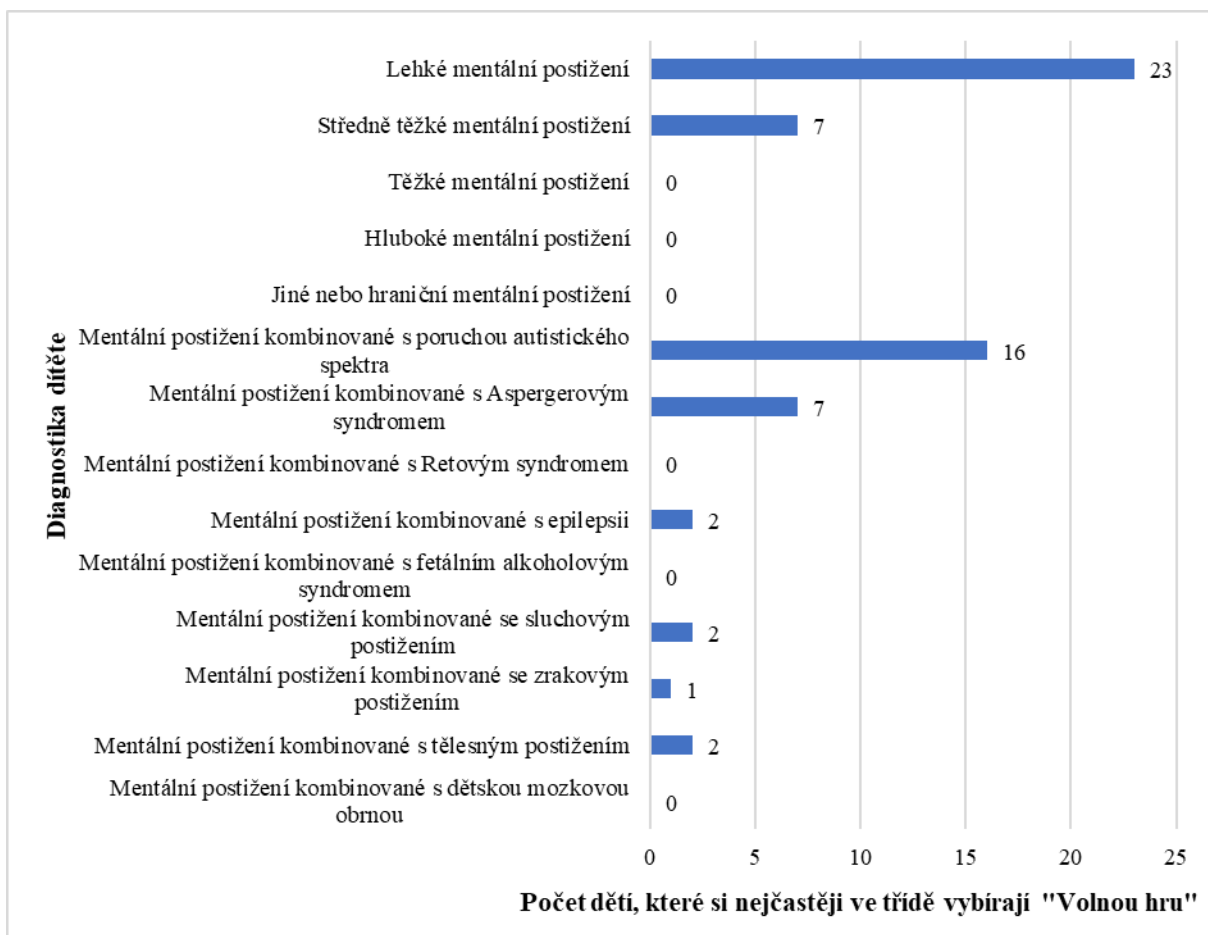
### 3.4.2 Oblast výskytu volné hry



**Graf č. 7** Výskyt volné hry podle pohlaví v rámci dne

Respondenti se ve většině 70 % případů shodují, že si děti stejně aktivně, nezávisle na druhu pohlaví, volí volnou hru. Dále uvedli, že více v 17 % si chlapci volí volnou hru než 13 % dívky. Hra je naprosto přirozenou součástí nejenom našich životů, ale i u savců, ptáků, obojživelníků, ryb a mnoha bezobratlých živočichů. Gründler, Schäfer (2010) mluví o hře jako o genetickém programu, který máme společný s vyššími savci. Díky němu jsme schopni hry nehledě na pohlaví. Děti s MP mají tuto schopnost hry omezenou, ale není to dáno odlišností v pohlaví. V souvislosti s tím jsme pozorovali, že děti si volí jiný druh a způsob hry.

Třída, kterou jsme navštívili pro pozorování v soukromém zařízení, byla v převaze chlapců. Češková (2006) zastává názor, že u chlapců je výskyt MP častější než u dívek. Stejně jako oni i dívky vyhledávají možnost hry ze své vnitřní intuice. Podstatné faktory jsou možnosti jedince, typ, míra, hloubka a další specifika dítěte. Vždy záleží na více vlivech, aby si dítě mohlo právě volnou hru zvolit. Všechny děti, nehledě na pohlaví, chtějí zkoumat, poznávat svět, a to nejlépe právě prostřednictvím hry.



**Graf č. 8** Které děti si nejčastěji volí volnou hru?

Z grafu vyplývá zkušenost respondentů s danou diagnózou MP, což je velmi rozsáhlá problematika. Jedná se o různorodou skupinu, která se vyznačuje řadou odlišností. Každý člověk je jedinečný. Dnešní věda nám umožňuje diagnostikovat přesněji dané postižení. Na základě diagnózy lze najít dva jedince se stejným stupněm MP, stejnými znaky a projevy. Rozdíl lze najít v schopnostech, dovednostech. Volba volné hry závisí i na osobnostní charakteristice každého jedince. Jak uvádí respondenti dětí s diagnózou lehké mentální postižení si volí nejčastěji - ve 23 případech volnou hru. Dále pak 7 respondentů označilo zkušenost s dítětem se středně těžkým mentálním postižením. Respondenti uvedli v 16 případech zkušenost s dítětem s poruchou autistického spektra.

V grafu nenajdeme mentální postižení s poruchou řeči. Jde o to, že v oblasti řeči mají jedinci s MP vždy obtíže. Je to bráno jako symptomatická porucha na základě poškození mozku.

**Tabulka č. 6** Děti s MP si hrají častěji:

	<b>1 - Nejméně</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5 - nejvíce</b>
<b>Spíše samy</b>	2	4	7	3	14
<b>Vedle sebe (paralelně)</b>	2	8	8	5	7
<b>Spolu s kamarádem</b>	8	6	11	4	1
<b>Se 3 a více kamarády</b>	9	14	6	1	0

Tabulka nám ukazuje hodnoty z výsledků odpovědí respondentů, kdy si děti vybírají hru, kde jsou spíše samy, vedle sebe, spolu s kamarádem a nebo s více kamarády. Nejvíce respondenti určili odpověď spíše samy si hrají děti s MP. Nejméně se objevila odpověď se 3 a více kamarády. Metoda Marie Montessori uvádí, že dítě nejdříve musí být samo sebou, poznávat a rozvíjet, poté teprve je schopno se začlenit a vnímat ostatní. (Zelinková, 1997)

Volná hra je prováděná vždy ve vztahu k ostatním. Pokud má dítě možnost volné hry jako jedinec, tím sebevědoměji a sociálněji se bude chovat ve společnosti., Následuje „fáze“, především mezi dětmi intaktními, o výměnu zkušeností, závodění a společné experimentování. (Gründler, Schäfer, 2010)

U druhu autistického spektra dětí upřednostňují hru o samotě. Nechápu pravidla hry, což má za následek, že jsou často vzteklé a náladové. Ve hře se projevují impulzivitou, silnými emočními projevy, nesoustředěností na práci, sociální odtažitostí, sníženou pozorností a malou pracovní dovedností.

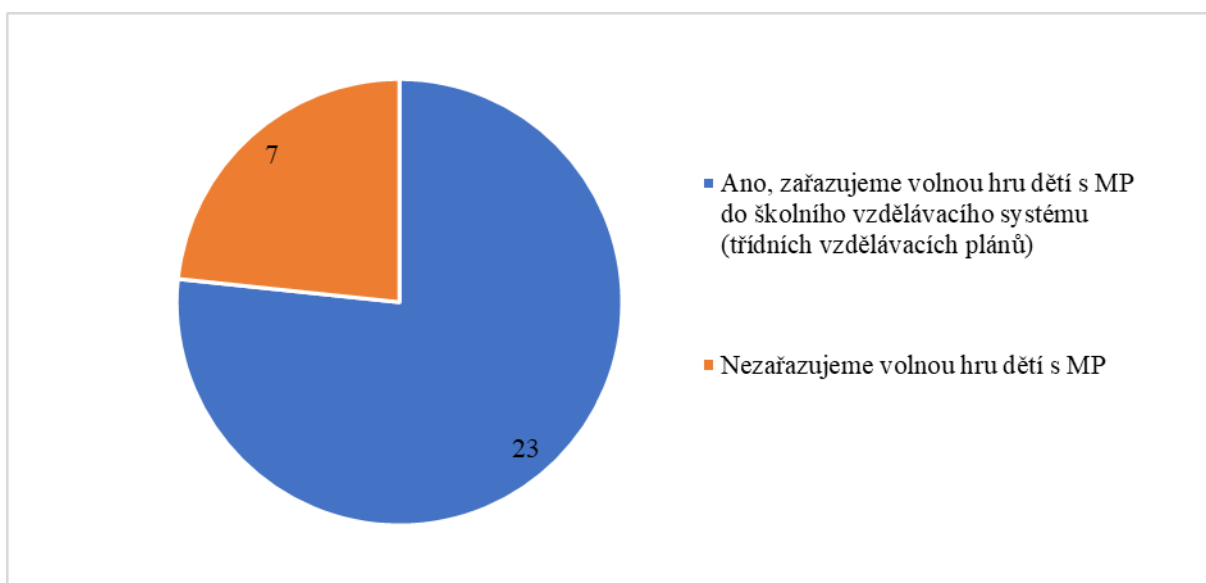
Caiati, Delačová, Müllerová (1994) ve své knize „Volná hra“ píše o tom, že prosociálního chování nedosáhneme nátlakem. Již to, když učitelka vyzve dítě, aby přijalo jiné do společné hry, mu buduje jakousi protekci. Dítě má zvláštní postavení, které nepříznivě ovlivňuje danou hru. Mnohdy bývá udáván příklad mladšího sourozence, kterému bychom museli při hře s námi ustupovat. Často tyto starší děti se za to „mstí“ a mladší sourozenec „dobrovolně“ hru opouští. Samotný nátlak na děti si hrát s druhým mu bere zkušenost a svobodu v navazování kontaktu.

Potřeby dětí se během vývoje neustále proměňují, vyvíjí. Děti s MP to mají stejně tak. Najdeme si je hrát samotné, s kamarády, ale především s pomocí učitelky nebo asistentky. Vždy záleží na mnoha faktorech daného jedince. Během pozorování jsme měli možnost vidět chlapečka při vkládání obrázků do celku, který seděl u stolečku sám. Další dva kluci byli zaujatí pohybovou dráhou. Spolu i vedle sebe jí zdolávali. Holčička, která byla na vozíčku

chlapce pozorovala. Působení asistenta při volné hře dětí s postižením je výraznější než u dětí intaktních.

Třídu, která byla vybrána pro pozorování, navštěvovala také dívka s Downovým syndromem. Byla schopná si volně nezávisle na učitelce nebo asistentce samostatně hrát. Vypadala při své hře naprosto spokojeně. Ve třídě měla citovou vazbu k panence, kterou vozila v kočárku. Chodila paní učitelce nebo asistentce ukazovat, že panenka spí. Řeč byla omezená. Druh její volné hry na zahradě byla hra s předměty. Hra v pískovišti, kde si písek nejdříve brala do rukou. Prozkoumávala jeho vlastnosti. Nechávala si ho prosypávat v dlaních.

Na základě rozhovoru vzešlo, že děti s MP jsou schopné si hrát spíše samy, vedle sebe než spolu. Bylo pro nás otázkou, jestli je to difoltní nastavení těchto dětí nebo důsledek péče-nepéče, který by se dal změnit jiným přístupem, výchovou, popřípadě i návyky. Cyklicky naučit děti s MP si hrát spolu. Je potřeba je to učit, vést, stejně jako je potřeba je rehabilitovat. Pokud máme prostředky a poznání, tak je naším úkolem je „povytáhnout kam až to půjde“. Chceme, aby z nich vyrostli soběstační jedinci.



**Graf č. 9** Zařazujete volnou hru i ve vzdělávání?

Z následujícího grafu vyplynulo, zda zařazují v zařízeních volnou hru do školního (třídního) vzdělávacím programu. Ve většině, 23 respondentů uvádí, že zařazují volnou hru i do svých plánů. V 7 případech respondenti uvedli, že volnou hru nezařazují do vzdělávání. Lze se domnívat, že respondenti zvolili odpověď na základě toho, že kvůli hloubce daného postižení je jedinec zcela nesamostatný. U těžkého, hlubokého stupně MP, vícečetného postižení

a závažnějších poruch jako je hluchoslepotu můžeme říct, že převládá vedená hra, méně samostatná.

Rámcově vzdělávací program (2018) předpokládá (že všechny školky zařazují ve vzdělávání volnou hru u dětí s MP. Dle grafu musíme tento předpoklad zamítnout. Předpoklad se však opíral o rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Program má obsažené cíle (uvedené níže), které maximálně podporují volnou hru dětí. Tudiž je překvapivé, že i přesto respondenti volnou hru ve svých zařízeních neuskutečňují.

Dle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání jsou cíle následující:

- rozvoj dítěte, jeho učení a poznání
- osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
- získání osobní samostatnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

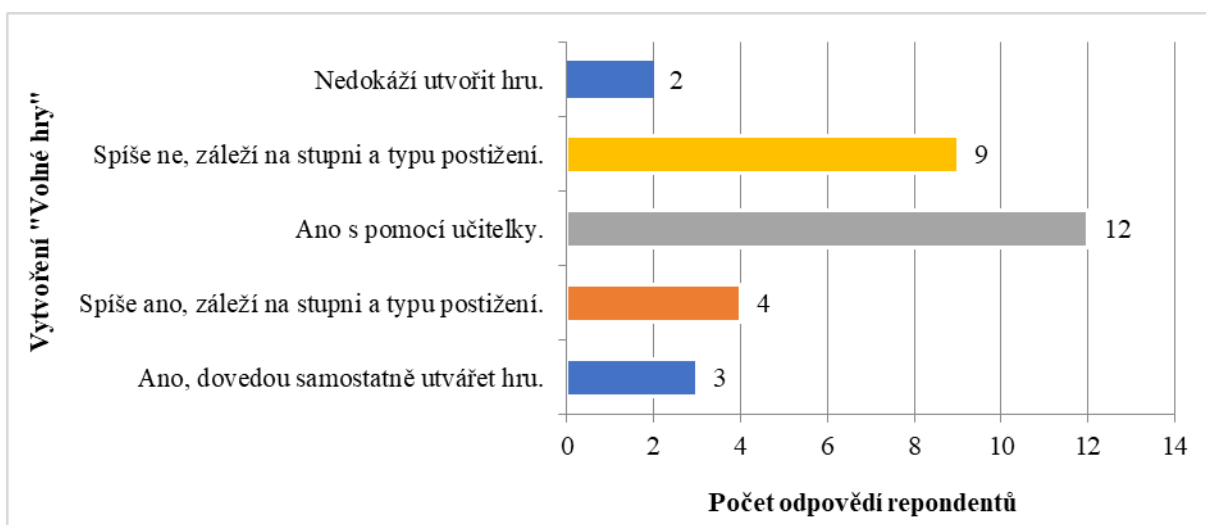
Tyto cíle jsou „univerzální, přirozené a všudypřítomné“. Na základě osobní zkušenosti je taková i volná hra dětí.

Hra je doporučovanou metodou práce učitelů v mateřských školách. Učitelé by měli myslet na plánování volné hry. Caiati, Delačová, Müllerová (1994) hovoří o hře jako o otevřené metodě vzdělávání dětí. Přínos hry v životě dítěte předškolního věku je prokázán, a proto by měla volná hra mezi ostatními metodami vzdělávání mít své zasloužené místo. Málo vhodná je metoda učení na základě předávání hotových poznatků.

V mateřských školách učitelky zařazují ve svých třídních vzdělávacích plánech volnou svobodnou hru dle přání dětí. Autorky zkušenost je taková, že ne každému se tento pojem v plánech zamlouvá. Ještě stále se najdou taci, pro které je to nesmyslné a neúčinné.

Rozhovor k dané oblasti se opíral o rytmus, rituály v lesní školce a jejím vzdělávání. Část úseku v rytmu má v sobě písničky, drobné rituály. Díky nim děti ví, co bude. Čím potřebnější děti máme, tím srozumitelnější, jasnější strukturovanější režim musí být. S volnou hrou si to neprotiřečí. Přesně v tomto rytmu dne děti ví, kdy nastane ten jejich čas, kdy si mohou dělat takzvaně “co chtějí” - po příchodu do MŠ, na zahradě, dopoledne v lese. Podle místa, kam učitelky děti vezmou, tak si volí hry. Na stejné místo dochází 2-3 týdny nebo i déle. Způsob, kterým dávají podnět, je ten, že vyberou místo a dochází tam. Děti tak mohou

na daném místě pokračovat, v čem začaly. Stavění, kutění nebo nějaké kooperativní fantazijní hry atd. Je to velmi vidět na malých dětech, které nemají vyvinutou představivost, ale spíše reagují v interakci s prostředím a kamarády. Příkladem je holčička, která má necelé tři roky. Její hra spočívala v tom, že si zalezla v lese do dutého, ulomeného pařezu, brebentila si tam pro sebe. Byla v pařezu moc spokojená hlavně tím, že viděla i na všechny ostatní. Mohlo to pro ni představovat auto nebo i něco jiného. Tahle malá holčička „boří“ všechny poučky o tom, že dítě není schopné se podílet na společenství. V lesní školce to mnoho dětí dělá. Některé čtyřleté děti jsou nejspokojenější, když mohou jen tak stát a pozorovat. Nepouští se do společenských činností.



**Graf č. 10** Mají děti s MP schopnost volnou hru utvářet?

Na základě výsledků z dotazníku graf ukazuje, že děti jsou ve 12 případech schopné s pomocí utvořit hru. Dále respondenti v 9 případech uvedli, že hru spíše nedovedou utvářet (záleží na stupni a typu postižení). Předpoklad byl, že nejvíce respondentů označí odpověď, že dítě s MP nedokáže utvořit hru. Tento předpoklad nemůžeme potvrdit ani vyvrátit. Opodstatněním by mohlo být právě to, že záleží na úrovni postižení samotného dítěte.

Z pozorování vyplynulo, že dětem dělá obtíže samotný výběr hry. I děti intaktní mají obtíže obzvláště v novém a neznámém prostředí. V prostředí, které již mají prozkoumané si snáze volí prostředek pro volnou hru. Je-li tam lákavá (zvuková, pestrá) hra nebo hračka, vyberou si jí nebo jí alespoň pozorují. Některé děti bývají spokojené, mohou-li jen pozorovat. Učitelka se snažila děti namotivovat ke hře. Děti s malou sebedůvěrou přistupují na učitelčiny návrhy hry. Přichází tak o příležitost uskutečnit vlastní potřeby, přání a svobodné jednání. Je

v pořádku, když dítě stojí, sedí a třeba jen pozoruje. U předškolních dětí dochází k častému střídání hry.

Na způsobu volné hry vždy záleží na stupni a typu, míře a hloubce daného postižení i specifikách jedince. Děti s MP, jsou-li i z domova (prostřednictvím volného času a prostředí) ke způsobu hry vedeni, jsou schopny rozehrání hry. Avšak ne zcela takové jako děti intaktní. Aktivita a zájem o samostatnou volnou hru bývá nižší v důsledku poškození mozku. Oproti dětem intaktním bývají větší „zásahy“ ze strany učitele, kdy danou hru ovlivňuje. Navádí dítě ke způsobu hry. Jde jím příkladem.



**Graf č. 11** Dovedou děti s MP rozehrát hru i bez pomoci učitelky?

Z výsledků vzešlo, že děti s MP si hrát bez „pomocné ruky“ učitelky nedovedou. Děti sahají po hračce, na kterou jsou zvyklé, zautomatizované. Naplňuje je potřeba jistoty a bezpečí.

Podle rozboru dotazníků uvedli respondenti odpověď „ano, dovedou zcela samy“. Tuto odpověď uvedli 2 respondenti, kteří v grafu č. 8 uvedli děti s lehkým MP a kombinace MP s poruchou autistického spektra. Ve většině se respondenti shodují na tom, že děti s MP nebo v její kombinaci se zrakovým, tělesným postižením, nedovedou rozehrát nebo jinak začít hru. Děti dovedou fungovat s pomocí učitelky nebo asistentky.

Na základě vlastního pozorování jsme se setkali v mateřské škole s tím, že si děti nedokážou hrát bez vedení samostatně. V této situaci je kromě učitelky „při ruce“ asistent, který napomáhal dětem ke hře.

Z rozhovoru vyplynulo, že dítě můžeme inspirovat, nabídnout mu zdroje, ale nechat na něm, jak to využije. Otevření budme k tomu, zda to dospěje k tomu našemu cíli nebo ne. Zde to

naráží na metodu projektování. Rámcová témata nechávají otevřené aspekty, co si děti vyberou, čemu přidají důraz a jakou metodu použijeme společně s dítětem. Zcela je na dětech, pokud mají dané téma, zda ho využijí i ve své volné hře nebo ne. Většinou dané téma na určité období vyplyne za čas.

**Tabulka č. 5** Které podněty dáváte dětem s MP pro utvoření volné hry?

	<b>Souhlasím</b>	<b>Spíše souhlasím</b>	<b>Nevím</b>	<b>Spíše nesouhlasím</b>	<b>Nesouhlasím</b>
<b>Dám dětem podněty a oni si vyberou, s čím si chtějí hrát a jakým způsobem.</b>	21	9	0	0	0
<b>Ukážu jim, jakým způsobem si mají hrát a oni to napodobují.</b>	12	8	0	6	4
<b>Strukturuji prostor a čas.</b>	11	9	1	4	5
<b>Děti si vyberou, co samy chtějí a jaké pomůcky i mimo téma, které je stanovené.</b>	21	6	0	3	0

Z tabulky lze vyčíst souhlasy i nesouhlasy respondentů s navrhovanými odpověďmi. Nejvíce se respondenti shodli na podnětech pro utváření, kdy si děti samostatně (dle vlastní volby) vyberou, s čím si chtějí hrát a jakým způsobem. U dětí s MP, a především u poruch autistického spektra je vhodné, aby režim dne měli zobrazený pomocí zástupných předmětů, fotografií, obrázků, piktogramů. Výběr je dle funkčnosti a výběru jedince. Možností, jak začít „volnou hru“ se nabízí vždy mnoho. Důležité je znát svou třídu a vědět, co koho baví.

K začátku hry se nabízí materiál a prostředí. V okamžiku, kdy dětem se hra omrzí, pomůže nasměrování k obohacení hry. Otevírají se tak nové možnosti i motivace hry. Ne všechny děti vymyslí hru lehce. Vlivů může být mnoho. Například když děti byly zvyklé, že jim někdo určil hru a její způsob, samostatně pak nebyly schopny hru utvořit. Někdy potřebují mít vzor, oporu, díky kterým jsou schopni začít svou vlastní hru. (Daniš, Danišová, 2020)



Herní areál se změní a nabízí dětem opět prostor pro volnou hru a vlastní učební procesy. Avšak volná hra může trvale existovat jen tehdy, když ji dospělí umožní a akceptují, když sami sobě povolí experimentovat, hrát si, zkoušet a nechat se vést zvědavostí. (Gründler, Schäfer, 2010)

Během volné hry učitelka poskytuje podnět, inspirace, povzbuzení, rozšíření průběhu volné hry. Zasahování, instrukce negativně ovlivňují imaginaci, kreativitu dětské hry. Přerušení hry jakýmkoliv zásahem může oslabit motivaci činů dítěte, a tím narušit jeho svobodu, zvědavost a touhu objevovat a učit se.

Učitelka by měla zasáhnout a vstoupit dětem do hry, jeli vyzvána do účasti hry nebo je její pomoc na hře přínosná. Musí však mít stále na paměti, že se jedná o hru dětí, a proto by neměla převzít pozici dominantního hráče. Chování učitelky by mělo být partnerské a spontánní. Vstup do hry zahájené z podnětu dítěte, aniž by bylo dítě dospělým ovládnuto a byla narušena činnost dítěte, je pak jedním z největších umění učitelky.

V rozhovoru se vyjadřujeme k tomuto grafu, že člověk a prostředí má velký vliv. Prostředí inspiruje prostředím a materiálem, které je k dispozici. Například podnět jako voda je velmi variabilní. Věci se v přírodě za určitých teplot chovají různě. Kláda v lese za určité teploty a vlhkosti klouže, je nebezpečné po ní chodit, ale za jiné teploty je úplně v pořádku. Herní materiál vyzývá děti k aktivitě. Děti chtějí zažít vzrušující pocit, rizika, hranice zóny proximálního vývoje a chtějí zjistit, zda své schopnosti zlepšili.

**Otázka č. 14 a)** Co podle Vás rozvíjí „Volná hra“ ve fyzické oblasti?

Nejčastěji ve své odpovědi respondenti uváděli jemnou i hrubou motoriku. Dále uváděli obratnost, rovnováhu, koordinaci, pohybů, fyzickou zdatnost, odolnost, představitost. Respondent také uvedl, že pomáhá rozvoji pohybových a komunikačních schopností. Další respondent uvedl, že volná hra nám odhaluje silné a slabé stránky jedince a může nám tedy napovědět, na co se dále po fyzické stránce zaměřit, co dále rozvíjet.

**Otázka 14. b)** Co podle Vás rozvíjí „Volná hra“ v psychické oblasti?

V dotazníku respondenti nejčastěji zaznamenali rozvoj fantazie, empatie, kreativity, tvořivosti. Respondenti ve svých odpovědích uváděli i smyslové vnímání, pozitivní vnímání a motivaci, uvědomění, že dítě je tvor společenský, takže socializaci, kde se rozvíjí i rozumová a řečová oblast. Dovednost v soustředění na činnost.

**Otázka 14. c)** Co podle Vás rozvíjí „Volná hra“ v sociální oblasti?

Respondenti ve velké většině hovořili o komunikaci, navazování kontaktu s druhými, udržování přátelství, pěstování a posilování kamarádských vztahů, schopnosti spolupráce nejen mezi dětmi ale i s učitelem, všeobecně o zařazení do kolektivu a vztahy. Smysl sociální oblasti byl o pocitu, že jedinec někam patří.

**Otázka 14 d)** Co podle Vás rozvíjí „Volná hra“ v emoční oblasti?

Podle dotázaných respondentů volná hra rozvíjí emoce, jako je radost z povedené hry, vyjadřování pocitů radosti, nejen kladných, ale i záporných, vkládání vlastních zážitků a prožitků do hry. Také se bavíme o zklidnění emocí, formujeme svoje emoce, a tedy i schopnost pracovat s takzvanými „výkyvy“ emocí při „zapálení“ do hry s kamarády.

**Otázka 14 e)** Co podle Vás rozvíjí „Volná hra“ v rozumové oblasti?

V závislosti na stupni a typu MP dítěte se odvíjí i odpovědi respondentů. Jde o rozvoj slovní zásoby, opakování, pojmenování konkrétního světa kolem sebe. Lze říct, že může jít o celkové vnímání a komunikaci. Podle typu hračky, struktury předmětů, tvarů, velikosti, rozměrů, povrchu a počtu prvků. Rozumová oblast při volné hře rozvíjí i soustředění na činnost, sebekontrolu a soběstačnost. U dětí s MP se klade důraz na konkrétní myšlení a nehovoříme s nimi o abstrakci.

Na základě pozorování bylo možné vypožorovat u jednotlivých dětí s MP jisté specifické obtíže. Téměř vždy byly obsaženy všechny oblasti během hry u dítěte s MP, a tak i rozvíjeny danou hrou. Hry ukazovaly vývojový stupeň jedince, schopnosti a dovednosti, jeho projevy jako je pozornost, soustředěnost, tvořivost a herní vyzrállost, tedy i zkušenost daného jedince při hře a emoce. Pomocí hry se rozvíjí vnitřní fungování některých částí mozku, které umožňuje lepší soustředění a rozhodování, stejně jako zralé emoční a sociální chování. Při volné hře děti tráví čas nestrukturovanými aktivitami a jsou více schopné stanovovat si vlastní cíle a cesty k jejich naplnění, což jsou klíčové schopnosti pro úspěch v jejich dalším životě. Gründler, Schäfer (2010) pojednává o hře jako o učení řeči. Řeč je uložena v mozkové kůře a je schopna se rozvíjet, pokud je plně vyvinutá pohybová a smyslová koordinace. Dítě se pohybovat musí. Pokud to chybí nebo z nějakého důvodu je chůze znemožněna, je omezena jedincova šance na normální a zdravý vývoj. Z pozorování jsme se dozvěděli,

že děti během hry vykazovaly své schopnosti a dovednosti. Děti si samostatně zvolí cíl i způsob své hry dle svých možností.

Během rozhovoru se oblasti nerozdělovaly, protože se vycházelo z hodnot, postojů a návyků. Z toho vychází i další kompetence jako je koncentrace, sebevnímání, vnímání ostatních, orientace v prostoru a času, rezilience jako komplex kompetencí nebo také schopnost odolávat v obtížných situacích jak duševně (vnitřní motivace, důvěra, sebedůvěra, imaginace, vůle) tak fyzicky (frustrační tolerance, fyzická odolnost, autonomie, spolupráce). Hra z nás totiž dělá lidi.

Oblasti se mezi sebou vzájemně prolínají a ovlivňují během volné hry. Ve hře jde o všestranný rozvoj dítěte. Velmi často se v každé z oblastí v odpovědích respondentů objevovala právě komunikace. Ta má velký vliv na rozvoj dítěte předškolního věku. Utváří nám sociální vztahy, vyjadřuje naše pocity, tužby, myšlenky. Může jít o určitý projev vývoje intelektu. U dítěte s MP je řeč omezená. Dítě, které nemluví nebo mluví málo, špatně vyslovuje, je v nevýhodě, že okolí mu nerozumí a pro něj to může být frustrující.

**Otázka 15.** Krátce popište, jakým způsobem dáváte prostor pro vytvoření volné hry? (Fyzický prostor, časový prostor v rámci aktivit v režimu dne, v rámci jiných aktivit v režimu dne).

- Nejčastěji se dává prostor pro vytvoření volné hry v tzv. ranních hrách a poté na školní zahradě při pobytu venku.
- Učitelka ráno „připraví třídu“ předloží dětem nabídku aktivit u stolečku (hmatové hry povrchové struktury, konstruktivní hry s legem, výtvarnou činnost) na koberci připraví barevné kruhy, kde děti mají možnost si samy zvolit činnost s nimi. Zda si do nich pouze sednou, nebo si je odnesou a využijí na nějakou jinou aktivitu, naskládají do nich míčky apod.
- Volná hra ve třídě nastává po splnění úkolů. Dítě si může ze skříňky vybrat kteroukoliv hračku. Většinou je dítě vybídnuto, takže pozná, že je právě čas na volnou hru. V naší mateřské školce děti mají kombinované postižení – MP je především spodní hranice střední MR až těžká MR, takže si nemůžeme představovat klasickou volnou hru.
- Máme vymezené prostory, žáci si je mohou vybrat, volná hra časově ohraničena.

- Společné chvíle a aktivity se spolužáky, 30 min denně.
- Ranní hry ve třídě, pobyt venku, odpolední činnosti ve třídě.
- Při ranních hrách nebo i venku mají děti příležitost si samy vybrat, jak a s čím si budou hrát.
- Herna, hřiště, park (1–2, 5 hodiny)
- Volná hra následuje po krátké řízené činnosti dle potřeb dítěte. Doba se odvíjí od potřeby odpočinku a unavitelnosti dítěte. Ve třídě je zřízen koutek k tomuto účelu.
- Časový prostor je v rámci aktivit v režimu dne, hlavně při ranních činnostech.

Výše můžeme vidět odpovědi respondentů. Lze konstatovat, že děti potřebují pro volnou hru vhodný prostor, v němž by se lidská inteligence mohla rozvíjet. U kojence jsou první zájmy jeho ruce a zkoumání uchopovacích hraček. Tříleté dítě potřebuje zkušenost ve hře a učí se opakováním, dokud pohyb neovládá. Jde o normální postup učení. To stejné se děje i u dětí s MP, kdy si cyklickým způsobem děti osvojují svou dovednost.

V případě, že si dítě předškolního věku bez iniciativy ze strany učitelky či jiného dospělého nehraje, je možné, že se vlivem podceňování své hry odnaučilo hrát, anebo se nachází z jeho pohledu v málo podnětném prostředí.

Pokud mají děti prostor, čas, volný materiál a různověkou dětskou skupinu, mají ke hře dobře našlápnuto. Během pozorování jsme shledali, že učitelky dávají dětem prostor pro utvoření volné hry dle možností dítěte s MP. Vytváří prostor, ať už ve třídě nebo venku na zahradě. Děti dle svých možností využívají „svobody“. Učitelky, především ze soukromého sektoru, mají větší zkušenost tudíž nabízí dětem hry přes smysly. To probíhalo především u dívky s těžkým mentálním a somatickým postižením.

Kotátková (2005) píše o fungující mateřské škole, která by měla dát dětem prostor k realizaci vlastních nápadů a myšlenek nejen v rámci činností řízených či nabídnutých učitelkou, ale měla by splňovat také podmínky rozvíjející volnou hru a spontánnost dítěte. Činnosti řízené učitelkou by tedy měly vyvažovat aktivity realizované z vlastní iniciativy dítěte, a to každodenně. A teprve při uvědomění si konkrétního pedagogického cíle, ke kterému by měla učitelkou nenásilně navozená řízená hra směřovat a v kompenzaci organizovanosti spontaneitou, dochází ke vzájemnému obohacení obou činností.

Z rozhovoru k tomuto grafu vyplývá, že v lesní školce jsou vždy dva dospělí i v lese, z důvodu bezpečnosti. Přináší předvídatelné, ale i nepředvídatelné nápady na aktivity.

Pozorovatel ovlivňuje pozorované. Jako příklad, je lepší, když činnost uděláme jen tak náhodou, nenápadně a děti to opakují, jdou to vyzkoušet.

### 3.4.3 Oblast zaměřená na prostředí

**Tabulka č. 7** Co limituje děti s MP při volné hře?

	<b>Souhlasím</b>	<b>Spíše souhlasím</b>	<b>Nevím</b>	<b>Spíše nesouhlasím</b>	<b>Nesouhlasím</b>
<b>Úroveň schopnosti dítěte</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	0	0	0
<b>Úroveň dovednosti dítěte</b>	9	<b>19</b>	0	2	0
<b>Přidružené postižení</b>	<b>18</b>	11	0	1	0
<b>Přílišné strukturování času</b>	8	<b>18</b>	0	4	0
<b>Nadužívání informačních komunikačních technologií</b>	<b>13</b>	9	0	5	3
<b>Velká část času trávená pod dohledem (např. rodičů)</b>	6	8	2	<b>10</b>	4
<b>Prostor</b>	6	7	0	<b>12</b>	5
<b>Mnoho pomůcek/podnětů ke hře</b>	<b>9</b>	4	0	8	<b>9</b>
<b>Málo pomůcek/podnětů ke hře</b>	9	2	0	5	<b>14</b>
<b>Tlak rodičů</b>	4	<b>19</b>	0	4	3
<b>Vliv rodiny a okolí</b>	7	<b>10</b>	1	4	8
<b>Pedagog</b>	3	1	0	11	<b>15</b>

V tabulce jsou vyjádřeny limity dětí s MP při volné hře. Lze říct, jaké jsou největší a nejmenší limity dětí s MP při volné hře. Jako největší limity respondenti uvedli schopnosti a dovednosti dětí, jejich přidružené postižení a přílišné strukturování času.

Schopnosti jsou vrozené vlastnosti jedince, které lze rozvíjet. Dovednost se získává pomocí praxe a učení. Při hře zde hovoříme o herní vyzrálosti. Čím častěji si dítě hraje, tím je větší jeho zkušenost s danou hrou. Na základě pozorování chlapec s poruchou autistického spektra měl rád vkládací hry. Čím častěji si hru bral a opakoval dokola, tím více si jí osvojoval a zvládal. Jeho čas k sestavení všech vkládacích obrázků se díky zkušenosti i zkracoval.

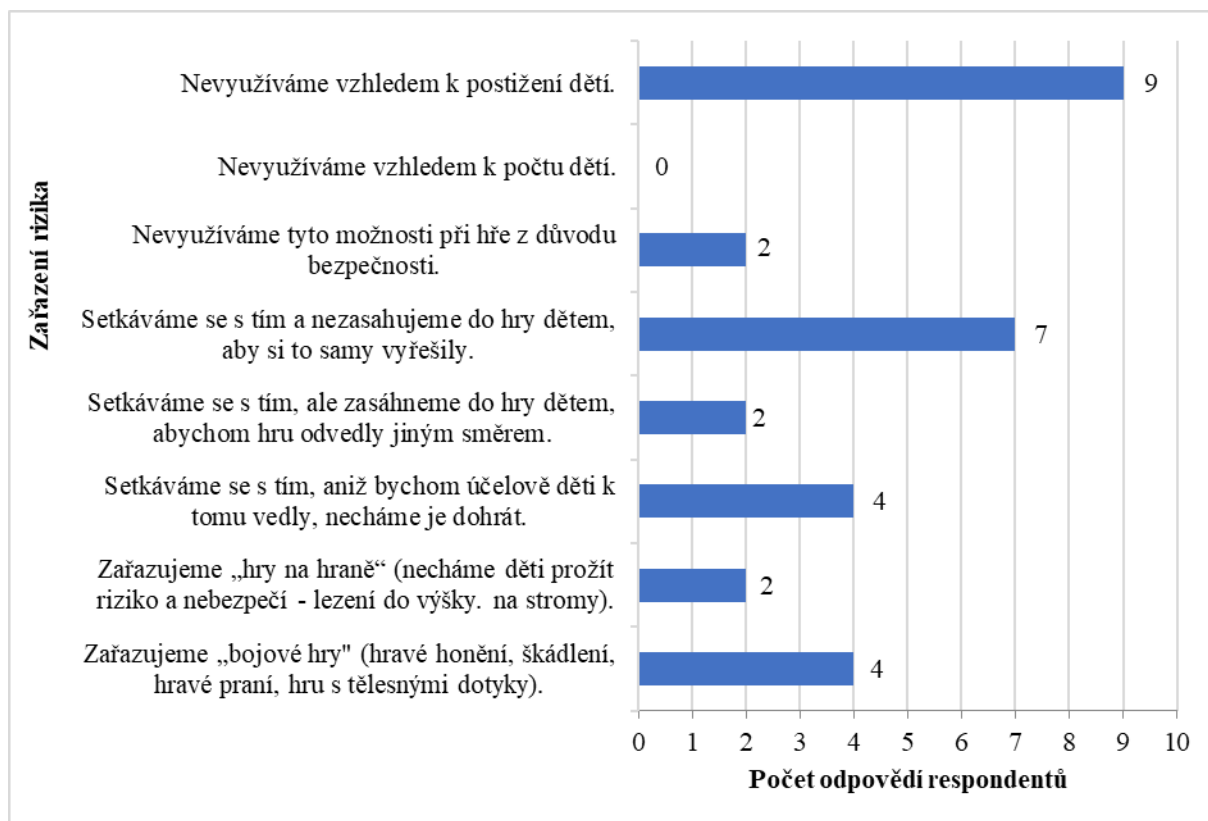
Největším počtem limit, kde respondenti uvedli nesouhlas, byl pedagog. U dětí intaktních pozorujeme změnu jejich hry v blízkosti učitele. Malé děti s MP naopak potřebují oporu, aby se jejich volná hra mohla vyvíjet. Na základě rozhovoru děti limituje nemožnost s námi komunikovat, vidět to jejich očima, protože nesdílíme stejný kód. S intaktními dětmi se „snadno“ domluvíme. Není to vůbec snadné, i když mluvíme česky. Děti v porozumění mluvené řeči mají jinou zkušenost než my dospělí. U intaktních se vyvíjí plně ve všech rovinách. Velký potenciál i pro lidi s postižením lze shledat ve znakovém jazyce, který zvládneme při minimálních znalostech.

Z vypořezovaného lze říct, že hlavním limitem pro všechny děti s MP byly schopnosti a dovednosti daného dítěte. Dále děti v některých případech limituje jejich přidružené postižení. Děti s MP a kombinovaným postižením měly větší obtíže ve volné hře z důsledku svých omezenějších schopností i dovedností než děti „pouze“ s MP. V soukromém zařízení byl na děti kladen větší dohled ze stran učitelek i asistentek kvůli menšímu počtu dětí ve třídě. Prostor ovlivňuje děti v jejich možnostech. Je-li prostor moc velký, každý má v něm možnost najít si svůj koutek. Kolláriková (2001) dává důležitost prostoru, ve kterém se bude moci dítě volně pohybovat a bude se cítit bezpečně s přiměřeným množstvím podnětných hraček, pomůcek k pracovním činnostem a volným přístupem k nim. Velmi důležitým faktorem pro rozvoj dětí, a nejen dětí, ale i dospělých, je kreativita. Důležité pro dítě s MP je, aby nebylo zahlceno podněty, aby rozvíjelo svou vlastní kreativitu a pomocí zpětné vazby tuto kreativitu usměrňovalo správným směrem. Během pozorování fungoval poměr struktury a volnosti tedy soustředěné činnosti a volné hry. Dochází k napětí a uvolnění mozku. Stres by se mohl objevit, pokud by děti neustále musely dávat pozor.

Jako jeden z problémů naší doby je nadužívání informačních a komunikačních technologií. Z výzkumu dotazníku tuto odpověď uvedlo 13 respondentů. Jde o to, že média u dětí způsobují přehlcení. Mozek si nastaví funkci „obranu“ před dalšími podněty, a tím i minimalizuje svou aktivitu. V důsledku čím dál většího vlivu medií děti přicházejí o rozvoj

svého vnitřního světa. Místo radosti z vlastní hry dochází k útlumu. V televizi mohou sledovat programy, které nejsou pro děti zcela vhodné, dochází k nevodným emocím, které těžko dokážou zvládat. Proto během volné hry je velmi důležité prostředí a v něm jeho podněty. Venku v přirozeném (les, louka) nebo v upraveném (zahrada, park) prostředí přehlcení nenastane.

Respondenti v 18 případech spíše souhlasili, že děti při volné hře dětí s MP limituje strukturovaný čas. V mateřských zařízeních v návaznosti na režim dne je jasně strukturovaný. Přitom nestrukturovaný, neřízený čas má vliv na rozvoj výkonných funkcí. Tím jsou myšlené kontrolní myšlenkové procesy (plánování, rozhodování, uchovávání, využívání atd.), které usměrňují naše myšlení a činnosti. Tyto funkce se rozvíjí právě v dětství. Pokud děti budou trávit více času nestrukturovanými aktivitami, jsou schopné samostatně si stanovovat své cíle a naplňovat je.



**Graf č. 12** Umožňujete dětem s MP zažít při volné hře širší prožitek?

Graf ukazuje, kam respondenti dovolí svým svěřeným dětem až zajít. Na základě vyhodnocení vyplynulo, že zařazení rizik nevyužívají vzhledem k postižení dětí. Tuto

odpověď uvedlo až 9 dotázaných respondentů. V nízkém počtu 2 respondenti odpověděli zařazení „her na hraně“.

Gründler, Schäfer (2010) hovoří o nesmyslu při pokusu zabránit každému riziku. Odporuje to záměru poskytnout dítěti samostatnost a volnost pro jeho hru. Nebezpečí se zranit nebo cítit bolest je provázána pohybovou a herní aktivitou. Když utváříme venkovní prostor můžeme rozpoznat pro děti zvládnutelné riziko, úměrně věku dětí. Děti při tom mají možnost prozkoumat své hranice.

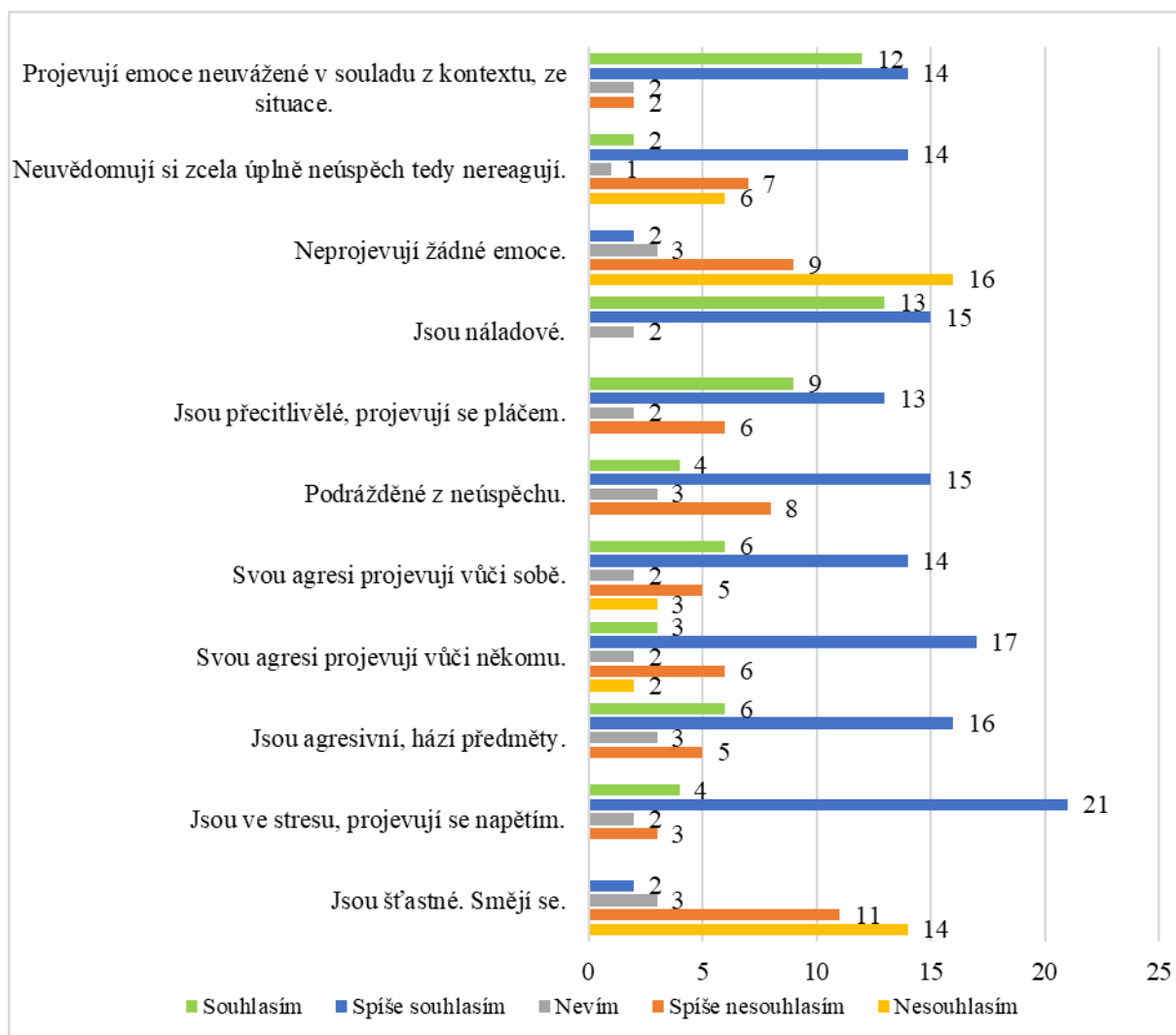
U hry je velmi důležité, jak na ni nahlíží učitelka. Jestliže přijímá hru dítěte jako smysluplnou činnost, oceňuje ji a ponechává dítěti dostatek času i prostoru k jeho vlastním aktivitám, pak podporuje jeho seberealizaci, sebeuspokojení, přijímá, uznává také schopnosti a dovednosti dítěte ve volné hře uplatněné. V tabulce č. 8 jsme se dověděli, co nejvíce ovlivňuje volnou hru. Jako velmi podstatný faktor je právě učitel. Gründler, Schäfer (2010) hovoří o většině úrazů (pády, zakopnutí, srážka), které se stanou v přítomnosti dospělých. Jako prevence je dán prostor, který je pro děti a jejich potřeby uzpůsoben. Ochranou je zkušenost získaná ze styku s rizikem a pohyblivost dětí. Úloha učitelky při pozorování by měla nastat i v případě konfliktu dětí. Neměla by zasahovat, ale v ponechat děti samotné k nalezení řešení. Situace, kdy zasáhne je v případě, že je některé z dětí ohroženo fyzicky. Role učitelky ve volné hře dítěte však spočívá zejména ve sledování dodržování pravidel. Již samotná účast učitelky při pozorování hry je přínosem, neboť svou přítomností zmírňuje nevhodné způsoby chování a měla by se snažit i o citlivé vyvažování odmítání některých dětí.

Mezi podmínky, které příznivě ovlivňují kvalitu poskytovaného vzdělávání, patří také prostředí, jenž je přirozeným a nezbytným předpokladem realizace individualizovaného přístupu. Podnětné prostředí je takové prostředí, které uvede do bdělosti celý nervový systém, které ho podněcuje, uspokojuje zvědavost.

Rozhovor se k tomuto grafu vyjadřuje tak, že dítě se dostane do stavu „flow“, které popisuje Csikszentmihalyi. Vypozoroval, pokud jsou výzvy a schopnosti v přímé úměře, je přítomno „flow“. Jedinec je soustředěný a šťastný. Například u umělců při aktu tvoření, hudebníkům při skládání hudby, u dětí, když si opravdu hrají, úplně zmizí čas. Naopak, pokud převažují výzvy a schopnosti nejsou přímo úměrné, je tam vzrušení, a pak nastupuje bdělost. Chybí užívání si. Pokud chybí schopnosti, tak se projeví i úzkost, starost, strach. Když výzvy jsou menší než schopnosti, tak má člověk vše pod kontrolou, ale nezažívá to vzrušení. Děti mají



sebevědomí, jsou radostné, spokojené. Malinko se to stává rutinou, nudou, pokud se snižují výzvy. Nerozvíjí se tak. Dítě je samo schopno regulovat „flow“. U dětí s MP je snižená nebo neschopná seberegulace.



**Graf č. 13** Jaké emoce prožívají děti s MP při neúspěchu z volné hry?

Z výsledků dotazníku lze říct, že všichni respondenti souhlasili s tím, že děti s MP jsou náladové při neúspěchu z volné hry. Ve větším počtu respondenti spíše souhlasili s odpovědí, že při neúspěchu z volné hry se děti s MP projevují vyšším napětím a jsou ve stresu. Respondenti také ve většině souhlasili, že děti s MP projevují emoce neuváženě v kontextu, ze situace. S touto odpovědí souhlasily i všechny učitelky v zařízeních, která byla vybrána pro pozorování. Naopak s čím učitelky nesouhlasily byla odpověď, že děti neprojevují emoce při hře. Tento nesouhlas uvedla většina respondentů. U dětí s MP mají emoce obrovský význam. Jedná se o jeden z nejvýznamnějších motivačních činitelů vývoje. Pokud mají možnost

prožívat kladné emoce, dokáže to zvýšit kvalitu jejich života a životní jistoty. Děti s MP jsou schopny na tyto pozitivní emoce reagovat. Nesouhlas uvedli téměř respondenti u odpovědi, že děti s MP jsou z šťastné z neúspěchu při volné hře. Respondenti také uvedli, že děti taky mají při svém neúspěchu i jistou agresí, kdy mohou házet předměty nebo ji otočit vůči sobě. Je to dáno tím, že u dětí předškolního věku jsou intenzivní emoce a velmi proměnné.

Na odpověď, kdy děti nereagují zcela na svůj neúspěch, se odvíjel i náš rozhovor. Při volné hře může nastat neúspěch v komunikaci. Střetnutí představ jedinců, kdy jeden třeba vidí v daném předmětu „klacku“ domeček a druhý přes něj chce například zrovna lézt, protože má jinou představu. Navzájem si „lezou do obrazů“. I když je hra kooperativní, tak se může stát, že nemají stejné tempo v imaginaci. Dojde tedy k drobným neshodám. Zde mohou selhávat děti s MP kvůli ztížené komunikaci ve volné hře. Záleží na typu postižení a na dítěti. Volná hra nemá žádný cíl, tudíž není žádný neúspěch.

Každé dítě reaguje odlišně. Při pozorování nás zaujala stavba věže. Chlapec stavěl kostky na sebe, zavadil rukou o kostky a shodil si je. To mu přinášelo radost. Reagoval na to smíchem a díval se kolem sebe, zda jsme to taky všichni viděli. Když věž stavěla dívka s Downovým syndromem a spadla jí, byla podrážděná, začala kopat do kostek, pochodovat po třídě. Chvilí jí učitelky nechaly „vyvztekat“. Paní učitelka s ní šla ke kostkám a společně to zkusily znovu postavit.

Chování jako vztek, smutek a strach jsou negativní emoce. U holčičky s Downovým syndromem to byl už projev reakce na uvolnění přetlaku. Děti s MP jsou vnímavější na nálady a činy dospělých než na to, co říkají. Vyhodnocují postoj k nové situaci a dle toho si nastavují vlastní emoce. Občas se může stát, že dospělí dětem ukazují nevhodný vzor. Děti se učí nápodobivým způsobem. Je potřeba, aby děti zažily zklidnění emocí. K uvolnění napětí nám pomůže hra, ideálně venku. Volná hra sebou nenes žádná pravidla. Aby nenastaly takové negativní emoce, je třeba brát v potaz i vlivy vnitřní (viz. graf. č. 17) a vnější (viz. tabulka č. 8).

**Otázka č. 19** Pracujete s neúspěchem z volné hry dále ve výchovném procesu?

Respondenti uvedli odpověď „ano“ ve 24 případech. Způsobem:

- Vrátime se časem k činnosti a snažíme se, aby dítě zažilo úspěch, činnost se podařila a dítě mělo radost.
- Snažíme se pozitivně motivovat.
- Snažíme se hru zjednodušit a chválit i za snahu.
- Pracujeme na neúspěchu a důvodu, proč nastal. Snažíme se střídat různé aktivity.
- Snažíme se na situaci reagovat okamžitě, protože později už dítě nedokáže na situaci navázat.
- Snažíme se formou scénky si situaci ztvárnit, jak by měla probíhat správně.
- Tréninkem, kognitivní nácvikem, sdílením, vyplavením emocí.
- Snažíme se naučit děti, jak ovládat svůj vztek a případně, jak s ním v daný moment pracovat (třeba “boxovací” pytel jako uvolnění agrese).

V 6 případech respondenti uvedli odpověď „ne“ z důvodů:

- Postižení, které neumožňuje chápání neúspěchu.
- Nepocítují ho.
- Dítě se středně těžkým mentálním postižením si neuvědomuje, že nějaký neúspěch při hře nastal.
- Nehrají si jako zdravé děti, které to řeší. Aspoň co mám zkušenost.
- Nevracíme se k tomu. Vracíme se k tomu, co dítěti jde.

Většina respondentů pracuje s neúspěchem dále ve výchovném procesu. Neúspěch dítěte může mít později vliv na školní úspěšnost. Dürrssen uvedl pojem „Neurotické snížení výkonosti“. Jde o to, že dítě prožívá běžné situace jako hrozivé, a proto také jinak reaguje, většinou selhává. Neuróza je reakce na prožitě, která se odchyluje od normy. To se dítěti nestane při volné hře. Z rozhovoru jsme se dověděli, že neúspěch ve výchovném procesu ve volné hře není. Neexistuje. Jedině, co existuje, je neúspěch v komunikaci nebo při úrazu.

Ve hře není dán cíl, takže není neúspěch. Dítě během hry si vytvoří nějaký cíl, a pak ho chce dosáhnout. Pokud se mu nedaří, cíl většinou předefinují, přetvoří. Při našem pozorování dítěte při volné hře z určité vzdálenosti se nám jeví neúspěch spíše z našeho pohledu učitele. Vidíme, jak si dítě hraje a co by mohlo. My máme jistou představu a „plány“, kam to dítě chceme posunout, naučit ho, aby zvládl, uměl. V našich „očích“ může nastat situace, kdy dítě podle nás prožije neúspěch tím, že určitou překážku nezvládne, nedokáže, ani se nesnaží, anebo si jí vůbec nevšímá. Ve výchovném procesu to tedy chápeme spíše jako náš neúspěch než dítěte, kdy nerespektujeme jeho jedinečnost.

**Tabulka č. 8** Čím si myslíte, že je volná hra u dětí s MP ovlivněná nejvíce?

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
<b>Čas</b>	8	<b>12</b>	0	9	1
<b>Místo, prostředí</b>	<b>14</b>	7	0	7	2
<b>Rodič, dospělý</b>	6	2	0	3	<b>19</b>
<b>Bezpečnost</b>	7	<b>14</b>	1	8	0
<b>Pravidelný režim MŠ</b>	10	<b>18</b>	0	0	2
<b>Pravidla s místem spojeným</b>	7	<b>19</b>	0	4	0
<b>Počasím</b>	5	4	0	9	<b>12</b>
<b>Vybavením třídy</b>	<b>11</b>	7	0	6	6

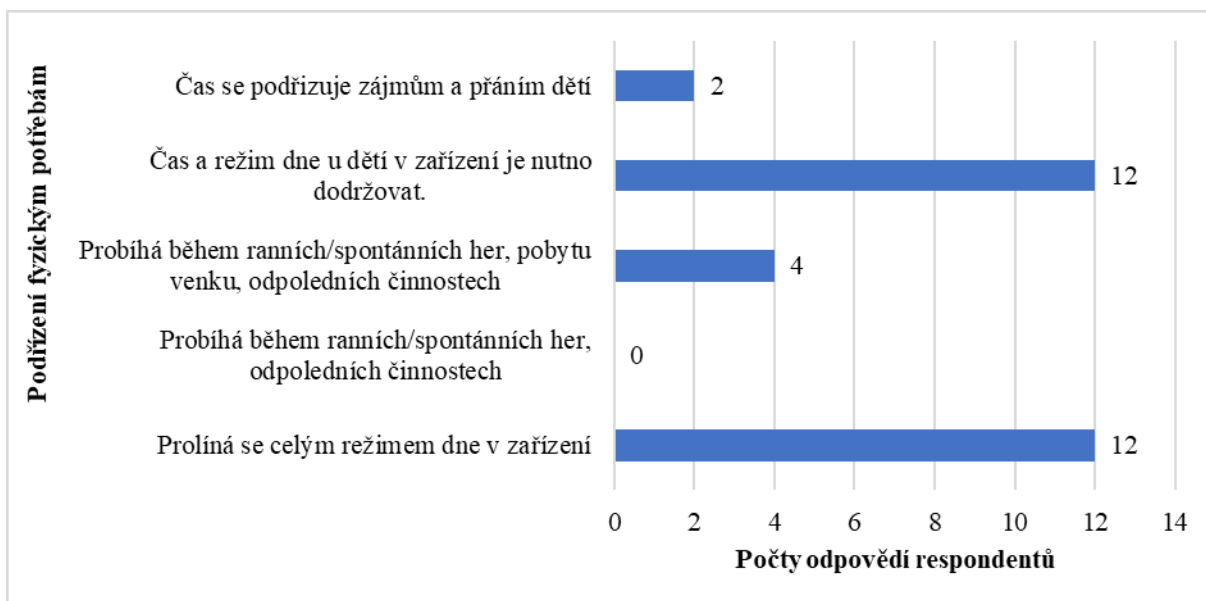
Nejvíce respondentů uvedlo ovlivnění hry kvůli pravidelnému režimu v mateřské škole. S touto odpovědí souhlasilo 28 respondentů. S tím úzce souvisí i další vlivy z tabulky jako je čas, prostředí, vybavení, pravidla s místem spojeným, bezpečnost a dospělý. Daniš (2016) uvádí podmínky jako čas, prostor, materiál a různověkovou skupinou dětí. Bez volného času by hra těžko vznikla. S čím dále respondenti nejvíce souhlasili byla pravidla s místem spojeným. Ne v každém prostředí lze volnou hru rozehrát. Ideální prostor pro volnou hru je venku s dostatkem místa a různorodým využitím. Přirozenější prostředí bez zásahů člověkem je podnětnější než hřiště, která jsou přímo určená dětem. S čím respondenti naopak nesouhlasili byl rodič, dospělý. Naopak v rozhovoru se shodujeme na dospělých, vychovatelích a představách, které o dětech máme. Je zapotřebí vnímat, že každý je opravdu

jiný. U takových poruch autistického spektra je „co kus, to unikát“. Je potřeba dítě objevit znova. Uplatnit poznatky, principy, co funguje, převážně nefunguje. Nedělat si dopředu představy. Zajímat se o jedince jako o osobnost, o kterou se zajímáme i u intaktních jedinců. Samozřejmě dále také ovlivňuje nepodnětné prostředí, málo kontaktů s přírodou a s přirozeností.

U vybavení se nám hned vybaví klasické hračky. V mnoha případech nám nabízí jen jedno využití. Hračky, které nejsou kreativní, se nám časem můžou ohrát. U takového volného materiálu jako jsou snadno dostupné klacky, kamínky, bláto, voda, písek, to nenastane. Ty nás nepřestávají fascinovat ani v dospělosti.

Učitelky a rodiče to mohou vidět jako další velmi důležitý faktor, který ovlivňuje hru. Z tabulky č. 5 jsme se dozvěděli, jak učitelky mohou inspirovat, ale také úplně zhatit dětem jejich hru. Na základě autorčiny zkušenosti jsou stále učitelé, kteří dětem zasahují do her. Udávají jejich hrám způsob i cíl. Měly by nechat děti, aby si mohly volně hrát. Nezávisle na tom, zda si umažou kalhoty, nebo ze strachu o ně. V grafu č. 12 jsme se dozvěděli, jak moc učitelé nechávají děti zažít jejich širší prožitek ve hře. Musí zůstat klidní, i když děti dělají chyby, a když se jim věci nedaří.

Pravidla tedy hranice mají děti „zažité“ z každodenních opakujících se aktivit. Užitečné činnosti a chování se opakují pravidelně. Dospělý by měl hranice dětem zprostředkovávat. Domlouvat se společně s dětmi, co mohou dělat, jak se chovat bezpečně a ohleduplně. Dodržování dohod je dovednost, kterou se děti učí různě dlouho. Způsob, jakým trváme na dodržování dává dítěti zpětnou vazbu, aby jí pochopilo. Příčinou porušení pravidel může být nezralost nebo nezvládnutí emocí. Pokud trvá dlouhodobě je potřeba dohodu změnit.



**Graf č. 14** Je čas během volné hry podřízený fyzickým potřebám?

Čas a režim dne u dětí s MP v zařízení je nutný dodržovat. Tuto odpověď zaznačilo 12 respondentů. Respondenti se shodují ve stejném počtu odpovědí i na prolínání celým režimem dne v zařízení. Předpoklad zde byl takový, že respondenti využívají volnou hru během ranních her, pobytu venku, odpoledních činnostech. Na základě pozorování i učitelky v Prostějově zdůrazňovaly, že se prolíná celým dnem dětí. Učitelka dle nich během dne přijímá, podporuje a rozvíjí aktivitu vycházející od dětí. Dává dostatek kvalitních a podnětných hraček. Jsou stanovena pravidla volných her dětí. Prostor pro volnou hru je vázán na třídu mateřské školy. Volná hra se odehrávala i v místnosti „Snozelen“. Zde děti měly možnost vyzkoušet si volnou hru i pomocí různých stimulujících podnětů. V tabulce č. 5 se dozvídáme o podnětech, které dávají dětem respondenti. Z rozhovoru vyplynulo, že podněty si děti v lesní školce hledají samy. Zde je čas podřízený fyzickým potřebám (viz. graf č. 17). Jako učitelé dbáme na naplňování potřeb dítěte. Děti, co mají zažitý rytmus, mají návyk v určitý čas. Jsou rytmicky uspořádané. Pokud tomu tak není, reagují, že je něco v nepořádku.

**Tabulka č. 9** Uved'te, do jaké míry prostředí ovlivňuje volnou hru +dětí s MP.

	<b>1 - Nejméně</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5 - nejvíce</b>
<b>Park</b>	0	1	4	9	<b>16</b>
<b>Panelákové sídliště</b>	<b>13</b>	4	9	4	0
<b>Náměstí</b>	6	<b>8</b>	<b>8</b>	7	1
<b>Zahrada se stromy</b>	0	0	6	5	<b>19</b>
<b>Zahrada s keři</b>	0	0	1	11	<b>18</b>
<b>Zahrada s vybetonovanou částí</b>	1	<b>10</b>	9	3	7
<b>Prolézačky</b>	1	0	<b>12</b>	11	6
<b>Houpačky</b>	1	4	<b>13</b>	4	8
<b>Pískoviště</b>	0	0	9	<b>12</b>	9
<b>Les</b>	0	0	1	11	<b>18</b>
<b>Louka</b>	0	0	1	13	<b>16</b>
<b>Hřiště</b>	0	0	5	12	<b>13</b>
<b>Část třídy s kobercem</b>	0	3	7	<b>14</b>	6
<b>Část třídy se stoly</b>	2	8	<b>11</b>	4	5

Zahradu vybrali respondenti nejvíce podnětné prostředí. Gründler, Schäfer (2010) označuje zahradu jako ohraničený prostor, který dětem poskytuje dané hranice svého působení. Nabízí se stálý a variabilní materiál. Houpačky zde slouží jako místo k uklidnění malých i velkých, ale i k jejich řádění. Uklidňující je jejich houpavý pohyb. Prolézačky zvyšují pohybové dovednosti. Na základě pozorování jsme objevili ve školkách i jejich zahrádky, kde děti získávají přirozené zkušenosti se setím, sázením, zaléváním, pletím a sklizní. Dále nabízí vydlážděný chodník nebo část pozemku pro hru dětí na tříkolkách, koloběžkách, kolech a dalších vozítkách. Intenzivně tak děti procvičovaly svou motoriku.

Jako jeden z nejvíce podnětného a ovlivňujícího prostoru zvolili respondenti les, a to v 18 případech. Les napomáhá rozvíjet dítě i jeho sebevědomí tím, že nabízí rozmanité podněty

k aktivitám s různým stupněm obtížnosti. Každé dítě si může najít strom, na který dokáže vylézt, větev, kterou přeskočí, rostlinu, kterou umí určit. Zároveň také poznává, že se schopnostmi mezi sebou přirozeně lišíme.

Louku označilo 16 respondentů. Jedná se stejně o neohrazený prostor a nabízí dětem velké hranice. Výzkum na takovém přírodním prostředí uskutečnil Ingunn Fjortoft v Norsku, který podrobně zkoumal místo hry pětiletých až sedmiletých dětí. Děti vykazovaly významný nárůst jejich motorické zdatnosti, měly lepší rovnováhu a koordinaci pohybu než ty, které si hrály na tradičních hřištích. (Daniš, 2016)

Na základě pozorování jsme kromě vybrané zahrady nezpozorovali další nejpodnětější místo. Park se nacházel v blízkosti zařízení, ale dle výpovědi učitelek tam málo chodí.

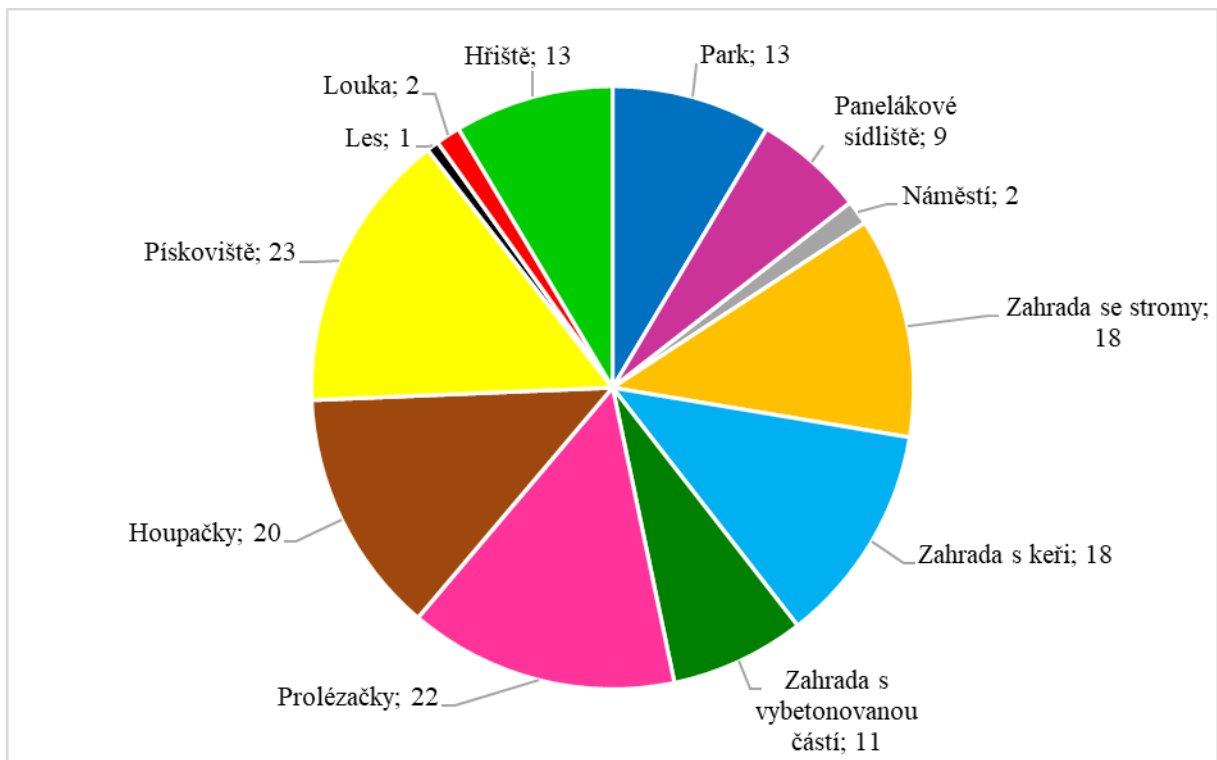
V rozhovoru hovoříme o volné hře, která může vzniknout tak, že my tvoříme kulturu a dáváme hranice tím, že vybereme prostor. Například právě v lesní školce se utváří zahrada a láskyplně je opečovávána. Oproti tomu je les, který si samovolně roste. Pokácené stromy nám dávají materiály pro hry. Co si vyberou už je na dětech. Učitelé předvídají biotop. Na zahradě je nabídka omezenější.

Všechna tato místa slouží jako prostředek pro učení v reálném prostředí, který zvyšuje smysluplnost a efektivnost výuky. Děti většinou přilnou k příjemnému místu. V prostředí, kde se cítí dobře, bezpečně na místo rádi vracejí i ve svém volném čase. Někdy nenápadné místo se může stát zajímavým a podnětným. Hodnoty v něm vedou děti k objevování, zkoumání, novým poznatkům a uvědomění si lidského vlivu na přírodu, které jsou přímo za humny.

Jak uvádí Daniš, Danišová (2020) takové podnětné místo by mělo vyhovovat následujícím podmínkám, a to časové dostupnosti, bezpečnosti pro pohyb dětí a dostatečně podnětné pro prozkoumávání. Je podstatné, aby se vždy učitelka předem seznámila s danou lokalitou a zvážila její potenciál pro volnou hru. Často může být takovým podnětným prostředím kousek neudržované městské divočiny víc, než upravený park.

Respondenti zvolili jako nejméně ovlivňující prostor panelákové sídliště, která najdeme ve městech. V takovém prostředí jsou i naše školky, které jsme si vybraly pro naše pozorování.



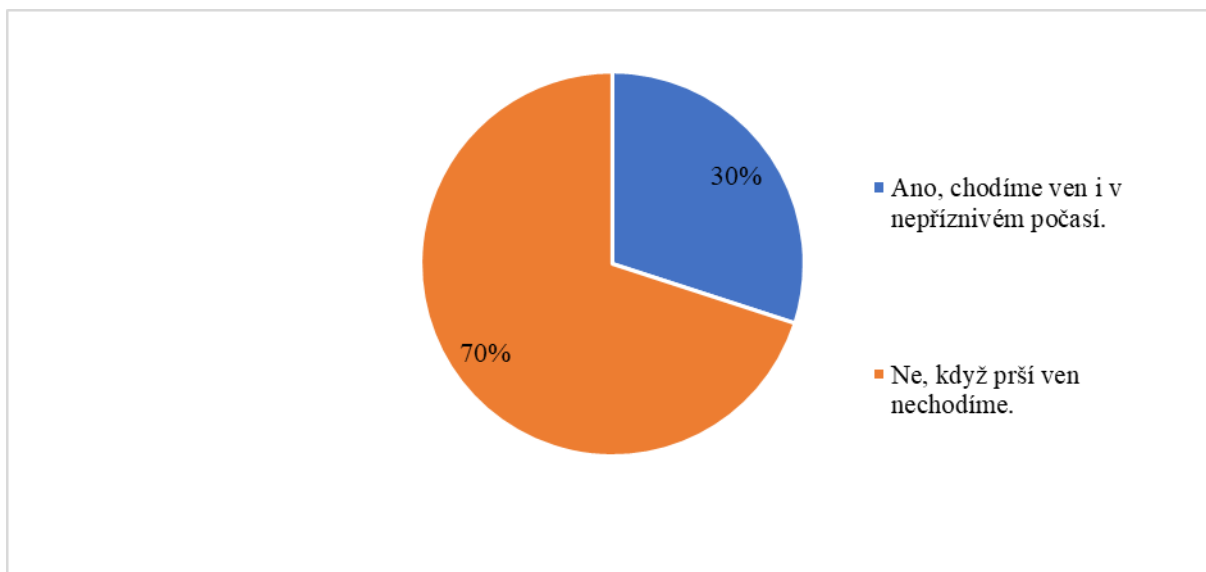


**Graf č. 15** Uved'te, jaké prostředí je součástí nebo v blízkosti Vašeho zařízení.

Z grafu můžeme vidět, v jakém prostředí se vyskytují děti s MP dle respondentů (graf č. 8). Na základě tohoto grafu je jasné, jaké prostředí děti ovlivňuje v jejich volné hře. Jak jsme se dověděli z tabulky č. 9, jako nejvíce podnětné prostředí bylo respondenty zvoleno: les, louka, hřiště a zahrada. Z těchto prostředí se les a louka nachází velmi málo. Přitom pobyt v přirozené přírodě snižuje únavu z myšlení, obnovují pozornost a posilují schopnost soustředění. Všeobecně kontakt s přírodou zvyšuje naši sebeúctu, spokojenost a zlepšuje náladu. Prostedí jako hřiště uvedlo 13 respondentů. Přestože zahradu, tedy travnatý prostor se stromy a keři pro děti má každé předškolní zařízení, tuto odpověď uvedlo pouze 18 respondentů. Nejvíce 23 respondentů uvedlo výskyt pískovišť. Dále 22 respondentů uvedlo prolézačky a 20 respondentů houpačky. Panelákové sídliště uvedlo 9 respondentů. Náměstí uvedli 2 respondenti. Gründler, Schäfer (2010) pojednává o městech jako o místech, kde vyrůstají děti bez možnosti hrát si se zemí. Ulice a náměstí jsou vyasfaltované, zahradu má jen málo rodin. Mateřská škola je jediným místem, kde se mohou malé děti se zemí všemi smysly seznámit.

Na základě pozorování se obě zařízení nacházely ve městech s blízkostí náměstí a parku. Každé zařízení mělo svou zahradu, na které se vyskytovaly stromy, keře, pískoviště, prolézačky. Ve školce ve Vyškově byla část zastavěná betonovou plochou, která sloužila

dětem ke kresbě, k pohybu na odrážedlech a dalších dětmi zvolených činnostech. Ve školce v Prostějově byl chodník, který ulehčoval pohyb dětí na vozíčku ze školky na zahradu.



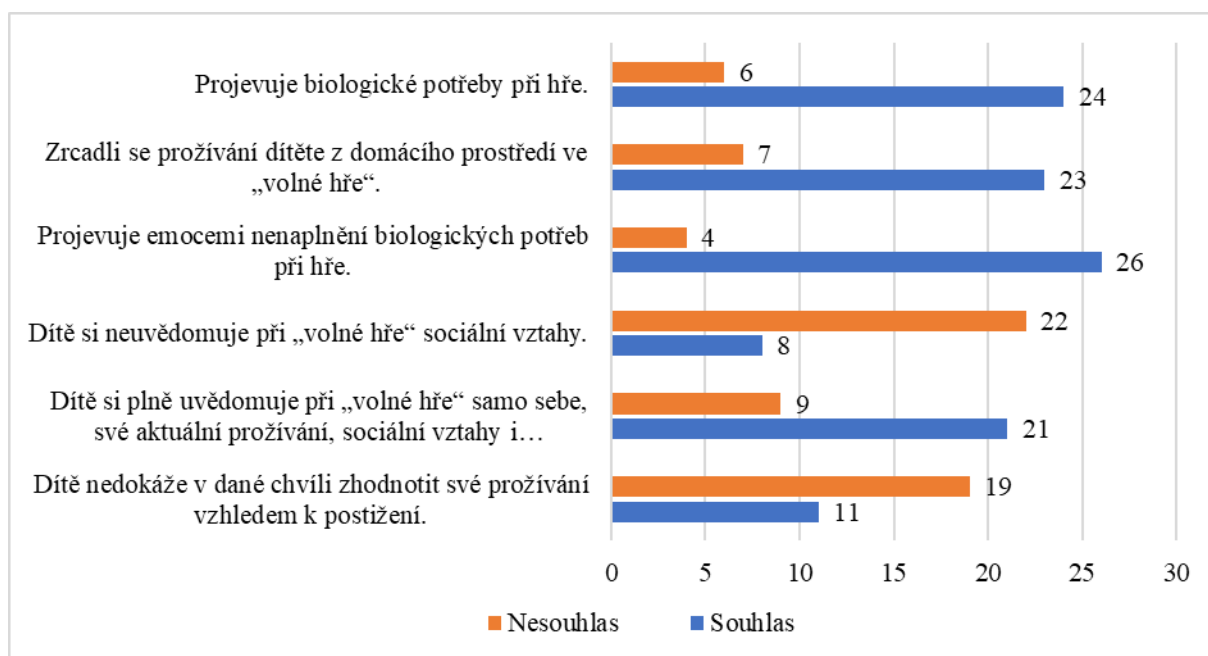
**Graf č. 16** Chodíte s dětmi s MP ven, i když je nepříznivé počasí?

Z grafu lze vyčíst, kolik procent respondentů chodí i v nepříznivém počasí s dětmi ven. Z většiny tedy 70 % respondentů, v přepočtu na 21 respondentů, ven nechodí. Na základě pozorování učitelky v obou z vybraných školek uvedly, že ven nechodí. Je to z toho důvodů, že si pobyt za nepříznivého počasí ani rodiče nepřejí. Děti mají mokré oblečení a než jdou domů, tak jim nestihne v šatně uschnout. Dle autorčina názoru oslabování fyzického a duševního zdraví dětí není jedinou příčinou, ale působí řada faktorů, jako je kvalita životního prostředí, způsob stravování, množství pohybu, rozvodovost v rodině apod.

Ve zbývajících 30 % v přepočtu 9 respondentů odpovědělo, že ven chodí i v nepříznivém počasí. Pohyb v přírodě je základem pro naše zdraví, tělesné i duševní. Zoceluje nás. Rozvíjí náš vztah k přírodě a krajině, ale též náš pozitivní vztah sama k sobě. Občas stačí vyjít ven v dešti a trochu si zadováďet v kalužích. Přirozeně, nenuceně, přesto systematicky děti otužuje. Otužování je postavené na vystavování se chladu, zpravidla buď chladnému vzduchu, či chladné vodě. Z rozhovoru se dovídáme, že děti v takové lesní školce jsou 2/3 času venku a zbytek uvnitř v maringotce. Zažívají tak neopakovatelné zážitky. Jak se říká, není špatné počasí, ale nevhodné oblečení. Tady rodiče neřeší, zda mají mokré nebo špinavé oblečení. Je to důkaz toho, že děti si opravdu hrály.

Jak uvádí Daniš, Danišová (2020) umožnění dětem se otužovat rozvíjí jejich odolnost a schopnost zdolávat překážky. Taková voda má mnoha podob. Kaluže vyzývají děti, aby do nich mohly skočit. Nabízí se příležitost zažít něco neopakovatelného. V zimě sních dětem otvírá nové možnosti hry. I přes strmý vítr, prokřehlé prsty, strmý kopec, děti si vyhledávají výzvy a prochází bezpečným rizikem. Jejich ponoření do hry je natolik silné, že se zvyšuje fyzická odolnost. Děti snesou hodně. Během hry nepocítují zimu, pokud se pohybují. Většinou nám dospělým je zima dříve než dětem.

Daniš (2016) tvrdí, že příroda funguje pro člověka jako dosud neobjevený vitamín. Jolanda Maas ho nazývá vitamínem G13, Richard Louv dokonce vitamínem N jako anglicky „nature“ tedy příroda.



**Graf č. 17** Jaký vliv má aktuální prožívání dětí s MP při volné hře?

Celkově 6 respondentů nesouhlasilo s tvrzením, že dítě projevuje své biologické potřeby během hry. Respondenti vychází z grafu č. 8, kde uvádí dítě se středně těžkým MP, dítě s autismem, dítě se somatickým postižením. Z důvodu závažnosti postižení u daného jedince tedy respondenti uvádí nemožnost projevu biologických potřeb při hře. Souhlas uvedlo 24 respondentů. Jedny z hlavních potřeb dětí jsou krom základních fyziologických, potřeba bezpečí, sounáležitosti, úcty a sebeúcty, potřeba sociálního kontaktu a potřeba se nějakým způsobem vzhledem k jejich možnostem seberealizovat. V grafu č. 14 najdeme, že čas a režim na naplnění těchto potřeb je nutno dodržovat.

U zrcadlení prožívání dítěte z domácího prostředí ve volné hře souhlasilo 23 respondentů. Na základě pozorování chování a jednání dětí během hry je pro učitelku „zrcadlem“. Je zde možnost vidět, co pochopilo anebo se naučilo. Nesouhlas uvedlo 7 respondentů.

Dítě, které během volné hry projevuje emoce kvůli nenaplnění svých potřeb odkazuje i graf č. 13. S touto odpovědí souhlasilo 26 respondentů. Nenaplněné potřeby dětí se musí sledovat a hledat jejich příčina. Dospělý se musí zaměřit na to, co dítěti způsobuje nepohodu, aby se mohlo věnovat hře. Příčiny mohou vycházet ze samotného dítěte, kdy je unavené, nevyspalé, chybí mu živiny, má příliš mnoho cukru, ale i z vnějšího okolí jako média, nedostatek pohybu. (Daniš, Danišová, 2020) S tímto tvrzením souhlasily i učitelky při pozorování. Stejně jako na dospělém člověku, tak i na dítěti lze pozorovat různé projevy emocí, když má například hlad. Nesouhlas s tímto tvrzením uvedli 4 respondenti.

Souhlas s tvrzením, že dítě si neuvědomuje při volné hře sociální vztahy, uvedlo 8 respondentů. U otázky č. 14c se sice během volné hry rozvíjí řeč, avšak děti s MP mají tuto oblast omezenou. Nesouhlas uvedlo 22 respondentů. Z tabulky č. 16 můžeme vyčíst, že děti s MP si nejčastěji hrají samy, případně vedle sebe.

S tvrzením, kdy dítě si plně uvědomuje při volné hře samo sebe, své aktuální prožívání, souhlasilo 21 respondentů. Tuto odpověď označili především respondenti u dětí s lehkým MP. Nesouhlas z dotazníku uvedlo 9 respondentů. Dle Opravilové (2004) hra tvoří „cestu“ do světa dítěte a k jeho osobnosti. Pomocí volné hry nám dává najevo jeho vlastní představu o okolním světě. Hra dítěte má souvislost se skutečností, v níž žije. Dítě ve volné hře navazuje na vlastní prožitky, uplatňuje v ní své zkušenosti a zájmy.

Dítě si nedokáže v dané chvíli zhodnotit své prožívání vzhledem k postižení, souhlasilo 11 respondentů. Tuto odpověď zvolili respondenti, kteří uvedli v grafu č. 8 dítě se středně těžkým MP, dítě s autismem. Nesouhlas uvedlo 19 respondentů. Z pozorování s touto odpovědí také musíme nesouhlasit. Děti mají stejné prožívání i přes své postižení. Z rozhovoru vychází, jestliže dítě nemá naplněné potřeby místa, času, způsobu, příčiny (myšleno jídlo, spánek, rytmus atd.), tak se cítí v nepohodě. Čím speciálně potřebnější dítě, tím větší potřeba dbát na naplňování těchto potřeb. Obrovský vliv má aktuální prožívání dítěte na jeho volnou hru. Jestliže se cítí v nepohodě, vyjadřuje to svými emocemi (viz. graf č. 13).

### 3.5 Závěr

Hlavní cíl bakalářské práce byl zjistit, zdali má volná hra potenciál pro rozvoj dětí s mentálním postižením. Na základě zjištěného volná hra má mnoho pozitivních přínosů pro dítě s mentálním postižením. V návaznosti na hlavní cíl se potom odvíjely cíle dílčí.

Prvním dílčím cílem bylo zjistit, v jakých oblastech dochází k největšímu rozvoji dítěte. Z praktické části této práce vyplývá, že je velmi individuální pro každého jedince, která oblast je ta rozvojová. Důvodem je, že každý jedinec s MP je v závislosti na svém omezení v dané oblasti jinak specifický. Výsledky této práce naznačily (viz. otázka č. 14), co může volná hra v dané oblasti rozvíjet. To může být u každého dítěte odlišné, ale odpovědi respondentů se pro mnoho oblastí shodovaly. Oblasti mají mezi sebou úzkou spojitost. Respondenti se shodovali v odpovědích, že fyzická oblast rozvíjí u dětí s MP jemnou a hrubou motoriku i komunikaci, která se prolíná do dalších oblastí jako je sociální, rozumová, psychická. Psychická oblast dítěti přináší rozvoj fantazie, kreativity, tvořivosti, vnímavosti, soustředěnosti, motivace, socializace. V oblasti rozvoje socializace respondenti napsali o všeobecných mezilidských vztazích, jejich komunikaci, pěstování vztahů, schopnosti utvořit vztah, smyslu, že jedinec někam patří. Formulace těchto vztahů byla shrnuta v oblasti emoční. Odpovědi respondentů pojednávaly o rozvoji emocí jak kladných i záporných při hře, vkládání do hry vlastních prožitků a zážitků. Děti s MP bývají náladové, jak lze vidět na grafu č. 17 z výpovědí respondentů. Rozumová oblast zahrnuje u dětí s MP jednoduchost. Rozvoj v této oblasti uvedli respondenti v souvislosti i na předmětu, hračce, která má vliv na samotný rozvoj při volné hře. Respondenti uvedli rozvoj slovní zásoby tedy i komunikace, vnímání, pojmenování, soustředění, sebekontroly, samostatnosti. Na základě pozorování v daných oblastech mají všechny děti s MP „nedostatky“. Je přínosné, že právě během hry měly možnost tyto své „nedostatky“ do jisté míry snižovat a vytvářet dovednosti ve všech oblastech. U každého dítěte bylo možné během volné hry vyzorovat tyto oblasti a byly viditelné z jeho projevů silné a slabé stránky.

Další cíl, jaký si bakalářská práce kladla, bylo zjistit, jaké možnosti vyžívají pedagogičtí pracovníci (ve vybraných krajích) při volné hře dětí s mentálním postižením. V grafu č. 14 si klademe předpoklad, to, že respondenti využívají volnou hru během ranních her, pobytu venku, odpoledních činnostech. V otázce č. 15 popisují respondenti, jakým způsobem dávají prostor pro vytvoření volné hry. Nejčastěji uvádí, že prostor pro volnou hru je jen u ranních

her a pobytu venku. Můžeme se domnívat, že většina dětí je v zařízení během dopoledních hodin. Na základě grafu č. 12 můžeme vidět, do jaké míry rizika respondenti dovolí svým svěřeným dětem až zajít. Možnosti rizik při volné hře se nabízí hodně. Záleží však na dítěti a jeho zdravotních možnostech. Tato informace vyplývá i z výzkumu. Respondenti z výzkumu uvedli, že nevystavují děti rizikům vzhledem k postižení dětí. U hry je velmi důležité, jak na ni nahlíží učitel/ka. Tím narážíme na limity (viz. tabulka č. 7) volné hry, kde byl pedagog zvolen jako opora pro děti s mentálním postižením. Respondenti uvádí hlavní „podmínku“ pro volnou hru, a tou je právě prostředí. V grafu č. 15 respondenti uvádí, které prostředí navštěvují nejčastěji se svěřenými dětmi. Nejčastěji to bývá právě zahrada. Jak se ukázalo v grafu č. 16, respondenti ve většině případů uvádí, že nechodí ven, když prší. Je to hlavně z toho důvodu, že si to rodiče nepřejí. Tabulka č. 7 ukazuje rodiče, že podstatným vlivem pro volnou hru jsou rodiče. Na druhou stranu opora a vliv rodičů je nezbytnou součástí u některých dětí MP při volné hře.

Jaké způsoby hry volí dítě s mentálním postižením při hře. Na způsobu volné hry vždy záleží na stupni a typu, míře a hloubce daného postižení i specifikách daného jedince. Děti s MP mají nižší zájem o samostatnou volnou hru oproti dětem intaktním. V grafu č. 10 si klademe výzkumný předpoklad, že nejvíce respondentů označí odpověď, že dítě s MP nedokáže utvořit hru. Tento předpoklad nemůžeme potvrdit ani vyvrátit. Opodstatněním by mohlo být právě to, že záleží na úrovni postižení samotného dítěte. Působí zde většinou „zásahy“ ze strany učitele, který danou hru ovlivňuje.

Projevy způsobu hry ukazuje graf č. 13. Lze říci, že všichni respondenti souhlasili s tím, že děti s mentálním postižením jsou náladové při neúspěchu z volné hry. Respondenti také ve většině souhlasili, že děti s MP projevují emoce neuváženě v kontextu, ze situace. S touto odpovědí souhlasily i všechny učitelky v zařízeních, které byly vybrány pro pozorování. Naopak většinový nesouhlas uvedly u výpovědi, že děti neprojevují emoce při hře. Tento nesouhlas uvedla většina respondentů. Pro děti s mentálním postižením mají emoce obrovský význam.

Na vybraná zařízení jsme si zvolili, zdali všechny zařazují volnou hru dětí s mentálním postižením do vzdělávání. Na výsledcích z grafu č. 8 je patrné, že většina z respondentů zařazuje volnou hru ve vzdělávacím systému. Uskutečňují jí ve výchovném procesu (viz. otázka č. 19) a ve vhodném prostředí (viz. graf č. 15.). Během volné hry, která dětem

sama nabízí možnosti. Vždy záleželo na postoji učitele. V grafu č. 12 výzkum ukázal, že respondenti nevyužívají možnost, aby děti zažily širší prožitek kvůli jejich postižení.

Práce si kladla další otázku, zda byla nabídka volné hry přizpůsobená potřebám dítěte s MP. Z grafu č. 14 vyplývá, že je důležité, aby učitelka poskytla dětem čas a prostor k vlastním aktivitám a dbala tak na naplnění jejich individuálních potřeb.

Vybízelo se ve výzkumném předpokladu zjistit, zda samotné děti s mentálním postižením jsou schopny volnou hru vytvářet nezávisle na okolí. Tento předpoklad nelze potvrdit ani vyvrátit, protože rozložení odpovědí respondentů bylo na tuto otázku rovnoměrné. Podílí se více vlivů jedince a jeho specifických vlastností. Respondenty bylo však potvrzeno v grafu č. 11, že děti nedokážou rozehrát hru. Na základě limitů, které jsou v tabulce č. 7, se dá vyvodit, co „brzdí“ děti při volné hře. Nejčastěji respondenti uvedli právě jejich schopnosti a dovednosti, postižení a přílišné strukturování času. Chápání dalších vlivů na hru je v tabulce č. 8. Respondenti zde označili jako největší vliv právě časový režim mateřské školy. Každý má jinou časovou potřebu hry. Jakým způsobem tento prostor dotazovaní vytvářely zahrnuje otázka č. 15. Jak by ale mělo vypadat ideální prostředí pro volnou hru nalezneme v tabulce č. 9, kde respondenty byly zvoleny odpovědi zahrada, les, louka, hřiště.

## Shrnutí

Bakalářská práce na téma „Volná hra a její potenciál pro rozvoj dětí s mentálním postižením“ se zaměřovala na problematiku dětí s mentálním postižením, a tedy na jejich volnou hru v předškolních zařízeních.

Práce se zaměřovala na rozvoj osobnosti dětí s mentálním postižením při volné hře v prostředí mateřských škol. Při výzkumném šetření se zohledňovala osobnost dítěte s jeho určitými rysy a specifiky. Čím hlubší stupeň mentálního postižení, tím více byl narušen proces vnímání, myšlení, paměti, řeči, hry i její způsob.

Při volné hře záleželo na více faktorech, které ovlivňovaly danou situaci. Byly to vnější podmínky (prostředí) a vnitřní (biologické potřeby). V prostředí mateřské školy podmínky jsou omezené, předem dané. Školní zahrada nabízí k volné hře více možností.

Velký vliv má také režim dne ve školce, který děti ovlivňuje při jejich volné hře. Každé dítě potřebuje svou individuální dobu pro volnou hru. Hra je autory chápána jako biologická potřeba, která je stejně důležitá jako potřeba jíst a spát.

Ukázalo se především v otázce na emoce, že ne všichni respondenti sdílí stejný pohled na děti s MP při volné hře. Děti s jakýmkoliv postižením s námi prostřednictvím emocí komunikují. Emoce mají obrovský význam i při volné hře, kde se dítě může cítit naprosto svobodné, bezpečné a šťastné.

Výzkumné šetření se uskutečnilo v rámci metody prostého výčtu formou dotazníku. Forma pozorování a rozhovoru sloužily jako doplněk ke grafům a tabulkám.



## Seznam bibliografických citací

- BAZALOVÁ, B. 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*, 1. vyd. Praha: Portál
- BENDOVI, P., P. ZIKL. 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.
- BROWN, F. 2014. *Play and Playwork: 101 Stories of children playing*, Open University Press, McGraw-Hill Education. ISBN 978-0-33-524465-2.
- CAIATI, M., S. DELAČOVÁ, MÜLLEROVÁ, A. 1994. *Volná hra: zkušenosti a náměty*, 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-011-1.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper and Row, přeložila Eva Hauserová, ISBN 80-7106-139-5.
- ČEŠKOVÁ, E. 2006. *Psychopatologie a psychiatrie: pro psychology a speciální pedagogy*, 1. vyd. Praha: Portál.
- DANIŠ, P. 2016. *Děti venku v přírodě*, 1. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-610-1.
- DANIŠ, P. 2018. *Tajemství školy za školou: Proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků*, 1. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-631-6.
- DANIŠOVÁ, J., P. DANIŠ. 2020. *Svobodná hra: jak nechat vyrůst radostné, odolné a samostatné děti*, 1. vyd. Praha: Smart Press. ISBN 978-80-88244-17-2.
- FICOVÁ, L. T. 2020. *Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí: optické a akustické vnímání, jemná motorika a prostorová orientace*, 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1045-2.
- GRÜNDLER, C. E., N. SCHÄFER. 2010. *Dětská hřiště a zahrady v přírodním stylu*, přeložila 1. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-523-4.
- CHRÁSKA, M., I. KOČVAROVÁ. 2014. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*, 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-420-0.

- KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*, 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KOZÁKOVÁ, Z. L. PASTIERIKOVÁ, KREJČÍŘOVÁ, O. 2013. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*, 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3714-9.
- LUDÍKOVÁ, L. 2005. *Kombinované vady*, 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1154-7.
- MACKINTOSH, N. J. 2000. *IQ a inteligence*, 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-948-9.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- NEWMAN, S. 2004. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*, 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-872-4.
- NOVOSAD, L. 2000. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*, 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-197-5.
- OPRAVILOVÁ, E. 2016. *Předškolní pedagogika*, 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.
- SLOWÍK, J. 2016. *Speciální pedagogika*, 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9426-1
- SUCHÁNKOVÁ, E. 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*, 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.
- SVOBODA, M., ČEŠKOVÁ, E., KUČEROVÁ, H. 2006. *Psychopatologie a psychiatrie.*, 1. vyd. Praha: Portál, ISBN 80-7367-154-9.
- ŠVARCOVÁ, I. 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*, 3. vyd. Praha: Portál, ISBN 80-7367-060-7.
- THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*, 1. vyd. Praha: Portál, ISBN 80-7367-091-7.

- VALENTA, M. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*, 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci., ISBN 978-80-244-3311-0
- VALENTA, M., P. HUMPOLÍČEK. 2017. *Hra v terapii*, 1. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1190-7.
- VALENTA, M., J. MICHALÍK, LEČBYCH M. 2018. *Mentální postižení*, 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
- VÍTKOVÁ, M. 2004. *Integrativní speciální pedagogika.*, 1. vyd. Brno: Paido, ISBN 80-7315-071-9
- WILD, R. 2012. *Učit se žít s dětmi: bytím k výchově*, 1. vyd. Praha: DharmaGaia. ISBN 978-80-7436-029-9.
- WHITEBREAD, D. 2017. *The role of play in children's development: a review of the evidence*, 1. The lego foundation, DK. ISBN: 978-87-999589-3-1
- ZELINKOVÁ, O. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*, 1. vyd. Praha: Portál, ISBN 80-7178-071-5.

## Seznam elektronických zdrojů

*MKN - 10: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize* [online]. Ženeva: World Health Organization, 1993 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79>

*MKN - 11: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 11. revize* [online]. Ženeva: World Health Organization, 2019 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

OŠLEJŠKOVÁ, H. Poruchy autistického spektra: poruchy vyvíjejícího se mozku. *Pediatric pro praxi* [online]. 2008, **9**(2), 80–84 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2008/02/03.pdf>

RAICHLOVÁ-MOTLA, D. Nechat děti být dětmi. *Skauting* [online]. Praha: Triangl, 2021, 25. 2. 2021, **59**(2), 22-23 [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: <https://casopis.skauting.cz/cofk88fsfok4c2/uploads/2021/02/Skauting-2021-02.pdf>

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021, 1. 9. 2021 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. *Zákony pro lidi* [online]. Praha: MŠMT, 2004 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

## Seznam grafů

Graf č. 1 Respondenti dotazníkového šetření

Graf č. 2 Pohlaví oslovených respondentů

Graf č. 3 Délka praxe s dětmi s MP

Graf č. 4 Vzdělání respondentů

Graf č. 5 Pohled na volnou hru z pozice

Graf č. 6 Chápání pojmu volné hry

Graf č. 7 Výskyt volné hry podle pohlaví v rámci dne

Graf č. 8 Které děti si nejčastěji volí volnou hru?

Graf č. 9 Zařazujete volnou hru i ve vzdělávání?

Graf č. 10 Mají děti s MP schopnost volnou hru utvářet?

Graf č. 11 Dovedou děti s MP rozehrát hru i bez pomoci učitelky?

Graf č. 12 Umožňujete dětem s MP zažít při volné hře širší prožitek?

Graf č. 13 Jaké emoce prožívají děti s MP při neúspěchu z volné hry?

Graf č. 14 Je čas během podřazený fyzickým potřebám?

Graf č. 15 Uved'te, jaké prostředí je součástí nebo v blízkosti Vašeho zařízení.

Graf č. 16 Chodíte s dětmi s MP ven, i když je nepříznivé počasí?

Graf č. 17 Jaký vliv má aktuální prožívání dětí s MP při volné hře?

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Rozdělení jednotlivých stupňů mentální retardace (MKN-10)

Tabulka č. 2 Čtvrtý znak jako rozšíření základního kódu určující rozsah přidruženého postižení

Tabulka č. 3 Rozdělení jednotlivých stupňů mentální retardace podle (MKN-11)

Tabulka č. 4 Klíčové faktory, procesy a produkty (Brown, 2014)

Tabulka č. 5 Které podněty dáváte dětem s MP pro vytvoření volné hry?

Tabulka č. 6 Děti s MP si hrají častěji

Tabulka č. 7 Co limituje děti s MP při volné hře?

Tabulka č. 8 Čím si myslíte, že je „volná hra“ u dětí s MP ovlivněná nejvíce?

Tabulka č. 9 Uveďte, do jaké míry prostředí ovlivňuje volnou hru dětí s MP.

## Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník

## Příloha č.1 - Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Kristýna Muzikářová a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia, oboru Speciální pedagogika – raný věk na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Dovolte mi, abych Vás poprosila o pár chvil při vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad pro mou bakalářskou práci s názvem „**Volná hra a její potenciál u dětí s mentálním postižením**“.

Dotazník je určený pro pedagogické pracovníky, kteří pracují s dětmi s mentálním postižením. Účast na dotazníku je anonymní a odpovědi poslouží pro můj výzkum.

Předem děkuji za spolupráci při mém výzkumu.

Kristýna Muzikářová

**Prosím, odpovídejte s ohledem na Vaši zkušenost s dítětem/děťmi s mentálním postižením.**

1. Pracujete

- a. Jihomoravský kraj
- b. Olomoucký kraj
- c. Státní zařízení
- d. Soukromé zařízení

2. Jste

- a. Žena
- b. Muž

3. Jak dlouho jste v praxi a pracujete s dětmi s MP:

- a. 0-5 roků
- b. 5-10 roků
- c. Více jak 10 roků
- d. Jiné (prosím vypište):



4. Jaké vzdělání máte?
  - a. Střední pedagogická škola – lyceum
  - b. Střední pedagogická škola – předškolní a mimoškolní pedagogika
  - c. Vyšší odborné studium – předškolní pedagogika
  - d. Bakalářské studium – předškolní pedagogika
  - e. Bakalářské studium – speciální pedagogika
  - f. Magisterské studium – učitelství
  - g. Celoživotní vzdělávání
  - h. Jiná odpověď...
  
5. Pracujete jako
  - a. Pedagog
  - b. Asistent/ka pedagoga
  - c. Ředitel/ka
  - d. Jiná odpověď...
  
6. Jak chápete pojem „Volná hra“
  - a. Děti si vyberou, s čím chtějí hrát a nenarušují jim hru
  - b. Samo dítě si volí námět hry, cíl a prostředky
  - c. Činnosti, kde se děti stávají jejím součástí
  - d. Hra, kde si děti hrají a učitelka zasáhne, když vidí, že se hra ubírá jiným směrem
  - e. Hra, kterou jim jako učitelka vyberu a řídím její průběh
  - f. Dává dítěti možnost vyjádřit své pocity, problémy, zkušenosti, zkoušet si vztahy
  - g. Prostředek, přes který může učitelka se dorozumět, poznat dítě a jeho osobnost
  - h. Jiná odpověď...
  
7. V rámci Vaší praxe se „Volná hra“ více objevuje u
  - a. Chlapců
  - b. Dívek
  - c. Stejně
  - d. Jiná odpověď...
  
8. Které děti ve Vaší třídě si nejčastěji volí „Volnou hru“:
  - a. Lehké mentální postižení
  - b. Středně těžké mentální postižení
  - c. Těžké mentální postižení
  - d. Hluboké mentální postižení
  - e. Mentální postižení kombinované s
    - i. Autismus
    - ii. Aspergerův syndrom

- iii. Dětská mozková obrna
- iv. Epilepsie
- v. Fetální alkoholový syndrom
- vi. Rettův syndrom
- vii. Sluchové postižení
- viii. Zrakové postižení
- ix. Tělesné postižení

9. Zařazujete „Volnou hru“ dětí s MP do vašeho školního vzdělávacího systému? Je součástí i Vašich třídních vzdělávacích plánů plánu?

- a. Pokud ano, jak často se uskutečňuje...
- b. Pokud ne z jakého důvodu...

10. Mají děti s MP „schopnost“ hru utvářet?

- a. Ano, dovedou samostatně utvářet hru
- b. Spíše ano, za pomoci učitelky
- c. Spíše ne, záleží na stupni a typu postižení
- d. Nedokáží utvořit hru

11. Dovedou děti s MP samostatně rozehrát hru bez pomoci učitelky?

- a. Ano, dovedou zcela samy
- b. Spíše ano, ale za pomoci učitelky, kdy se stává členem hry
- c. Spíše nedovedou, vezmou si hračky, na které jsou zvyklé (automatizované)
- d. Nedovedou vzhledem k postižení
- e. Jiná odpověď...

12. Které podněty dáváte dětem s MP nejčastěji pro vytvoření „Volné hry“? (1-5)

- a. Dám dětem podněty a oni si vyberou s čím si chtějí hrát a jakým způsobem
- b. Ukážu jim, jakým způsobem si mají hrát a oni to napodobují
- c. Strukturuji prostor a čas
- d. Ne. Děti si vyberou, co samy chtějí a jaké pomůcky i mimo téma, které je stanovené

**Prosím, u následujících odpovědí sestavujte podle hierarchie, kdy 1 označíte odpověď nejčastěji/nejvíce a posledním číslem podle počtu možností nejméně/vůbec.**

13. Hrají si děti s MP ve „Volné hře“ častěji:
- Spíše samy někde v koutě (samotáři)
  - Vedle sebe (paralelně)
  - Spolu s kamarádem
  - Se 3 a více kamarády
14. Co podle Vás rozvíjí „Volná hra“ v následujících oblastech (prosím připište, co konkrétně)
- Fyzická oblast
  - Duševní oblast
  - Společenská oblast
  - Emoční oblast
  - Rozumová oblast
  - Jiná odpověď...
15. Krátce popište, jakým způsobem dáváte prostor pro vytvoření „Volné hry“.
- Fyzický prostor:
  - Časový prostor v rámci aktivit v režimu dne:
  - V rámci jiných aktivit v režimu dne:

**Prosím, u následujících odpovědi označte:**

- 1 – nesouhlasím**  
**2 – spíše nesouhlasím**  
**3- nevím**  
**4 – spíše souhlasím**  
**5- souhlasím**

16. Co limituje děti s MP při „Volné hře“?
- Úroveň schopnosti dítěte
  - Úroveň dovednosti dítěte
  - Přidružené postižení
  - Přílišné strukturování času
  - Nadužívání informačních komunikačních technologií
  - Velká část času trávená pod dohledem (např. rodičů)
  - Prostor
  - Mnoho pomůcek/podnětů ke hře
  - Málo pomůcek/podnětů ke hře
  - Tlak rodičů

- k. Vliv rodiny a okolí
- l. Pedagog
- m. Jiná odpověď...

17. Umožňujete dětem s MP při „Volné hře“ zažít nějaký širší prožitek

- a. zařazujeme „bojové hry (hravé honění, škádlení, hravé praní, hru s tělesnými dotyky, ale nevědomé ubližování)
- b. zařazujeme „hry na hraně“ (dovoluje dětem prožít riziko a nebezpečí – lezení do výšky na stromy, nejrychlejší jízda na kole)
- c. Setkáváme se s tím, aniž bychom děti k tomu za účelem vedly a necháme je si dohrát
- d. Setkáváme se s tím, ale zasáhneme do hry dětem, abychom hru odvedly jiným směrem
- e. Setkáváme se s tím a nezasahujeme do hry dětem, aby si to samy vyřešily
- f. Nevyužíváme tyto možnosti při hře z důvodu bezpečnosti
- g. Nevyužíváme vzhledem k počtu
- h. Nevyužíváme vzhledem k postižení dětí
- i. Jiná odpověď...

18. Jaké emoce děti prožívají při neúspěchu z „Volné hry“

- a. Jsou šťastné. Smějí se
- b. Jsou ve stresu, projevují se napětím
- c. Jsou agresivní, hází předměty.
- d. Svou agresi projevují vůči někomu.
- e. Svou agresi projevují vůči sobě.
- f. Podrážděné z neúspěchu.
- g. Jsou přecitlivělé, projevují pláčem.
- h. Jsou náladové.
- i. Neprojevují žádné emoce.
- j. Neuvědomují si zcela úplně neúspěch tedy nereagují.
- k. Projevují emoce neuvážené v souladu z kontextu, ze situace.

19. Pracujete s neúspěchem dále ve výchovném procesu?

- a. Ano, pracujeme (prosím, napište jak) ...
  
- b. Ne, nevracíme se k tomu, protože (prosím, napište) ...

20. Čím si myslíte, že „Volná hra“ ve třídě je ovlivněná nejvíce (Prosím, označte u každé odpovědi, jak moc dané prostředí ovlivňuje VH 1 nejvíce 5 nejméně):
- a. Časem
  - b. Místem/prostředím
  - c. Rodiči
  - d. Bezpečností
  - e. Pravidelným režimem MŠ
  - f. Pravidly s místem spojenými
  - g. Počasím
21. Je čas podřazený fyzickým potřebám:
- a. Prolíná se celým režimem dne v zařízení
  - b. Probíhá během ranních/spontánních her, odpoledních činnostech
  - c. Probíhá během ranních/spontánních her, pobytu venku, odpoledních činnostech
  - d. Jiná odpověď...
  - e. Čas a režim dne u dětí v zařízení je nutno dodržovat.
  - f. Čas se podřizuje zájmům a přáním dětí.
22. Jak si představujete podnětné a obohacené prostředí pro „Volnou hru“ dětí s MP. (Prosím, označte u každé odpovědi, jak moc dané prostředí ovlivňuje VH 1 nejvíce 5 nejméně):
- i. Park
  - ii. Panelákové sídliště
  - iii. Náměstí
  - iv. Zahrada se stromy
  - v. Zahrada s keři
  - vi. Zahrada s vybetonovanými plochami/částmi
  - vii. Prolézačky
  - viii. Houpačky
  - ix. Pískoviště
  - x. Les
  - xi. Louka
  - xii. Park
  - xiii. Hřiště
  - xiv. Část třídy s kobercem
  - xv. Část třídy se stoly
  - xvi. Pískové hřiště
- b. Jiná odpověď ...

23. Je součástí nebo v blízkosti Vašeho zařízení prostředí pro „Volnou hru“

- a. Ano je součástí
  - i. Park
  - ii. Panelákové sídliště
  - iii. Náměstí
  - iv. Zahrada se stromy
  - v. Zahrada s keři
  - vi. Zahrada vybetonovaná
  - vii. Prolézačky
  - viii. Houpačky
  - ix. Pískoviště
  - x. Les
  - xi. Louka
  - xii. Park
  - xiii. Hřiště
- b. Jiná odpověď ...

24. Chodíte s dětmi s MP ven i když je nepříznivé počasí?

- a. Ano, chodíme. Děti mají oblečení i do nepříznivého počasí.
- b. Ne, když prší ven nechodíme.
- c. Snažíme se tomu vyhnout (Prosím vypište, co v takové situaci děláte)

**25. Jaký má vliv aktuální prožívání dětí s MP při „volné hře“? Prosím vyjádřete souhlas nebo nesouhlas u každého tvrzení.**

- a. Dítě nedokáže v dané chvíli zhodnotit své prožívání vzhledem k postižení.
- b. Dítě si plně uvědomuje při „volné hře“ samo sebe, své aktuální prožívání, sociální vztahy i biologické potřeby
- c. Dítě si neuvědomuje při „volné hře“ sociální vztahy.
- d. Projevuje emocemi nenaplnění biologických potřeb při hře.
- e. Zrcadli se prožívání dítěte z domácího prostředí ve „Volné hře“
- f. Neprojevuje biologické potřeby při hře.
- g. Jiná odpověď ...

Pokud budete mít zájem o výsledky z mého výzkumu, napište mi, prosím, kontakt:

.....

**Děkuji Vám, za Váš čas při vyplnění mého dotazníku.**

## ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kristýna Muzikářová
Ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Volná hra a její potenciál u dětí s mentálním postižením
Název v angličtině:	Free plays and their potential for the development of children with mental disabilities
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá volnou hrou a jejím potenciálem u předškolních dětí s mentálním postižením. Je rozdělena na dvě části – na teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou rozpracována východiska pro výzkum práce. Zaměřujeme se především na mentální postižení a volnou hrou v předškolním věku dítěte. Toto období je chápáno jako „rozkvět“ dítěte ve smyslu jeho vývoje a hry. Trvá přibližně od 3 do 6 let věku. Výzkum se uskutečnil v rámci dotazníků, pozorování a rozhovoru.
Klíčová slova:	Volná hra, děti, mentální postižení, předškolní, potenciál, podmínky, svoboda
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with free play and its potential in preschool children with mental disabilities. It is divided into two parts - theoretical and practical. In the theoretical part, the starting points for research work are developed. We focus primarily on mental disabilities and free play in the preschool age of the child. This period is understood as the "flourishing" of the child in terms of its development and play. It lasts from approximately 3 to 6 years of age. The research was conducted through questionnaires, observations and interviews.
Klíčová slova v angličtině:	Free play, children, mental disabilities, preschool, potential, conditions, freedom
Přílohy vázané na práci	Příloha č. 1
Rozsah práce:	87 stran
Jazyk práce:	Čeština