

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

bakalářské kombinované studium
2009 – 2012

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pavla Slováková

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

Praha 2012

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

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Bachelor Combined Studies
2009 - 2012

BACHELOR THESIS

Pavla Slováková

**Play, Learning and Work as a Kind of Human Activity
in the Personality Development**

Prague 2012

Bachelor Thesis Work Supervisor: Doc. PhDr. Kornel Čajka CSc.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

Ve Zlíně dne 15. 2. 2012

Jméno autora/ky Paula Slovákova

Poděkování

Touto cestou děkuji všem, kteří mi při zpracování mé bakalářské práce byli nápomocni nejen odbornými radami, ale i povzbuzením. Zejména děkuji vedoucímu této práce Doc. PhDr. Kornelu Čajkovi CSc. a PhDr. Ivaně Vymětalové ředitelce školky za cenné připomínky a zkušenosti, kterými přispěli k vypracování a obohacení této bakalářské práce.

Anotace

Ve své práci jsem se pokusila stručně shrnout nejdůležitější činitele, které působí na vývoj lidské osobnosti. Protože pracuji jako dětská sestra v jeslích a mými svěřenci jsou zpravidla děti od jednoho do tří let, mé postřehy se více věnovaly tomuto vývojovému období dítěte. Danou problematiku jsem dlouhodobě studovala a ve své práci jsem použila jen nejdůležitější fakta. Snažila jsem se neopomenout žádný z prvků, protože jen všechny společně tvoří jednotný výchovný systém. Podrobněji jsem se zamyslela nad funkcí dnešní rodiny a poukázala někdy na obtížnější komunikaci uvnitř této sociální skupiny.

V praktické části jsem využila svých dosavadních zkušeností a provedla pomocí speciálně pedagogické diagnostiky odborný výzkum sociálně znevýhodněného děvčátka. Díky dodržování uvedených metod a principů jsem pomohla odhalit příčiny opožděného vývoje děvčátka. V dalším období jsem za pomoci vhodně zvolených metod, forem práce a především individuálního přístupu přispěla ke zdravému a všestrannému rozvoji dětské osobnosti. Stylem své práce jsem poukázala i na nutnost integrace dětí již v nejranějším věku.

Klíčové pojmy

hra, jesle, tvořivost, výchova, sociální skupina, rodina, komunikace, osobnost učitele, J. A. Komenský, vývoj osobnosti, socializace

Annotation

The aim of this work was to summarize briefly the most important factors that affect the evolution of human personality. As a pediatric nurse in the nursery I am in charge of children in the age of one to three years. That is why I have focused on this developmental period of the child. I have been studying this issue for a long time and for the reason of this work I have only used the most important facts. I have tried to consider all three elements as only all of them together represent a unified educational system. I have closely analysed the function of today's families and highlighted the sometimes difficult communication within this social group.

In the practical part, I made use of my expertise and with help of special educational diagnose I carried out professional research of a socially disadvantaged girl. Given methods and principles helped me to reveal the causes of the delayed development of the girl. In the following period and using appropriately chosen methods, forms of work and above all individual approach I contributed to a healthy and all-rounded development of children. I also stressed the need of children's integration at the earliest possible age.

Key words

game, nursery, creativity, education, social group, family, communication, personality of teachers, J. A. Komenský, development of personality, socialization

OBSAH

ÚVOD	10
1. HRA	12
1.1 Význam hry a hračky	12
1.2 Rozvíjení a usměrňování dětských her	14
1.3 Kresba jako forma hry	15
1.3.1 Vývoj kresby	15
1.3.2 Řeč barev	16
1.3.3 Lidská postava	18
1.3.4 Rodina v kresbě dítěte	20
1.3.5 Kresba a osobnost dítěte	21
2. UČENÍ	21
2.1 Senzomotorické učení	22
2.2 Řeč a myšlení	23
2.2.1 Psychologie řeči	23
2.2.2 Vývoj dětské řeči	23
2.3 Tvořivost a učení	24
2.3.1 Úloha učení v rozvoji tvořivosti	25
2.4 Sociální učení a osobnost	25
2.4.1 Komunikace a učení	26
2.4.2 Vytváření kolektivu	27
2.4.3 Vývoj osobnosti	28
3. ČINITELÉ VÝCHOVY	28
3.1 Osobnost pedagoga	29
3.1.1 Odkaz J. A. Komenského	29
3.1.2 Kvalitní pedagog	31
3.1.3 Rysy pedagogické osobnosti	32
3.2 Výchova	34
3.2.1 Principy výchovy	34
3.2.2 Výchovné desatero	35
3.3 Vliv rodiny	36
3.3.1 Role matky	36
3.3.2 Role otce	37
3.3.3 Vliv prarodičů	37
3.3.4 Sociální komunikace v rodině	37

4. VÝCHOVNÉ METODY	39
4.1 Metody slovní	40
4.1.1 Vyprávění	40
4.1.2 Vysvětlování	41
4.1.3 Práce s textem, četba	41
4.1.4 Rozhovor	42
4.2 Metody názorné, demonstrativní	42
4.2.1 Předvádění a pozorování	42
4.2.2 Práce s obrazem	43
4.3 Metody praktické	44
4.2.3 Napodobování	44
4.2.4 Manipulování, experimentování	44
5. SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA	45
5.1 Klasifikace speciální pedagogiky	45
5.1.1 Surdopedie	46
5.2 Diagnostické metody ve speciální pedagogice	47
5.3 Speciálně pedagogická diagnostika	47
5.4 Úkoly speciálně pedagogické diagnostiky v raném a předškolním	48
6. PRAKTICKÁ ČÁST	49
6.1 Práce v jeslích	49
6.2 Směr a popis výzkumu	50
6.3 Cíl výzkumu	52
6.4 Hypotézy výzkumu	53
6.5 Rodinná anamnéza sledované dívky	54
6.6 Využití metody výzkumu	55
6.6.1 Pozorování	56
6.7 Využití pedagogických principů v praxi	65
6.8 Využití poznatků speciální pedagogiky	67
6.9 Ověření hypotéz	67
ZÁVĚR	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	71

„Vědění je věc myslí jakožto pramene, odkud vyvěrají potůčky činů a řečí, čiré, je-li pramen čirý, kalné, je-li kalný. Vyučovati tedy tak, aby někdo činil něco dříve, než chápe co činí, znamená dělat jej ne člověkem, nýbrž zvířetem: mluvíti však o věcech bez pochopení znamená počínati si jako papoušek a ne jako člověk.

Lidskou povahu lze výchovou a vzděláním nastavit tak, že začne znít jako dobře naladěný nástroj.“

Jan Amos Komenský¹

¹ ROSECKÁ, Z, et al. Malá didaktika činnostního učení. Brno : Tvořivá škola, 2007. 4s. a 32s. ISBN 80-903397-3-5.

ÚVOD

Každé dítě je osobnost. Na formování jedince působí mnoho činitelů. Nejvíce však prostředí, které dítě obklopuje. Největší měrou přispívá na vývoj jedince rodinné prostředí.

Během svého vývoje prochází dítě nejrůznějšími změnami. Malé děti se nejlépe učí napodobou a opakováním činností. A tak dochází k upevňování správných návyků. Děti mají sklon téměř automaticky napodobovat činnosti lidí, které milují. Mezi ně patří na prvním místě rodina a hned vedle ní lidé, s kterými tráví děti mnoho času. Patří zde sestry v jeslích, učitelé, vychovatelé, vedoucí kroužků.

Důležitou roli hraje při utváření charakteru jedince důslednost. Tento prvek zastává při výchově nezaměnitelné místo. A to bez rozdílu věku.

Dítě se rodí jako velmi vnímavá bytost. Nejen na rodičích, ale na nás všech záleží, jak dokážeme jeho předpoklady rozvinout, aby z něho vyrostla harmonická osobnost. Vedle správného příkladu musíme dítěti umět porozumět, naslouchat mu a pochopit ho. Každé období vývoje se vyznačuje charakteristickými znaky, které nesmíme v žádném případě přehlížet.

Žijeme v uspěchané době. Zvykli jsme se na dítě dívat tak, že se nám zdá krásné a zdravé. Všimáme si čistoty, pěkného oblečení. Snažíme se dětem dopřát co nejkvalitnější výživu a nejmodernější hračky. Ale zapomínáme na to nejdůležitější. Dát dětem svůj čas. Věnovat se jim. Zastavit se v každodenním shonu, jen tak si s dětmi sednout, povídat si, účastnit se jeho činností, především her, a tak se vrátit zpět do dětství, vzpomenout si, co vlastně každé dítě nejvíce potřebuje. Nás a naši lásku. A právě tuto bezplatnou službu nedokážeme často dětem dát. A ony ji potřebují ze všeho nejvíc.

Nad tím vším jsem se při výběru své bakalářské práce zamýšlela. Poslední dobou se rozhlížím kolem sebe, pozoruji chování současných dětí, mládeže, ale i dospělých. „Kam všichni spěchají?“ ptám se sama sebe. Stále pozorněji se zamýšlím

nad chováním našich nejmladších a hledám odpovědi na mnoho otázek. Mezi nejčastější patří ty, které se týkají jejich chování. Hlavou se mi honí myšlenky o vztahu rodičů a dětí, o postoji dnešní mládeže k těm nejstarším a mnoho dalších. „Kdo je odpovědný za celkový morální úpadek společnosti? Jakým směrem se bude společnost vyvíjet?“

A právě proto jsem si vybrala pro svoji bakalářskou práci téma o formování dětské osobnosti. Chtěla bych se hlouběji zamyslet nad všemi faktory, které ovlivňují charakter dětí.

Protože pracuji jako dětská sestra v jeslích, přicházím do kontaktu s dětmi do tří let věku. A právě zde jsou položeny základy osobnosti každého z nás. Toto období vývoje pokládám za jedno z nejdůležitějších. Pozoruji chování dětí, přístup rodičů. Velmi často dovedu z dětských projevů vyčíst rodinnou anamnézu, která je, podle mého názoru, nejdůležitějším činitelem k rozvoji dětské osobnosti. Svých zkušeností z dlouholeté praxe bych ráda využila v praktické části, a tak snad i přispěla radou všem začínajícím pedagogům.

„Všichni na jednom jevišti velkého světa stojíme, a cokoli se tu děje, všech se týká.“

J. A. Komenský²

² ROSECKÁ, Z, et al. Malá didaktika činnostního učení. Brno : Tvořivá škola, 2007. 7s. ISBN 80-903397-3-5.

1. HRA

Hra je základní činnost dítěte, patří mezi přirozené a spontánní činnosti dítěte předškolního věku. Zdravé, vyspalé a syté dítě samo vyhledává možnosti ke hře. Zároveň samo přijímá velmi rádo nové podněty ke hře, líbí se mu nové a zajímavé hračky, které mu poskytuje dospělý.

Hra ve svém celku je vždy provázena i citovými prožitky dítěte. V průběhu vývoje dítěte se mění. Ve způsobu hry vidíme postupný přechod od her individuálních ke společným. V prvních letech života si dítě hraje převážně s hračkou samo nebo je hračkou podněcováno dospělým. Děti ve skupině si hrají vedle sebe. Až zhruba ve třetím roce života začínají děti ve hře objevovat partnera – spoluhráče, se kterým společně rozvíjejí hru, přijímají a sdělují nové nápady a myšlenky. V prvních třech letech jsou vidět ve vývoji hry důležité změny.

1.1 Význam hry a hračky

Hlavním výchovným záměrem hry je harmonický rozvoj celé osobnosti dítěte. A právě hra, ať už volná nebo řízená, nejspíše vede ke splnění tohoto cíle. Musíme však dbát, aby řízená hra nepřevládala nad volnou hrou aktivitou dítěte.

Význam hracích činností spočívá v aktivaci fyzických i psychických složek osobnosti dítěte. Dítě, které si hraje, neztrácí čas, ale rozvíjí se, proto jsme povinni vytvořit mu vhodné podmínky. Ty musí vycházet z potřeb dítěte, odpovídat jeho zájmům.

³ DAMBORSKÁ, M, et al. Metodika výchovné práce v předškolních zařízeních: I. díl. Praha: SPN, 1978. 41s. ISBN 17454/77-201.

Pohybové hry významně podporují růst organismu, látkovou výměnu, prohlubují dýchání, ovlivňují i spánek dětí.

Při hrách se dále rozvíjí rozumová složka při poznávání nových předmětů, osob a jejich vzájemných vztahů. Zcela přirozeně se podněcuje řečová aktivita dítěte. Dítě má při hře potřebu něco sdělit sestře, učiteli, spoluhráčům nebo i hračce (panence, medvídkovi, loutce).

Hra působí i na utváření charakterových a mravních vlastností, mezi které patří například vytrvalost, přesnost, soucítění, schopnost pomoci druhému, tolerance apod.

Dále se při hře podněcuje činnost dítěte. Kvalitní a zajímavá hra, při níž se dítě cítí spokojené, zpětně navozuje jeho další činnosti. Dítě touží znovu zajímavou hru opakovat, zkoušet, co půjde ještě nového objevit.

Hra má i velký význam socializační. Znamená to, že dítě se prostřednictvím hry postupně seznamuje se světem dospělých, učí se přijímat jednotlivé role, zvláště ve hrách napodobivých. Pozvolna se tak začleňuje do sociální skupiny, ve které vyrůstá.

Shrnu-li význam hry, jde především o rozvoj tělesného i duševního zdraví, kontakt se světem a jeho poznání s lidmi, věcmi. V nemalé míře přináší dítěti potěšení, čímž uvolňuje napětí a regeneruje síly, a tak má i význam v terapii. Dále zprostředkovává poznatky a zkušenosti a projevuje úroveň myšlení, citů a všech psychických prostředků. Hra je významným prostředkem výchovy.

Součástí hry je i vhodně zvolená hračka. Často bývá nejintimnějším společníkem dítěte, snižuje negativní faktory působící na dítě – strach, odloučení, bolest.

Pomáhá dítěti pochopit svět, učit se mu porozumět. Pedagogové ji využívají jako výchovný prostředek. Dítě si pro hru volí i samostatně předměty, které se mu zdají pro danou činnost důležité.

⁴ DAMBORSKÁ, M, et al. Metodika výchovné práce v předškolních zařízeních: I. Jesle. Praha: SPN, 1978. 42s. ISBN 17454/77-201.

U mladších dětí vyvolává hračka touhu si hrát, u starších dětí se hračka stává skutečnou osobou (panenka – děťátko) a dítě se vžívá do role dospělého. Tyto děti si často zvolí nejprve hru a hračku používají jako doplněk.

1.2 Rozvíjení a usměrňování dětských her

Aby si děti dobře a samostatně hrály, musí být vytvořeny vhodné podmínky.

Spočívají především ve správném vedení hry a ve vhodném vybavení prostředí (jeslí) hračkami a nábytkem.

Správné vedení dětských her, ať volných či řízených, vychází ze základního přístupu k dětem vůbec. Výchovný postoj dospělých (sestry v jeslích) nemá být příliš autoritativní. Spíše se má hru snažit nenásilně usměrňovat a přihlížet k individuálním zvláštnostem každého dítěte. Dospělý by si měl uvědomit, že pro zdravý duševní vývoj dítěte má hra zásadní význam, protože rozvíjí jeho vlastní tvůrčí fantazii a zajišťuje citovou rovnováhu.

Vhodné vybavení prostředí (jeslí) hračkami a výchovnými pomůckami samo o sobě vytváří předpoklady pro lepší výchovné působení. Jejich výběr nemůže být náhodný. Provádíme jej s ohledem na věkové složení dětí a na funkční zaměření hračky. V prostředí má dítě najít dostatek různorodých příležitostí ke hře, tak i možnost volnějšího pohybu.

Vzhledem k věku pomáháme dětem při výběru hračky. Musíme se snažit zachovat bezprostřednost při hře, dát dětem dostatek volnosti, a tak uplatnit své nápady. V době, kterou mají děti vyhrazenou ke hře, musíme nepořádek považovat za přirozený jev. Dítě to vidí svými očima.

⁵ DAMBORSKÁ, M, et al. Metodika výchovné práce v předškolských zařízeních: I.jesle. Praha: SPN, 1978. 43s. ISBN 17454/77-201.

Děti necháváme hrát volně a jen přihlížíme jejich činnostem nebo se začleňujeme do hry. Takto přímo můžeme ovlivnit průběh herních činností. Dětem je třeba ukázat, jak se s hračkou zachází, co umí. Pomáhá-li dítě dospělému, chápe hru jako skutečnou práci a velmi brzo pochopí její užitečnost a smysl. Dítě má radost, když se může na takové činnosti podílet a je-li úspěšné.

Možností, jak dobře a vhodně rozvíjet hru, je skutečně mnoho. Jde o to, abychom si je všichni uvědomili a ve své práci a výchově je dovedli využít.

1.3 Kresba jako forma hry

Dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte.

Zahrnuje v sobě jak hru a snění, tak realitu. Ke kreslení většinou dítě nemusíme nutit, protože kreslit ho baví. I když kreslení, zatím třeba jen čarání, je pro dítě hrou, přece se však liší od jiných her od samého začátku. Výsledkem je „trvalý“ produkt – čára, skvrna – vyzývající k další hře. Ta se může z pouhého vytváření stopy změnit v zobrazení známých věcí a stává se vážným pokusem o uplatnění vlastních schopností.

Kresba je vlastně obrázkovou řečí. Dítě nám tak vypráví o dojmech, kterými je přeplněno a se kterými se musí někomu svěřit. Dítě touto činností hlásí vše přirozené, co v něm je. Dítě neví nic o tom, jak bude jeho kreslířský vývoj pokračovat. Pro ně je příjemnou zkušeností a nám nezbyvá nic jiného než mu dát dost příležitosti k práci, která ho baví a o které víme, že bude přispívat k rozvoji jeho osobnosti.

1.3.1 Vývoj kresby

Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince, a to bez ohledu na jeho schopnosti. Každému věku odpovídá specifický typ kresby.

⁶ DAVIDO, R. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha : Portál, 2001. 18s. ISBN 80-7178-449-4.

Kolem prvního roku dítě prochází stadiem čmáranic. Čáry souvisí s „já“ dítětem. Dítě s oblibou čmárá všemi směry, aniž by tužku pozvedlo. Šťastné a spokojené děti kreslí silné čáry, které na papíře zaberou mnoho místa.

Stadium „čárání“ bezprostředně následuje po období „čmáranic“. Tato období přímo souvisí s rozvojem organických funkcí dítěte. Objevuje se i fáze, která je spojena s vývojem intelektu. Dítě se snaží napodobovat psaní dospělých a lépe drží tužku. Lze tu již pozorovat určitý záměr. Neudrží však dlouho pozornost. Mezi druhým a třetím rokem dítě kreslí uzavřené smyčky se zjevným úmyslem napodobit písmo dospělých.

Kolem třetího roku dává dítě svým obrázkům určitý smysl. Je to věk, kdy kreslí „postavy hlavonožce“. Postava je znázorněna kolečkem představujícím současně hlavu i trup zepředu, k němuž přiléhají dvě čáry – nohy, a často ještě další dvě – ruce. Jak dítě roste, na postavě přibývá detailů. Když dítě kreslí postavu, znázorňuje samo sebe.

Velmi důležitý vývojový skok lze pozorovat kolem sedmého roku dítěte. Objevuje se „vizuální realismus“. Dítě se snaží kreslit to, co vidí.

Po tomto stadiu, které většinou trvá do dvanácti let, následuje poslední stadium – zobrazování v prostoru. Dětské kresby jsou propracovanější.

1.3.2 Řeč barev

Dítě používá barev dvěma způsoby. Buď napodobuje přírodu (modré nebe, zelená tráva, žluté sluníčko, červená kytička), nebo se nechává vést svým nevědomím, a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce. Nepřítomnost barvy v celé kresbě nebo pouze při zpracování určitých témat prozrazuje citovou prázdnotu. Někdy vzájemné spojení barev působí harmonicky, jindy naopak šokuje svou křiklavostí, nesouladem a ukazuje na poruchu, která bývá citového původu.

Během vývoje nepoužívá dítě stejné barvy. Někdy projde obdobím bez barev nebo naopak obdobím velmi barevným. V interpretaci kresby nemá barva absolutní

hodnotu, ale všeobecně platí, že teplé barvy svědčí o vyrovnanosti, zatímco tmavé barvy ukazují na sklon ke smutku, úzkosti, nebo na odpor k něčemu, někomu. Bledé odstíny vyjadřují citovou nevyrovnanost nebo špatný zdravotní stav.

Symbolika barev: (podle doktora A. Bouveta)

Červená – některé děti před šestým rokem používají pouze tuto barvu, poukazuje to na tendenci k agresivitě a nedostatečné kontrole emocí.

Modrá – používají-li ji dítě mladší pěti let, znamená to, že své chování kontrolují více než děti, které v tomto věku používají červenou. Pokud dítě používá výhradně modrou, ukazuje to na přílišnou sebekontrolu.

Zelená – její použití je srovnatelné s modrou barvou.

Žlutá – je velmi často spojována s červenou nebo používána samostatně. Někdy ukazuje na velkou závislost dítěte na dospělých.

Hnědá – odráží špatnou rodinnou i sociální přizpůsobivost dítěte a jeho různé konflikty. Tmavě nevýrazné barvy (někdy i žlutou) volí umíněné děti.

Fialová – je příznakem neklidu, malé děti ji používají zřídka. Často se projevuje ve spojení s modrou a prozrazuje úzkost. Někdy se vedle ní objevuje i zelená.

Černá – vyskytuje se v jakémkoliv věku a prozrazuje určitou míru úzkosti. Někdy svědčí o bohatém vnitřním životě. V období puberty vyjadřuje nepřístupnost a ostych ve vyjadřování citů.

⁷ DAVIDO, R. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha : Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-7178-449-4

⁸ UŽDIL, J. Čáry, klikyháky, paňáci a auta : výtvarný projev a psychický život dítěte.:. Praha : Portál, 2000 18s. ISBN 80-7178-599-7.

1.3.3 Lidská postava

I v zobrazování lidských postav lze nacházet symboliku. Postavy vypovídají o „autorovi“ mnohem více než ostatní symboly. Zobrazení hlavy a těla zahrnuje různé prvky (hlavu a její části, ruce, nohy). Velkou roli hraje oblečení, předmět v ruce, vousy atd.

Obličej je důležitý prvek postavy, který ji „polidšťuje“. Někdy má správné proporce, u malých dětí bývá obrovský. U velkých dětí jsou velké hlavy patologickým příznakem. S malými hlavami se setkáváme často na obrázcích dětí depresivních a těch, které často trpí pocitem méněcennosti. **Hlava, centrum „já“, také mnoho napovídá prostřednictvím prvků, které k ní náleží:**

Nos – je zdeformovaný, když se vyskytují sexuální problémy.

Oči – jsou jako „zrcadlo duše“, vypovídají o dítěti a jeho vidění světa. Velké oči kreslí děti s homosexuálními sklony. Na obrázcích primitivních nebo agresivních dětí pozorujeme rozježené obočí.

Vlasy – děti s narcistickými sklony kreslí na obrázcích vlasy načesané a kudrnaté.

Uši – velké je kreslí dítě, které touží po vědění. U kreseb dětí, které špatně slyší, většinou uši chybí.

Ústa – dítě, které je u postavy zapomeno vyznačit, většinou trpí sexuálními problémy nebo problémy ve vztazích. Otevřená ústa s vyceněnými zuby představují agresivitu.

Brada – objevuje se na kresbách v pozdějším věku.

Ruce – dobře vyznačené ruce značí sociabilitu.

Paže – ochablé paže těsně přitažené k tělu obvykle vyjadřují pocit prohry.

⁹ DAVIDO, R. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha : Portál, 2001. 53 s. ISBN 80-7178-449

Nohy – u křehkých a depresivních dětí bývají ohnuté, někdy takové nohy odráží snížené fyzické a psychické schopnosti.

Prsa – vyjadřují vztah mezi matkou a dítětem.

Je zcela normální, že dítě do sedmi let kreslí nahé postavy. V pozdějším věku by se u dětských kreseb měla objevovat postava oblečená. Jestliže dítě dále vytrvale znázorňuje postavy nahé, může to odrážet patologické chování.

Dítě oblékne postavu většinou podle svého vkusu. Když například osobě přiřadí roztrhané šaty, může to znamenat, že si postavy příliš neváží. Postava pak nabývá různých podob, které charakterizují to, co dítě zajímá nebo trápí. *Nejčastěji se vyskytují tyto typy postavy:*

Námořník – kreslí ho hlavně děti, které nejsou spokojené a šťastné.

Kovboj – vyjadřuje revoltu dítěte, jeho touhu být velký, silný a dělat dojem na okolí.

Policista – je typická agresivní postava.

Klaun – kreslí ho dítě, které se nedokáže adaptovat na školu. Postava rovněž vyjadřuje jeho sklon k depresím.

Stařec – často se vyskytuje v kresbách asociálních a agresivních dětí, které se chtějí zbavit nežádoucí osoby. Dcery tak často vyjadřují agresi vůči otci.

Zmrzačené osoby – je to účinná zbraň k znevážení člověka, jehož přítomnost je nežádoucí. Proto jsou velmi často otcové, kteří mají ve zvyku trestat své potomky, kreslení bez nohou, ve vratké pozici na jedné noze, která je kratší než druhá.

¹⁰ DAVIDO, R. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha : Portál, 2001. 54 s. ISBN 80-7178-449

¹¹ DAVIDO, R. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha : Portál, 2001. 56 s. ISBN 80-7178-449

1.3.4 Rodina v kresbě dítěte

Dítě je těsně napojeno na svoje rodinné prostředí, které se odráží v dětské kresbě. Existuje mnoho „testů rodiny“, uvedu pouze některé.

Dítě představuje kouzelníka a má členy rodiny proměnit v nějaké zvíře a nakreslit. Jedná-li se o divoká zvířata, vycházejí najevo agresivní city dítěte. Jsou-li to zvířata domácí a důvěrná, symbolizuje láskyplné ovzduší, které v rodině vládne.

Nejrozšířenější test rodiny se skládá ze dvou částí. Dítě dostane dva papíry, na první má nakreslit rodinu bez jakéhokoliv upřesnění.

Potom na druhý papír nakreslí svou rodinu. Na prvním obrázku se objeví rodina, kterou si dítě představuje. Promítne zde i své přání. Zatímco jeho rodina bude představovat vlastní zkušenosti. Stává se, že dítě odmítne nakreslit druhý obrázek (svou rodinu) pod záminkou, že jeho rodina představuje první kresbu. V tomto případě může dítě považovat svoji rodinu za tu první, ideální.

Velmi důležitým znakem je umístění rodičů na obrázku. Hodnota matky i otce se tak může snižovat nebo zvyšovat. Obraz matky se většinou nachází uprostřed papíru. Stává se, že matka je od otce oddělena dítětem, v takovém případě dítě trápí konflikty mezi rodiči. Jindy je naopak matka pod ochranou obrazu otce. Někdy schází na obrázku vlastní rodiny sourozenci. Dítě se vymlouvá, že je zapomnělo nakreslit, že nemá dost místa. Může to být známka agresivity vůči sourozencům.

S kresbou rodiny lze srovnat i kresbu bytu. Test lze využít při zkoumání konfliktů, podobně jako kresbu rodiny. Nejprve dítě nakreslí „byt“, potom „svůj byt“. První byt bývá vysněný. Z druhého příkladu lze odhalit vztahy v rodině. Někdy se dítě bojí kreslit svůj byt, protože má strach, že jeho tajemství vyjde najevo. Překona-li pak ostych, zeje byt často prázdnou, což zastírá skutečnost, že se v něm odehrává mnoho věcí.

¹² DAVIDO, R. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha : Portál, 2001. 60 s. ISBN 80-7178-449

1.3.5 Kresba a osobnost dítěte

Kreslení, i to nejprimitivnější, je bezesporu jednou z činností, které nutí k smyslovému ověření světa. Pro oko vychovatele, je každá kresbička dokladem o šíři dětského poznání a vnímání světa, o množství uložené zkušenosti, o úplnosti a barvitosti představ. V době rostoucího vlivu mediálních prostředků získává dítě mnoho impulzů, které vcházejí do jeho zobrazovaného repertoáru nebo pozměňují prvotní poznání. V předškolním věku je tento vliv menší než později. Dětská představa světa zůstává homogenní, rozvíjí se postupně a souvisle.

Cílem působení dospělých není jen rozvíjet výtvarný projev, ale rozvíjet výtvarným projevem celou osobnost dítěte, všechny duševní funkce.

2. Učení

Učením rozumíme jev v chování a činnosti, který vnitřně souvisí s principem odrazu, s poznávací činností a mechanismy regulace činností. Učení v nejširším smyslu slova pokládáme za **aktivní odrážení uspořádanosti objektivní skutečnosti a jejich změn**. Zároveň je procesem zpracování informace a jejím paměťovým uchováváním. V nejobecnější podobě chápeme učení jako **vnitřně organizovaný proces**, závislý na nervové soustavě, v jehož důsledku dochází k dílčí či celkové restrukturalizaci psychických obsahů i způsobů jejich uspořádání. Tzn. ke změně jejich množství, míry určitosti, stupni uspořádanosti a zároveň ke změně forem chování a jednání.

Řekneme-li to jednoduše, tak **se učíme vždy, jakmile je organizmus aktivován**. Aktivita je nezastupitelnou podmínkou učení, ale ne učením samotným.

¹³ LINHART, J. Základy psychologie učení. Praha : SPN, 1982. 9s. ISBN 14-402-82.

Učení člověka je velmi složitý a mnohotvárný proces. Řada autorů uvádí různý počet učen. Polský psycholog Pieter mluví o pěti druzích učen: učen paměťové, myšlenkové, učen na základě porozumění, pozorování a praxe.

V procesu učen se rozvíjí činnost člověka, mění se a vyvíjí i sám člověk. Znamená to, že učen má povahu autoregulačního a formativního procesu, který vnitřně souvisí s vývojem osobnosti a umožňuje jeho všestranný rozvoj.

Schopnost řídit svou vlastní činnost je předpokladem schopnosti řídit činnost a práci jiných lidí.

2.1 Senzomotorické učen

Senzomotorické učen je specifický druh učen. Jedinec rozvíjí žádoucí pohybové zvyky, dovednosti, schopnosti a vlastnosti. **Pohyb je prostředkem k dosažení vytyčených cílů.** To je základní funkce motorické činnosti. Pohyb tedy tvoří se svými řídicími složkami kognitivními (senzorickými a myšlenkovými) jednotnou senzomotorickou strukturu. Tato struktura je vývojovým předpokladem pozdější hierarchicky organizované lidské činnosti, jež je řízena složitými **poznávacími procesy, motivačními faktory a vůlí.**

V senzomotorické inteligenci a v jejich výrazných individuálních rozdílech mají důležitou úlohu **vrozené dispozice.** Ty však samy o sobě nestačí. Už od dětství je nutné cvičit a rozvíjet senzomotorické funkční systémy, které pokládáme za základ specificky lidských schopností.

¹⁴ LINHART, J. Základy psychologie učen. Praha : SPN, 1982. 144s. ISBN 14-402-82.

2.2 Řeč a myšlení

Myšlení je zobecněný a společenskými znalostmi zprostředkovaný proces **odrážení objektivní reality**, který se uskutečňuje zpravidla **prostřednictvím slov** a který umožňuje, aby poznání proniklo od jevové stránky věci k jejich podstatě. Myšlení proto pokládáme za vyvrcholení vývoje, který navazuje na terciární odraz v podobě percepčních představových struktur, na odraz **v podobě verbálních znaků a významů, a vyúsťuje v myšlenkovou aktivitu.**

2.2.1 Psychologie řeči

Řeč je činnost, v níž se realizuje **vzájemný kontakt lidí prostřednictvím jazyka**. Zjednodušeně řečí rozumíme základní prostředek dorozumívání mezi lidmi. Jazyk je znakový systém, který plní v lidské společnosti a v činnosti lidí komunikační a poznávací funkci. Řeč i jazyk jsou formou existence vědomí a tím i formou zobecněného odrazu skutečnosti a existence myšlení.

Řeč má základní význam pro celkový rozvoj osobnosti jedince, a tak i celé společnosti. **V řeči se rozvíjí a zdokonaluje odraz skutečnosti.**

2.2.2 Vývoj dětské řeči

Proces učení se řeči ve vývoji psychiky dítěte lze rozdělit na **stadium porozumění významu slov** a stadium, kdy **porozumění řeči je spojeno s aktivním ovládnutím řeči**. Počáteční řeč dítěte je jakýmsi ozvučením senzomotorické činnosti. Dítě se učí řeči tím, že provádí určité operace se svými mluvidly – to se zpravidla označuje jako **žvatlání**. Vlivem soustavné péče dospělých a vlivem vysoké aktivity samotného dítěte, se rychle vyvíjí schopnost rozlišovat mezi znakem, který něco označuje a mezi obsahem znaku samotného.

Dítě velmi rychle pochopí spojení vyslovených slov s dosažením něčeho prospěšného a příjemného. Když např. vysloví slovo „máma“, objeví se matka, která dítě např. pochová. Dítě **reprodukuje slova**, která často slyší, a to i tehdy, je-li samo. V tomto stadiu slouží užívání slova **vnitřním potřebám a přáním dítěte**. Dítě si se slovy hraje. Jde o stadium hry se slovními symboly.

Velmi brzy dítě objeví praktickou použitelnost slov jako prostředků, kterými lze ovládat věci a osoby, a toto zjištění působí jako **silná sociální motivace**. Dítě přechází do stadia **společenské komunikace**. Ve věku dvou let se už učí novým výrazům dobrovolně a ochotně, protože **řeč se stává prostředkem k dosažení cílů**. Škodlivé proto je, má-li dítě předem vše potřebné připraveno. Schází mu tak motivace k mluvení. Stejně škodlivá je však i skutečnost, nenachází-li mluvní aktivita dítěte u rodiny nebo ve výchovné instituci (jeslích, mateřské škole) dostatečnou odezvu.

Jakmile si dítě osvojí řeč, vstupuje do popředí její komunikativní funkce. Je třeba dbát o dostatečné **vnitřní spojení slova s prožíváním a myšlením**. Není-li tomu tak, projeví se tento nedostatek negativně v rozvoji vyjadřovacích schopností dítěte.

2.3 Tvořivost a učení

Rysy tvořivé činnosti se více či méně projevují v každém učení člověka. Nejvíce je toto patrné v oblasti při **hledání nových postupů a metod při řešení problémů**. Tvořivost vychází ze schopnosti **tvořit něco nového**. Tvořivé momenty jsou obsaženy ve větší či menší míře v každém druhu lidské činnosti.

Tvořivost člověka závisí nejen na jeho schopnostech, ale na celém souboru daných podmínek. Prolíná veškeré sféry a druhy lidské činnosti. Zároveň je kreativní myšlení **tvořivým aktem lidské osobnosti**.

¹⁵ LINHART, J. Základy psychologie učení. Praha : SPN, 1982. 172-174s. ISBN 14-402-82.

2.3.1 Úloha učení v rozvoji tvořivosti

K významným prostředkům rozvoje tvořivosti patří „**problémové učení**“, při němž se rozvíjí myšlenkové schopnosti jedince, tvořivá aktivita a pracovní zaměřenost.

Za nejdůležitější základ rozvoje tvořivosti je to, aby si dítě osvojilo *učení se učit*. Proto musíme dítěti vytvořit takové podmínky, aby si mohlo samostatně tvořit hypotézy, vyhledávat postupy a kontrolovat své výsledky. Z toho důvodu nesmí být při učení potlačována tvořivá aktivita.

Nezaměnitelnou úlohou při rozvoji tvořivosti má nejen problémové učení, ale i **motivační oblast**. Jde o to, aby jedinec našel **smysl** pro své vlastní činnosti. Každému proto musí být dána možnost setkat se s daným předmětem nebo problematikou, a tak proniknout do samé podstaty. Bez motivace není možné aktivní učení ani tvořivá činnost. Motivace není jednoduchá, a proto musí být specifická. Závisí například na stupni vědomostí a dovedností jedince, na postoji k práci.

Rozvoj tvořivého myšlení, objevování nového a tvořivosti předpokládá nejen určitou úroveň vnitřních podmínek (např. schopnosti), ale i soustavnou přípravu učením.

2.4 Sociální učení a osobnost

Sociální učení můžeme definovat jako **osvojování si komplexních způsobů chování a jednání** vhodných pro určitou sociální situaci. Produktem sociálního učení jsou nejen **sociální role**, ale též postoje, hodnoty, ideály atd. Jedná se o proces objevování lidské společnosti jedincem a zaujetí adekvátní pozice ve společné dělbě úloh a činností. Mluvíme o včleňování se do společnosti, o navazování, prohlubování a rozšiřování sociálních kontaktů. Smyslem sociálního učení je **humanizace jedince**.

Zásadní význam pro rozvoj jedince mají činnosti, aktivity a vztahy, v nichž dochází k interakci vnitřních a vnějších podmínek.

Proměny vlastností osobnosti, změny úrovně a strukturace duševního života jsou závislé na povaze **aktivit jedince** (zvláště sociálních).

Od každého jedince je očekáváno **chování dle norem**. Mluvíme o sociální roli. Jedná se o komplexní způsob chování přiměřený určité sociální situaci. Obsah sociální role je jedinci zprostředkováván různými formami společenských modelů (v tradicích, předpisech, chování jiných lidí atd.). Výkon sociální role je limitován možnostmi jedince.

Vlivem sociální zkušenosti se vytváří **postoje**. Postoj je získaný hodnotící vztah k objektům v okolí i sobě samému.

Všeobecně je známo, že dítě si svoje sociální vztahy utváří vždy prostřednictvím matky nebo osoby, která ji trvale zastupuje. O náklonnosti kojence k blízké osobě je možno hovořit až v druhé polovině prvního roku. Kvalitativní změny v sociální reakci na důvěrně blízkou osobu se u dítěte projevují formou celkového oživení, úsměvem, pokusem o navázání kontaktu, snahou upozornit na sebe, projevy porozumění, ztotožněním a pocitem bezpečí a jistoty. Současně s vývojem sociální potřeby kontaktu s dospělým, rozvíjí se u dítěte silná snaha po samostatnosti.

Dostatečný a kvalitativně přiměřený sociální styk dítěte s dospělým je hlavní podmínkou normálně probíhajícího procesu osamostatňování a všestranného rozvoje dítěte.

2.4.1 Komunikace a učení

Komunikace je **symbolickým výrazem interakce**. Je výpovědí o tom, jak člověk vidí sebe, jiné lidi a vztahy mezi nimi. Zároveň znamená přenos informací, které zprostředkovávají vzájemné ovlivňování.

Komunikační situace má své **normy**, dochází v ní k vydělení pozic a s nimi souvisejících rolí. Předpokladem efektivní komunikace se stává pochopení aktuální situace. Efektivní komunikace předpokládá, že sdělení je nezkreslené, platné a včasné.

Kvalita obsahu i formulace rozhoduje o kvalitě komunikace. Další významnou podmínkou je ochota přijímat sdělení.

Důležitou roli hrají i **neverbální prostředky** komunikace. Patří sem pohyby očí, rukou, mimovolní pohyby úst při naslouchání atd.

2.4.2 Vytváření kolektivu

Učící se dítě je v neustálé interakci s druhými lidmi. Dokladem toho je **napodobování** jedné osoby druhou (např. dítě napodobuje matku, která je jedním ze základních druhů učení v raném věku a uplatňuje se i při osvojování mateřské řeči). V pozdějším věku je důležitá **identifikace se vzory**. Každé učení má individuální povahu. A to i tehdy, probíhá-li ve skupině nebo kolektivu.

Jedinec očekává od skupiny pocit **sociálního bezpečí**. Ve skupině vzniká vzájemná interakce jedinců, která může mít povahu spolupráce, soutěžení, konfliktů, vzájemného ovlivňování atd. Mínění skupiny se stává měřítkem, kritériem výkonu jedince. Skupina předpokládá určitou úlohu jedince, tzv. roli.

Již v kojeneckém věku se objevují jednoduché a letmé vztahy s vrstevníky. Mladší děti zůstávají bez povšimnutí. Vždy se však jedná o skupinku jen dvou dětí. Již mezi kojenci je možno rozlišit děti společensky družnější a ty, které dávají přednost samotě.

Ve vývoji dvouletého dítěte se začínají formovat i **vzájemné vztahy mezi dětmi**, které postupně zaujímají stále významnější místo v oblasti sociálního chování. Děti se na sebe usmívají, honí se nebo spolu cvičí. Koncem druhého roku se začíná rozvíjet např. lítost, hlubší zájem o druhého, spolucítění atd.

¹⁶ ŘEZÁČ, J. Sociální psychologie. Brno : Paido, 1998. 193s. ISBN 80-85931-48-6.

Ve vzájemném vztahu mezi dětmi se však projevují i záporné city, hlavně při hře. Proto je velmi důležité umět v rámci organizace výchovy v kolektivu uspořádat hru tak, aby co nejméně docházelo ke konfliktům.

2.4.3 Vývoj osobnosti

Vývoj dětské osobnosti můžeme označit za mnohostranný, bouřlivý proces, který neprobíhá živelně, ale řídí se specifickými zákonitostmi. Proces zrání a učení je do velké míry ovlivňován především cílevědomou, systematickou výchovou.

První tři roky života jsou obdobím, ve kterém je třeba maximálně využít všechny stimulačně působící podmínky vývoje dítěte a předcházet jakýmkoliv narušením.

3. Činitelé výchovy

Pedagogický proces je stálou interakcí mezi dospělou osobou (rodičem, pedagogem nebo jinou osobou) a vychovávaným jedincem nebo skupinou, která probíhá za působení nejrozmanitějších výchovných prostředků. V tomto procesu se rozvíjí osobnost vychovávaného jedince.

Účinnost tohoto procesu závisí jak na kvalitách pedagogovy osobnosti a jeho činnosti, tak na předpokladech a aktivitě vychovávaného jedince nebo skupiny, na vhodnosti a míře nasazení výchovných prostředků.

3.1 Osobnost pedagoga

Pedagog je v celém výchovně vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho úspěšnost a účinnost. Je jeho iniciátorem i organizátorem a současně hodnotí dosahované výsledky. Provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu jednotlivců i celé skupiny. Vybírá vhodné prostředky, formy, metody. Pedagogova osobnost má ve vyučovací a výchovně vzdělávací práci rozhodující úlohu. Autorita učitele je přitom značně závislá na jeho společenské a odborné pověsti, na jeho charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech. Pedagog imponuje především vlastním příkladem, kladným a spravedlivým postojem k dětem. Pak také svými znalostmi a schopnostmi, klidem a objektivností. Pro svého oblíbeného pedagoga často žáci vykazují zvýšené pracovní úsilí.

3.1.1 Odkaz J. A. Komenského

Každá doba měla své myslitele, kteří hlásili nové směry ve výchově a vzdělání. K těm nejvýznamnějším patří J. A. Komenský. Na jeho myšlenky navázaly stovky reformátorů.

Pedagogické dílo J. A. Komenského **tvorí ucelenou soustavu na výchovu a vzdělání**. K nejvýznamnějším odkazům patří jeho **pedagogické principy** (zásady): názornosti, systematičnosti a soustavnosti, aktivity, trvalosti a přiměřenosti.

Z rozsáhlého pedagogického odkazu, který je dodnes předmětem pečlivého studia i hluboké úcty a obdivu, uvedu díla nejpoužívanější.

Velká didaktika řeší základní cíle výchovy, její obsah, principy a metody. Přináší návrh organizační struktury školství pro veškerou mládež.

¹⁷ JÚVA, V, et al. Základy pedagogiky. Brno : Paido, 2001. 30s. ISBN 80-85931-95-8.

Informatorium školy mateřské přináší systematický návod pro matky, jak úspěšně rozvíjet výchovu dětí v rodině a jak děti připravovat na školní docházku.

Škola na jevišti zahrnuje soubor didaktických her. Komenský chtěl poutavou formou přiblížit žákům některé jevy.

Svět v obrazech proslavil Komenského v mnoha zemích. Jedná se o obrázkovou učebnici, která v obrázkové podobě přinášela vybrané partie z **Brány jazyků**.

V posledních letech je stále více využívána Komenského didaktika, kterou se rozumí umění jak dobře učit. Dobře pak podle něho znamená učit rychle, s chutí a napevno. Základním didaktickým zákonem Komenského byl požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí.

Pedagogické dílo J. A. Komenského nám přináší mnoho podnětů. Pro každého z nás je nezanedbatelným zdrojem poučení a inspirace.

„Učit znamená vést od věci známé k neznámé a vést znamená činnost mírnou, a ne násilnou, plnou lásky a ne nenávisti.

Když totiž někoho chci vést, nehoním ho, nestrkám ho, neválím s ním po zemi a necloumám jím, nýbrž vezmu ho jemně za ruku a jdu s ním nebo na volné cestě kráčím před ním a lákám ho, aby šel za mnou.“

J. A. Komenský¹⁸

¹⁸ ROSECKÁ, Z, et al. Malá didaktika činnostního učení. Brno : Tvořivá škola, 2007. 5s. ISBN 80-903397-3-5.

3.1.2 Kvalitní pedagog

Základní kvality, které by měly charakterizovat pedagogovu osobnost, můžeme shrnout do několika skupin.

První podmínkou účinné výchovy je **pedagogova hodnotová orientace**. Jedině osobnost rozvinutá a z hlediska demokratických ideálů, s humanitním a vlasteneckým přesvědčením, která nejen akceptuje hodnotový systém, ale tyto hodnoty i hájí a vlastním příkladem naplňuje, má naději, že tyto hodnoty může svým působením přenést na svěřeného jedince či skupinu. Že je dokáže nejen vysvětlit, ale i o nich přesvědčit, pro ně získat a postupně je vtělit do názorů, postojů a chování dětí, mládeže i dospělých. Síla pedagogova přesvědčení, jeho živý příklad a každodenní chování jsou nejsilnějšími nástroji rozvoje hodnotové orientace u svých žáků. Každý rozpor mezi slovy a činy, mezi sdělovanými názory a vlastním chováním děti citlivě registrují.

Pedagogova hodnotová orientace je však jen tehdy výchovně účinná, je-li spjata s jeho **kvalitním vzděláním**. Jeho základem je hluboké všeobecné vzdělání a široký politický, vědecký, kulturní i filozofický rozhled.

Požaduje-li pedagog všeobecné vzdělání po svých svěřencích, neměl by být pouze jednostranně a úzce odborně orientován. Vždyť učitel ovlivňuje žáky ve všech stránkách rozvoje jejich osobnosti. Jakýkoliv obor, kterému vyučuje, není izolován souborem informací, ale těsně souvisí s jinými.

K pedagogovu všeobecnému vzdělání patří i **požadavek teoretického a praktického odborného vzdělávání v oboru, kterému pedagog vyučuje**. Důležitým momentem pedagogova odborného vzdělání je i jeho široká praktická zkušenost v daném oboru, stále obohacená aktivní účastí.

¹⁹ KOHOUTEK, R, et al. Základy pedagogické psychologie. Brno : Cerm, 1996. 23s. ISBN 80-85867-94-X.

Často se setkáváme s učiteli, kteří žijí pouze z dřívějších školních zkušeností a minulé praxe, ale dále nesledují současný vývoj a tvořivě nepromítají jeho výsledky do své pedagogické činnosti.

Podmínkou úspěšné výchovy je i **hluboké pedagogické vzdělání**, zahrnující dějiny výchovy, obecnou pedagogiku, didaktiku i metodiku oboru, ve kterém pedagog svěřené jedince rozvíjí. Součástí tohoto vzdělání tvoří mj. i praktické pedagogické, didaktické a metodické dovednosti a návyky, které pedagogovi umožní přenést poznatky teorie do bezprostřední výchovné praxe. Jedině tak předejde pedagog jednotvárnosti, uniformitě a stereotypu..

„Před veškerou praxí necht' předchází teorie. Veškerou praxi necht' zdokonalí praxe.“

J. A. Komenský²¹

3.1.3 Rysy pedagogické osobnosti

V pedagogickém procesu se uplatňuje mnoho rysů pedagogovy osobnosti, které kladně ovlivňují průběh i výsledky tohoto procesu. Patří zde:

Tvořivost, tj. schopnost neustále hledat nové, neuspokojovat se s dosavadní úrovní, ale překonávat ji, přetvářet a měnit stav věcí. Jedině tvořivý pedagog má předpoklady vychovávat tvořivého jedince, který pouze nenapodobuje, ale hledá nové, lepší.

²⁰ KOHOUTEK, R, et al. Základy pedagogické psychologie. Brno : Cerm, 1996. 31s. ISBN 80-85867-94-X.

²¹ ROSECKÁ, Z, et al. Malá didaktika činnostního učení. Brno : Tvořivá škola, 2007. 20 s. ISBN 80-903397-3-5.

Zásadový morální postoj, tj. pedagogovo myšlení, cítění a chování v duchu humanismu, demokratismu a vlastenectví, jeho kladný vztah k práci, jeho ukázněnost a radostný přístup k práci.

Pedagogický optimismus, tj. pevné přesvědčení o účinnosti pedagogického působení (důvěra ve výchovu), důvěra v žákovy síly, která posiluje žákovu zdravou sebedůvěru a radostný přístup k práci.

Pedagogický takt, tj. ukázněnost v jednání se žáky, schopnost sebeovládání, spojení náročnosti na žáky s kulturními formami jejich vedení.

Pedagogický klid, tj. schopnost pracovat soustředěně, nespěchat, trpělivě žákům vysvětlovat problematiku tak dlouho, až ji pochopí.

Pedagogické zaujetí (pedagogická angažovanost), které se odráží v citově kladném a aktivním pedagogově přístupu k látce i k pedagogické práci.

Hluboký přístup k žákům, láska k žákům, které se projevuje v kvalitě pedagogické práce, ve snaze co nejvíce poznat žáky, pochopit je a pracovat s nimi ve shodě s jejich individualitou. Pedagogův přístup žáci velmi brzy vystihnou a jeho odměřenost, chlad a lhostejnost se ihned odráží v kvalitě práce, k jejich poměru ke studiu.

Přísná spravedlnost, tj. požadavek nenechat nedostatky nebo přestupky bez povšimnutí, nepreferovat některé žáky, postupovat jednotně při hodnocení a klasifikaci, nepodléhat subjektivním náladám a cizím vlivům.

„Vše totiž, čemu je vyučováno, musí být spojeno tak, aby výsledky vyplývaly ze svých příčin a samy sebou byly chápány.“

J. A. Komenský²²

²² ROSECKÁ, Z., et al. Malá didaktika činnostního učení. Brno : Tvořivá škola, 2007. 23s. ISBN 80-903397-3-5.

3.2 Výchova

Označujeme tím záměrné působení na rozvoj osobnosti. Může být přímá či nepřímá. V průběhu života působí pak na rozvoj jedince dva základní vlivy - prostředí a výchova. Naši současnou výchovu můžeme charakterizovat jako cílevědomou a plánovitou přípravu jedince pro život v demokratické společnosti.

Výchova se uskutečňuje za využití rozmanitých prostředků, které působí záměrně nebo nepřímo. Základním a tradičním prostředkem je vyučování. K němu přistupuje vliv pedagogicky adaptovaného prostředí, působení hromadných sdělovacích prostředků, výchovné působení práce, hry, umění a sportu, výchovný vliv sociální skupiny, v níž jedinec žije a působí. Soubor výchovných prostředků se stále rozšiřuje.

3.2.1 Principy výchovy

Pronikají veškerou výchovně vzdělávací činností. Na jejich zachování závisí zdar výchovného procesu.

Výchozím principem je **princip cílevědomosti**. Rozumíme tím požadavek jasně stanovit konečné i dílčí cíle a tyto cíle dostatečně motivovat.

Jedním z klíčových principů je **princip soustavnosti**. Rozumíme tím požadavek, aby veškeré výchovné podněty byly uspořádány do zdůvodněného systému, aby pedagogovo působení, tak činnost vychovávaného jedince byly co nejsoustavnější.

Moderní pedagogika opětovně vyzvedává **zásadu aktivity**. Tento princip vyjadřuje základní požadavek opřít se při výchově o samostatnou činnost jedince, aktivizovat jeho procesy, opírat se o jeho zájem a stimulovat jej vhodnou motivací.

²³ JŮVA, V, et al. Základy pedagogiky. Brno : Paido, 2001. 55s. ISBN 80-85931-95-8.

Mezi čelní zásady se řadí **princip názornosti**. Rozumíme tím požadavek vycházet ze smyslového nazírání předmětů a jevů skutečnosti, opírat se o dosavadní představy zkušenosti, současně však rozvíjet vnímání, pozorování a fantazii.

S názorností úzce souvisí **princip uvědomělosti**, kterým označujeme požadavek, aby vychovávaný jedinec kladeným úkolům plně rozuměl.

Důležitou roli hrají i ostatní principy. Jedná se o **princip trvalosti, přiměřenosti, emocionálnosti a princip jednotnosti výchovných prostředků**.

3.2.2 Výchovné desatero

1. klid
2. takt
3. citlivý přístup
4. pohoda
5. vzájemná důvěra
6. orientace na pozitivní jevy, stránky a vlastnosti
7. tolerance
8. snaha o porozumění
9. trpělivost
10. objektivita

²⁴ JÚVA, V, et al. Základy pedagogiky. Brno : Paido, 2001. 69s. ISBN 80-85931-95-8.

3.3 Vliv rodiny

Pro budoucnost dítěte jsou nejdůležitější první léta jeho života, která tráví v rodinném prostředí. V tomto období formuje rodina nenásilnou cestou chování dítěte i základní rysy jeho charakteru. Rodinné prostředí, osobní příklad rodičů je mu nejnázornější školou. Hra a drobné povinnosti usměrňují jeho poměr k práci. Vzájemné vztahy mezi rodiči a sourozenci zanechají nesmazatelné stopy v jeho citovém životě. Spolupráce v rodině je pro dítě důležitější než kterýkoliv jiný činitel.

3.3.1 Role matky

Na výchově by se měli podílet oba rodiče. Především však matka nese větší odpovědnost za vývoj a růst dítěte. V jednotlivých obdobích vývoje se v některých detailech mění podstata toho, co dítě od matky potřebuje. V prvním roce je to především množství **hmatatelné péče**. Nejen krmení, přebalování, koupání, procházky, ale také nepřetržitý dohled, úsměv, společnost, polaskání a hra.

Ve věku od jednoho do tří let si vyžaduje péče o dítě o trochu méně času, ale o mnoho více **pochopení a porozumění**. I později potřebuje dítě důslednou a láskyplnou péči. Matka pečuje o intelektuální rozvoj dítěte, má dostatek trpělivosti ke všem dětským činnostem. Je nesmírně důležité, aby matka již v předškolním věku citově připoutala dítě na sebe, poněvadž takový vztah je pak závazkem pro dítě do budoucna a nesmírně mu pomáhá při řešení problémů.

²⁵ VANČUROVÁ-FRAGNEROVÁ, E. Psychologie předškolního dítěte a jeho výchova v rodině. Praha : Státní zdravotnické nakladatelství, 1964. 11s. ISBN 08-045-64.

3.3.2 Role otce

Je nesporné, že otec je ve výchově nutnou veličinou a že právě otcovské vedení usměrňuje charakter dítěte, jeho postoje i jednání.

Staré přísloví, že „ve dvou se to lépe táhne“, platí v plné pravdivosti i ve výchově. Především proto, že obě složky, mužská i ženská, formálně, obsahově i funkčně trochu rozdílné, se zde musí vzájemně doplňovat, aby vytvořily ideální prostředí harmonického rodinného soužití.

3.3.3 Vliv prarodičů

Za výchovu jsou v první řadě odpovědny rodiče. Neznamená to však, že dítě nemůže být svěřeno do péče prarodičů. Právě naopak. Kladně musíme ohodnotit bohaté zkušenosti starších lidí a měli bychom se snažit tato získaná moudra využívat.

Kontakt dítěte s prarodiči je velmi důležitý při formování jeho postojů ke starším lidem, k úctě k nim.

Nikdy však nesmíme zapomínat na dodržování **jednotného výchovného postupu** od všech členů domácnosti.

3.3.4 Sociální komunikace v rodině

Předávání informací mezi jednotlivci či skupinou patří k nejdůležitějším projevům vzájemného porozumění a soužití. Od pradávna projevovali lidé potřebu sdělovat své poznatky a pocity, získávat nové informace a předávat je dále. S vývojem

²⁶ VANČUROVÁ-FRAGNEROVÁ, E. Psychologie předškolního dítěte a jeho výchova v rodině. Praha : Státní zdravotnické nakladatelství, 1964. 12-22s. ISBN 08-045-64.

společnosti docházelo i k rozvíjení vzájemného dorozumívání. Nástěnné malby a posunky nahradila řeč, která se stále více zdokonalovala.

Výraz ve tváři vypovídá o citech. Spokojenost a dobrou náladu prozradí úsměv a nebo se člověk zamračí a na čele mu vyvstanou vrásky. Také oči vyjadřují naše nálady a vůli. Přimhouřené oči mohou znamenat libost, široce otevřené údiv. Těkavý pohled svědčí o prožívaném neklidu. Právě z očí můžeme vyčíst potřeby toho druhého. Oči nás často bezeslovně prosí, žádají nebo děkují. Výraz tváře se lze naučit a ovládat svou vůlí. Proto také není možné říci, že ten, kdo se usmívá, prožívá opravdu radost nebo štěstí. Někdy jde jen o společenský nebo profesionální úsměv.

Slovní sdělení doprovázejí gesta. Pohybem ruky ukazujeme vzdálenost, velikost, tvar. Rukou zveme, vyjadřujeme souhlas i odmítnutí. Při práci, sportu, při hře i při jiné události můžeme pohybem naznačit, co se má dělat, ukázat předmět, o jehož podání žádáme apod. Pohyby napomáhají dorozumění s druhými lidmi v hlučném prostředí, usnadňují rozhovor s cizincem. Podle nich můžeme poznat vlastnosti našeho protějšku. Odhalíme člověka energického nebo málomluvného.

Mimoslovnímu vyjádření rovněž napomáhá držení hlavy a těla. Jiné držení těla má člověk hrdý, sebevědomý, odlišné člověk v dané situaci nejistý, provinilý. Celkový postoj těla nás může upozornit na člověka trpícího bolestí.

A jak využívá všech prostředků komunikace dnešní rodina? Odpověď není zcela jednoznačná. Mezi nejbližšími by měla existovat uvolněná a neformální komunikace. Opak však bývá často pravdou. Uspěchaná doba, přetěžování ve škole a zaměstnání, stres mají za následek nezájem jednotlivých členů rodiny o předávání informací. Stává se, že sejdou-li se členové rodiny večer doma, každý hledá samotu a klid, není schopen naslouchat druhému. Je zcela zahlcen svými problémy a starostmi.

Dnešní doba přináší celkově **jiné způsoby dorozumívání**. Večerní povídání, bez kterého si naše prababičky svůj život nedovedly představit, nahradila televize. Nemalý

²⁷ VANČUROVÁ-FRAGNEROVÁ, E. Psychologie předškolního dítěte a jeho výchova v rodině. Praha : Státní zdravotnické nakladatelství, 1964. 22s. ISBN 08-045-64.

podíl zaujímá i počítačová technika, internet a používání mobilního telefonu. Psaní zpráv bývá heslovité, stručné a věcné. Často neobsahuje ani oslovení, pozdrav. Ty tam jsou dopisy začínající větou „Milá maminko,“ nebo „Srdečně Vás všechny zdravím.“

Stále se však ještě najde dostatek rodin, kde si všichni mají co říct a na společné „klábosení“ se těší. Ve zdravé rodině má každý člen možnost vyjádřit své názory, svěřit se se svými starostmi, úspěchy i nezdary. Společné chvílky při šálku kávy nebo čaje patří k těm nejdůležitějším z celého dne. Rodina řeší společně problémy jednotlivců, panuje otevřená a přátelská nálada. Rozdílnost názorů nemusí znamenat rozbroje a výbuchy emocí. Naslouchání a snaha porozumět tomu druhému je ve šťastné rodině prioritou.

Vážme si proto každé společné chvílky, kterou můžeme se svými blízkými strávit. Snažme se vzájemně tolerovat, naslouchat si a porozumět. Ať mají slova všech stejnou váhu a přinesou nám klid a bezpečí.

4. Výchovné metody

Metoda je plánovitý a promyšlený postup, kterým věda získává specifická fakta, tzn. soubor pravidel, prostředků a zásad, jimiž se řídí vědecký postup. Teprve celý soubor metod umožňuje získat všestranný materiál a **přiblížit se k člověku z mnoha stran**. Zkoumáme jevy prostředí, vnější a vnitřní projevy člověka, formování jeho osobnosti v činnostech, životní podmínky, ve kterých se uskutečnil předchozí vývoj. Výuková metoda určuje především směr, který usnadňuje výchovně vzdělávací proces. Jedná se vlastně o **organizaci práce pro vychovávaného jedince**. Při volbě výukové metody hraje důležitou roli vztah mezi vychovatelem a dítětem. Tato záměrná lidská činnost je tím úspěšnější, čím jasněji je vymezen cíl. Výuková metoda nepůsobí

²⁸ ŘEZÁČ, J. Sociální psychologie. Brno : Paido, 1998. 193-196s. ISBN 80-85931-48-6.

izolovaně, ale do celého **vývoje osobnosti je zařazena jako prvek**, jehož prostřednictvím postupuje **formování jedince** správným směrem.

Poznávat osobnost dítěte je velmi složitý proces. Postupovat musíme promyšleně a uvědoměle.

Metody respektují aktivitu a individuální zvláštnosti každého jedince jako určující tendenci rozvíjející se osobnosti, která se neobejde bez porozumění, pomoci a péče vychovatelů.

4.1 Metody slovní

Všechny tyto verbální projevy řeči patří k **důležitým pedagogickým postupům**, které svou tradicí potvrzují význam slovních metod. **Řeč** je také základem pro **zobecnování a myšlení**. Každá komunikace nejen zprostředkovává informace, ale zároveň i **vyvolává chování**.

4.1.1 Vyprávění

Toto záměrné působení na jedince souvisí s **potřebou člověka vyjadřovat své zážitky, zkušenosti, projevit své pocity, fantazii, postoje** a stanoviska dokreslující sdělované informace. Stejná pravidla platí i o **potřebě naslouchat vyprávění**. Tato metoda si zachovává více než kterákoliv jiná **intimnější vztah mezi vypravěčem a posluchačem**. Charakterizuje ji převážně jednosměrný proud informací od vychovatele k dítěti.

²⁹ MAŇÁK, J; ŠVEC, V. Výukové metody. Brno : Paido, 2003. 9s. ISBN 80-7315-039-5.

Při volbě jazykových prostředků musíme **zohlednit věk dítěte** a zpočátku zařazovat pouze kratší časové úseky. Cílem je **udržet si pozornost dítěte**, proto u nejmladších dětí nejčastěji volíme **krátké pohádky nebo vyprávění o zvířátkách**.

4.1.2 Vysvětlování

Metodu vysvětlování charakterizuje logický a systematický postup toho, co je dítěti zprostředkováno. Tato činnost **respektuje věkové zvláštnosti** a vychází z aktuálního stavu jejich **vědomostí a dovedností**. Plní **úlohu prostředku k pochopení podstaty a souvislostí osvojovaných objektů, jevů a procesů**.

Vysvětlování **záměrně navazuje na zkušenosti dětí**, na stupeň osvojených poznatků. A ty jsou u nejmladších dětí zcela různé.

Osvědčuje se postup **od známého k neznámému, od jednoduchého k složitějšímu**. Při těchto principech uplatňujeme co nejvíce **názornost**. Při práci s jeslovými dětmi je na tuto oblast kladem zvýšený důraz.

4.1.3 Práce s textem, četba

Patří k nejstarším metodám. Klasická varianta založená na **práci s textem** je v současné době doplněna i vlivem médií a počítače.

U nejmladších dětí zařazujeme tuto metodu nejčastěji až v druhé části vývojového období. Stejně jako u vyprávění volíme **kratší časové úseky, pohádky nebo příběhy s jednoduchým dějem**. Samotná metoda si žádá v tomto období **zařazování obrázkového materiálu** s odpovídající tematikou. Po interpretaci textu hledáme u dětí **odpovědi na jednoduché otázky**.

³⁰ MAŇÁK, J; ŠVEC, V. Výukové metody. Brno : Paido, 2003. 14s. ISBN 80-7315-039-5.

V této oblasti se **u dětí do tří let** objevují velké rozdíly v rozumové a jazykové oblasti, ve způsobu komunikace a vnímání.

4.1.4 Rozhovor

Z praxe velmi dobře vím, že komunikace mezi dítětem a dospělým nejvíce působí právě do tří let věku. Při bohatém slovním kontaktu děti lépe mluví, lépe a snadněji se vyjadřují. Proto platí: *mluvit, mluvit, mluvit.*

Jádrem rozhovoru je **dvoustranná komunikace**, výměna zkušeností, informací a hledání odpovědí na různé otázky. Představuje verbální komunikaci mezi několika osobami.

U mladších dětí se zaměřujeme **nejčastěji na řízený rozhovor**. Cílem je nejen přimět děti k **řečové aktivitě**, ale využít tuto formy práce na získání důležitých informací o samotném dítěti, které mohou **přispět k rozvoji jeho osobnosti**.

4.2 Metody názorné, demonstrativní

Umožňují přímý a rychlý přenos poznatků, jsou bezprostřední a univerzální cestou pro všechny druhy zkušeností. Základním procesem poznávání je vnímání. Má-li být demonstrace úspěšná, nelze podcenit ani význam slovního doprovodu.

4.2.1 Předvádění a pozorování

Pozorováním a předváděním **předáváme ostatním jedincům své zkušenosti**. Není nic jednoduššího než ukázat dítěti předmět, předvést činnost, která vede k naplnění

³¹ MAŇÁK, J; ŠVEC, V. Výchovné metody. Brno : Paido, 2003. 69s. ISBN 80-7315-039-5.

žádoucího účinku. **Vyžaduje to však zájem přihlížejícího, soustředěné vnímání a pozorování.**

Tato nejjednodušší metoda provází **dítě od prvních dnů jeho života** a provází celým dalším vývojem. Dříve patřilo k tradičním postupům tzv. **předzpěvování**, které sehrálo v rozvoji osobnosti důležitou roli. Současné matky tuto oblast často opomíjí.

Nedílnou součástí metody předvádění je **pozorování. Předvádění bez souběžného pozorování ztrácí smysl.** Pozorování je třeba soustavně nacvičovat, neboť děti většinou vnímají povrchově.

4.2.2 Práce s obrazem

V obecném smyslu obraz znamená znázornění reality různými prostředky za účelem **zachování vjemu nebo představy.** Jakékoli zobrazení se skládá z určitého počtu vizuálních prvků, které tvoří podstatu toho, co vnímáme.

U dětí v jeslích jsou nejdůležitější variantou ilustrace k říkánkám a pohádkám, nebo obrázky ze života dětí. Podporují zájem o další činnosti, rozvíjí všechny **složky rozumové výchovy.** Při kratičkých sezeních vypráví děti o tom, co vidí na obrázku, pojmenovávají jednoslovně předměty, učí se chápat význam slov doposud neznámých. Tato metoda patří k **nejdůležitějším názorným činnostem**, bez kterých se sestra v jeslích neobejde.

³² MAŇÁK, J; ŠVEC, V. Výukové metody. Brno : Paido, 2003. 76s. ISBN 80-7315-039-5.

4.3 Metody praktické

Jsou zaměřeny na posílení **praktických aktivit dětí**, zejména tzv. **činnostního učení**. Kultivují činnosti vedoucí především k **osvojení psychomotorických a motorických dovedností a k tvorbě materiálních produktů**.

4.2.3 Napodobování

Napodobování je mocným **faktorem socializace člověka**. V podstatě se jedná o přebírání určitých způsobů chování od jiných, zejména starších lidí, kteří mají autoritu. Dítě nejčastěji **napodobuje své rodiče**. Jedná se o bezprostřední činnost.

Protože hlavní činností batolete je hra, sledují své svěřence nejčastěji právě při této činnosti. Správné pojetí hry je v tom, že se chápe jako specifická činnost podmiňující poznávání světa, **socializaci**, mravní formování a přípravu vyvíjejícího se jedince pro hodnotný život.

Prostřednictvím hry se postupně **děti dostávají do světa dospělých**. Zkušenosti a dovednosti ze hry jsou trvalejší a životnější. Hra zdokonaluje komunikační schopnosti, podporuje samostatnost. **Zařazování didaktických her** (na domácnost, na obchod aj.) prozradí mnohé.

4.2.4 Manipulování, experimentování

Manipulování začíná člověk **zkoušet už v kojeneckém věku při hře s končetinami**, postupně se však vztahuje k vnějšímu světu a malý človíček se pokouší poznávat věci kolem sebe. Tato manipulace se s přibývajícími měsíci **stupňuje a zkvalitňuje**, nabývá charakteru hry a cílevědomého poznávání.

³³ MAŇÁK, J; ŠVEC, V. Výukové metody. Brno : Paido, 2003. 97s. ISBN 80-7315-039-5.

Děti v jeslích provází tato metoda všemi činnostmi. Napomáhá poznávat prostředí, zařízení, vybavení, ve kterém se děti pohybují. Proto je vhodné, aby si tyto děti vše zkusily, ověřily, vyzkoušely, a pak použily.

Konkrétní podobu nabývá zacházení s předměty při různých **pracovních činnostech**, jako např. stříhání, lepení, modelování, kreslení. Stejné využití je možno nalézt i při hře. Může jít o hry konstruktivní, ale i didaktické.

5. Speciální pedagogika

Tato pedagogická disciplína je orientovaná na výchovu a vzdělávání, na pracovní a společenské možnosti **zdravotně a sociálně znevýhodněných osob** a na řešení výzkumných problémů oboru. Předmětem péče speciální pedagogiky je **zdravotně, eventuálně sociálně znevýhodněná osoba**, která potřebuje podporu v oblasti výchovy, vzdělávání, při pracovním a společenském uplatnění.

Patří sem veškeré **odlišnosti**, které mají charakter **závady, oslabení, odchylky, poruchy, vady nebo postižení**.

5.1 Klasifikace speciální pedagogiky

Podle druhu postižení vyžadují jednotlivé kategorie, dětí i dospělých specifické formy výchovy, vzdělávání a pomoci při socializaci. Z tohoto pohledu se člení speciální pedagogika na šest oborů:

Psychopedie – (speciální) pedagogika osob mentálně postižených.

Somotapedie – (speciální) pedagogika osob tělesně postižených a mládeže nemocné a zdravotně oslabené.

Logopedie – (speciální) pedagogika osob s narušenou komunikační schopností.

Surdopedie – (speciální) pedagogika osob sluchově postižených.

Oftalmopedie – (speciální) pedagogika osob zrakově postižených.

Etopedie – (speciální) pedagogika osob mravně narušených, s poruchami chování.

K tomuto základnímu systému dělení speciální pedagogiky přiřazujeme v současnosti ještě dva obory:

Speciální pedagogika osob s kombinovaným postižením (s více vadami).

Parciální nedostatky – specifické vývojové poruchy učení, lehké mozkové dysfunkce.

5.1.1 Surdopedie

Tato speciální pedagogická disciplína se zabývá výchovou, vzděláváním a rozvojem sluchově postižených jedinců. Cílem surdopedie je komplexní péče o sluchově postižené, jejich sociální a pracovní zapojení v různých úrovních socializace.

Vada sluchu se negativně odráží ve třech základních oblastech:

- v oblasti poznávací (různé formy pocitů, zvuků, představ),
- v oblasti vztahů k prostředí (zejména sociálnímu),
- v oblasti osobnosti (zasahují charakter, emotivní a volní sféru).

³⁴ PIPEKOVÁ, J, et al. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno : Paido, 1998. 25s. ISBN 80-85931-65-6.

³⁵ PIPEKOVÁ, J, et al. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno : Paido, 1998. 83s. ISBN 80-85931-65-6.

5.2 Diagnostické metody ve speciální pedagogice

K obecným metodám patří anamnéza rodinná, osobní, vyšetření prostředí. A to formou rozhovoru nebo písemného dotazování.

Katamnéza zkoumá situaci, v níž se jedinec nalézá po určitém časovém odstupu od ukončení nápravy a hledá příčiny návratu, opakování nežádoucích jevů.

Ke speciálním metodám patří odborná speciálně pedagogická vyšetření, která mají zjistit druh a stupeň postižení. Na tomto vyšetření se podílí společně **několik odborníků.** Patří sem lékař, psycholog, sociální pracovníce, speciální pedagog a dle potřeby i další odborníci. Cílem je vytvoření **diagnózy,** která je výsledkem **diagnostiky.** Na jejím podkladě se stanoví postup při výchově a vzdělávání – **prognóza.**

5.3 Speciálně pedagogická diagnostika

Cílem je co nejdokonalejší poznání člověka s postižením, vadou nebo nějakým handicapem. Zaměřuje se na základní informace o osobnosti dotyčného jedince a o jeho možnostech v oblasti vzdělavatelnosti a vychovatelnosti.

Diagnostika v psychologii se zaměřuje na psychické vlastnosti, procesy a stavy včetně postoje k vlastnímu postižení. **Speciálně pedagogická diagnostika vyžaduje** na rozdíl od pedagogické diagnostiky **jen individuální přístup.**

Speciálně pedagogická diagnostika se dělí podle druhu postižení na diagnostiku **somatopedickou,** diagnostiku **psychopedickou,** diagnostiku **surdopedickou,** diagnostiku **logopedickou,** diagnostiku **oftalmopedickou,** diagnostiku **etopedickou,** diagnostiku **etopedickou,** diagnostiku **specifických vývojových poruch učení.**

³⁶ PIPEKOVÁ, J, et al. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno : Paido, 1998. 42s. ISBN 80-85931-65-6.

5.4 Úkoly speciálně pedagogické diagnostiky v raném a předškolním věku

Zde je nejdůležitější **včasné zachycení poruch** a **zahájení speciálně výchovné péče**, která minimalizuje negativní důsledky základního typu postižení, kterými bývá retardace neuropsychického vývoje. Speciální péče o dítě v tomto věku musí probíhat s účastí zdravotnické, rehabilitační, výchovně-vzdělávací a sociální složky. Vždy by se mělo jednat o **komplexní přístup pracovníků různých oborů**.

V tomto věkovém období je důležité realizovat diagnostiku v **přirozeném prostředí** dítěte, a to spíše **nenápadně**, bez zbytečného zdůrazňování jednotlivých vyšetření. Je nezbytné, aby požadavky kladené na dítě v rámci vyšetření byly **v souladu s jeho mentálním věkem**, který nemusí být vždy shodný s věkem fyziologickým. Vždy je třeba zachovávat **individuální přístup k dítěti**. Speciálně pedagogická diagnostika by měla splňovat požadavek **dlouhodobosti**, abychom mohli dítě dobře poznat a **stanovit možné posuny**, které by sledovaly zařazení jedince do společnosti.

V období raného věku se obvykle v rámci diagnostiky zaměřujeme na následující oblasti:

- hrubá a jemná motorika,
- lateralita,
- sebeobslužné činnosti,
- rozumové schopnosti,
- verbální schopnosti,
- citová oblast a sociabilita.

³⁷ PIPEKOVÁ, J, et al. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno : Paido, 1998. 25s. ISBN 80-85931-65-6.

6. Praktická část

V této části jsem shrnula uvedené poznatky a poukázala na souvislost používaných metod a všech činitelů výchovy při vývoji osobnosti dítěte přímo v praxi. Znalosti ze studia speciální pedagogiky a zkušenosti z pedagogické praxe jsem využila při práci s děvčátkem, jehož vývoj na počátku našeho setkání zcela neodpovídal fyziologickému věku. Zaměřila jsem se na odhalení podstaty handicapu samotného a s využitím zvolených metod, prostředků a forem práce přispěla k odstranění nerovnoměrného vývoje nyní tříleté Markétky a dopomohla k jejímu harmonickému a zdravému tělesnému i psychickému vývoji. Znamená to, že Markétka se pomalu včlenila do dětského kolektivu a její chování v současné době nejeví žádné nápadné odchylky.

6.1 Práce v jeslích

Již několik let pracuji jako **dětská sestra v jeslích**. Mými svěřenci jsou nejčastěji děti ve věku od **jednoho do tří let**. Občas zůstávají v našem zařízení i děti do čtyř let. Jesle jsou rozděleny na dvě oddělení. O svěřené děti pečuje celkem šest zdravotních sester. V průměru připadá na jednu pracovníci pět až osm dětí. Počet závisí na věku a individuálních potřebách batolat. I když je zařízení umístěno v centru města Zlína, obklopuje naši budovu rozsáhlá zahrada s velkým množstvím zákoutí, která využíváme s dětmi k nejrůznějším činnostem.

Cílem zařízení je zabezpečovat **všestranný harmonický rozvoj dětí** od raného věku, v souladu s jejich možnostmi a zvláštnostmi. Tento rozvoj dětí zahrnuje **oblast tělesnou, rozumovou, citovou, mravní, pracovní a estetickou**. Jesle dávají dětem základy poznatků o přírodě i společnosti, rozvíjejí jejich řeč, myšlení, podporují zájem o hru a učení. Výrazně se podílí na vytváření dětských návyků chování, vzájemného soužití a vnímání okolního dění. Život v jeslích je co nejvíce přiblížen životu v důvěrném a citově bohatém rodinném prostředí. Zařízení podporuje vliv výchovného

působení rodiny na dítě, její autoritu, vedou rodinu k tomu, aby chápala svoje poslání v životě dítěte i svou odpovědnost při výchově.

Účelem organizační složky je zajištění komplexní zdravotně výchovné péče.

Předmětem je:

- výchovná péče o svěřené děti,
- preventivně-léčebná zdravotní péče o svěřené děti,
- poskytování stravovacích služeb,
- pomoc sociálně slabým rodinám ve smyslu zákona o sociálně právní ochraně dětí, jejímž smyslem je zajištění dostatečné péče a výchovy dětí z těchto rodin.

Tuto složku provádí organizační složka ve spolupráci s Odborem školství Magistrátu města Zlína.

Činnost dětí je usměrňována sestrami, které jsou vybaveny dokonalými výchovnými i psychickými znalostmi.

Jako sestra v jeslích se snažím ovlivňovat kladně rodinnou výchovu. Plánovitě rozvíjím zájem rodičů o spolupráci, rozvíjím ho a prohlubuji. Protože úspěch spatřuji v jednotném působení jeslí a rodiny.

6.2 Směr a popis výzkumu

Výzkum byl směřován k dívence, která potřebovala podporu v oblasti výchovy a vzdělávání. Protože se jednalo o dítě, které v mnoha oblastech zaostávalo za svými vrstevníky, bylo třeba odhalit příčiny tohoto nepříznivého vývoje dětské osobnosti. Po vyčerpání všech dostupných zdrojů, které vedly k získání nezbytných a nesmírně cenných informací, tak mohlo dojít k nápravě. Znamená to, že nežádoucí jevy byly postupně zmírňovány. V konečné fázi měly být odstraněny.

Dívka vyrůstá v rodině, kde oba rodiče jsou hluchoněmí. Následkem uvedeného handicapu se u Markétky objevovalo celkové opoždění jejího vývoje. V komunikaci s dospělými byla neobratná, často nereagovala na dané úkoly, signály. Bylo vidět, že se cítí nejistá a nerozumí některým výrazům. Dítě nemělo možnost setkat se v takovém rodinném prostředí s dostatečným množstvím podnětů, které mají základní význam při rozvoji a vývoji osobnosti ve zdravého jedince. Z tohoto důvodu vyžadovala práce a kontakt s ní **speciální přístup**.

Do našeho zařízení nastoupila po doporučení dětského pediatra ve dvaceti měsících, aby přišla do kontaktu s aktivizujícími podněty, které ji rodina nebyla schopna zajistit. Pobyt v jeslích se prodloužil do tří let a čtyř měsíců věku děvčátka.

Dle dosud zjištěného znevýhodnění, jsem při výzkumu využila znalosti z oblasti **logopedie**, protože dívka dostatečně nekomunikuje se svým okolím. Cennými radami mi bezesporu posloužil další obor speciální pedagogiky **surdopedie**.

Samotný výzkum probíhal na mém pracovišti v jeslích, kde o tuto dívku denně pečuji několik hodin. Využila jsem všechny možné prostředky, a tak jsem měla možnost postupně odhalit všechny příčiny a nedostatky ve vývoji a pokusila jsem se dále o jejich nápravu. Protože se při příchodu do našeho zařízení jednalo o dítě se špatnou, dá se říct téměř nulovou komunikací, využila jsem nejpřirozenější metody, kterou je **pozorování** při všech činnostech dítěte během celodenního pobytu v jeslích. Tato činnost byla časově náročná. Abych mohla děvčátko poznat opravdu dobře a po všech stránkách, nemohly být mé závěry nijakým způsobem urychleny. Musela jsem dodržet požadavek **dlouhodobosti** a na základě zjištěných příčin teprve pak zvolit takové postupy a formy práce, abych postupně dokázala zařadit dívku do kolektivu a plnohodnotného života.

Pozorování jsem směřovala k následujícím oblastem:

1. pozorování hrubé i jemné motoriky,
2. zjištění laterality,

3. poznání úrovně sebeobsluhy,
4. stupni rozumových schopností,
5. komunikačním schopnostem verbálním i neverbálním,
6. citové oblasti,
7. socializaci,
8. znalosti rodinného prostředí.

Základ veškerého vztahu s Markétkou tvořil **individuální přístup**. Markétka se při všech činnostech měla chovat přirozeně, proto i z mého osobního postoje musel vyzařovat klid a profesionální přístup. Požadavky, které jsem na dívku kladla, musely být v souladu s možnostmi jejího mentálního věku, které není vždy totožný s věkem skutečným.

6.3 Cíl výzkumu

Ve své teoretické části jsem se zabývala odbornými poznatky, které mi pomohly při mé části praktické. Mnohé se mi staly potřebnými rádci a pomocníky. Na tuto část jsem navázala výzkumnou částí, kde jsem poznatky využila.

Cílem mého výzkumu bylo **pozorování** nepřímo handicapovaného děvčátka a zajištění všestranného harmonického rozvoje. Dítě žije v rodině hluchoněmých rodičů a tak můžeme mluvit o sociálním handicapu dítěte. Důsledkem tohoto postižení se jednalo i o celkový opožděný vývoj. Svůj cíl jsem realizovala činnostmi, které spoluutváří osobnost člověka. Déletrvajícím nedostatek činností vytváří nepříznivou situaci. Aktivity uskutečňované se zájmem a láskou, s uspokojením působily příznivě z hlediska duševního i tělesného rozvoje. Rovněž kombinování různých činností (hry, učení a práce) zvyšovalo odolnost jedince k náročným životním zkouškám.

6.4 Hypotézy výzkumu

H1. Dítě hluchoněmých rodičů nemá v rodině stejné podmínky pro svůj vývoj, jako dítě rodičů bez tohoto postižení.

H2. Opožděný vývoj dítěte lze dohnat v kolektivu vrstevníků a individuální péčí.

H3. Pouze s využitím poznatků pedagogiky a speciální pedagogiky bude edukace dítěte úspěšná.

H4. Vývoj v kresbě dítěte je obrazem celkového vývoje osobnosti.

Nyní uvedu několik dílčích cílů, které se staly pilířem mého výzkumu:

1. Rozvoj motoriky, který úzce souvisí s rozvojem řeči a myšlení.
2. Rozvoj manuální zručnosti.
3. Zvýšit zájem o kresbu, v níž jsou zastoupeny hrové i pracovní návyky.
4. Pomocí kresby naučit děvčátko vyjadřovat své pocity, myšlenky a přání.
5. Obkreslováním předloh zjistit úroveň zrakového vnímání a zralosti nervového systému.
6. Rozvoj sebeobsluhy v oblasti stravovacích návyků, hygieny a oblékání.
7. Utvářet a pěstovat mezilidské vztahy a tím začlenit dítě postupně do společnosti.
8. Sledovat chování děvčátka v sociální skupině.
9. Odhalit osobnostní charakteristiku děvčátka.
10. Zkoumat aktuální citové projevy dítěte k prostředí a rodině.
11. Rozvoj mluveného slova a tím i slovní zásoby.

12. Podporovat možnost dorozumět se s ostatními při hře.
13. Podpořit zájem o hru a tím zjistit, jakou má děvčátko paměť, fantazii, vztahy k okolí a jak hru prožívá.
14. Zjistit volní vlastnosti a povahové rysy Markétky.
15. Seznámit se s uceleným tělesným vývojem.
16. Zjistit anamnestické údaje rodinné i osobní.
17. Odhalit úroveň porozumění řeči a dále ji rozvinout.

Za cíl diagnostiky v sociální oblasti jsem považovala zhodnocení všech činitelů, které spolupůsobí na utváření osobnosti dítěte, ovlivňují jeho výchovu, postoje, vztahy dívky ke světu i sobě samému.

Při sestavování postupných cílů, které vedly ke konečnému cíli, jsem si kladla spoustu otázek. Ptala jsem se sama sebe, zda se ubírám správným směrem a volím vhodné metody a formy práce. Vždy jsem ale sama sebe přesvědčila, že mou zvolená cesta je v dané chvíli jediným a nejlepším řešením, které může děvčátku prospět. Skutečnost, že Markétka vyrůstala v úplné rodině a zdálo se, že vyrůstá v láskyplné atmosféře, mě dovedlo k přesvědčení, že by děvčátko mohlo být v základu dostatečně fyzicky i psychicky zdatné, a tak se s danou realitou dokázalo i lépe vyrovnat a poprat.

6.5 Rodinná anamnéza sledované dívky

Rodinné prostředí patří k jedné z nejdůležitějších složek, které ovlivňují zdravý vývoj každého jedince. Proto jsem se pokusila zjistit co nejvíce údajů o rodičích, sourozencích, prarodičích. Zaměřila jsem se na sledování výskytu různých chorob (nejvíce hluchoty) v rodině.

Verbální komunikace s rodiči nebyla možná, protože oba rodiče jsou hluchoněmí. Proto jsem je písemnou formou požádala o spolupráci, se kterou oba souhlasili. Rodiče jsem se snažila přesvědčit, že máme společný zájem, kterým je zdravý vývoj jejich dcery, a tak jsem postupně navázala atmosféru vzájemné důvěry. Zjistila jsem, že těhotenství i porod proběhly bez komplikací. Markétka se narodila jako první dítě. Rodičům bylo v té době 30 let..

Na rodinnou anamnézu navazuje **anamnéza osobní**. Při tomto zkoumání jsem si zjistila údaje o dítěti z raného dětství až po současný stav. Zaměřila jsem se na oblasti týkající se jeho celkového biologického, neuropsychického a sociálního vývoje včetně prodělaných chorob, úrazů, operací, alergií. Zde mi velmi pomohla konzultace s dětským pediatrem.

Z rozhovoru s **dětskou lékařskou** jsem zjistila, že se jedná o dítě, které se jeví jako zdravé dítě bez známek vrozeného postižení. Neprodělalo žádná závažná infekční onemocnění ani operace. V zimním období trpí Markétka pouze zánětem horních cest dýchacích, což není u malých dětí ojedinělý a mimořádný jev. Tělesný vývoj se lékaře nejevil nijak zaostalý. V oblasti jemné motoriky vykazovala Markétka mírnější křečovitost. Lékařka poukázala na špatnou komunikaci v oblasti citů, kdy děvčátko zjevně cizím lidem nedůvěřuje. Souhlasila s mým názorem, že v oblasti rozumové výchovy dochází s přibývajícím věkem ke zvětšování nedostatků ve srovnání s ostatními dětmi stejného věku. Proto taky navrhl dětská lékařka rodičům, aby dítě umístili do jeslí a tím mu umožnili nejen pobyt mezi vrstevníky, ale zároveň mu tím zajistili dostatek aktivních podnětů, které by měly děvčátku prospět.

6.6 Využití metody výzkumu

V souvislosti s uvedenou charakteristikou dětského období a s přihlédnutím na individuální zvláštnosti dítěte jsem použila různé metody psychologie k tomu, abych sledovala nerovnoměrný vývoj Markétky, popřípadě odhalila v jejím vývoji fyzické či psychické odlišnosti či nedostatky. Při výběru metod jsem musela vycházet z dané situace, která mi nabízela vzhledem k věku a druhu znevýhodnění omezené množství

postupů a metod. Tato činnost navíc neměla děvčátko nijak „vyplašit“, ale spíše ho podpořit a přinést mu pocit bezpečí a rozvíjející se důvěry.

Při této **psychologické diagnostice** jsem se zaměřila na psychické vlastnosti dítěte. Metody, které jsem v této oblasti použila, vyžadovaly na rozdíl od pedagogické diagnostiky, pouze **individuální přístup**.

Pokud by se nejednalo o děvčátko, které nemluví, mohla bych použít metodu rozhovoru. Tuto činnost jsem však mohla v omezené a zjednodušené míře zařadit až na konci sledovaného období.

Veškerou pozornost jsem věnovala pozorování při všech činnostech.. Tato zcela přirozená metoda nejvíce odpovídala možnostem, věku a nijak neomezila a nenarušila přirozený vývoj dítěte. Souborné pozorování mi umožnilo získat všestranný materiál a přiblížit se k Markétce z mnoha stran. Zkoumala jsem jevy prostředí, vnější a vnitřní projevy děvčátka, formování jeho osobnosti v činnostech, životní podmínky, ve kterých se uskutečnil předchozí vývoj.

Poznávat osobnost dítěte je velmi složitý proces. Postupovat jsem proto musela promyšleně a uvědoměle.

6.6.1 Pozorování

K základním metodám patří pozorování. Znamená to sledování dítěte, jeho činnosti a projevů psychiky v souvislosti s působícími činiteli prostředí. Všímám si jejich motoriky, chování, vztahů ve skupině. Sleduji je při hře, při dodržování kulturních a hygienických návyků, při stolování, během pobytu venku i při spánku. Všímám si všech maličkostí, které mi často o dítěti sdělí potřebné informace nebo dokonce pomohou odhalit existující problém. Někdy se zaměřím pouze na jednu stránku dětské osobnosti a dlouhodoběji si všímám určitých projevů, protože chci provést objektivní závěry. Tímto **dlouhodobým a opakovaným pozorováním** se zmenšují chyby z náhodných podmínek při jednorázovém pozorování.

Občas jsem používala i metodu **experimentálního pozorování** (experiment). Znamená to, že jsem zkoumala a sledovala chování a psychické jevy sledovaného dítěte v určitých uměle vytvořených podmínkách. Například jsem pozorovala reakce děvčátka v době, kdy si měnilo vedoucí úlohu při hře nebo se střídalo u různých hraček, dále při vyvolaném **rozhovoru**. Předem jsem si promyslela a připravila otázky tak, aby Markétka nemohla odpovídat pouze jednoslovně ano, ne, ale slovy, částí věty, později i celými větami. Otázku jsem nesměla položit tak, abych dítěti nevsugerovala odpověď. (Tuto činnost jsem zařadila až kolem třetího roku děvčátka.)

6.6.1.1 Hra

Protože hlavní činností batolete **je hra**, sledovala jsem Markétku nejčastěji právě při této činnosti. Správné pojetí hry je v tom, že se chápe jako specifická činnost podmiňující poznávání světa, socializaci, mravní formování a přípravu vyvíjejícího se jedince pro hodnotný život. Hry měly podobu manipulace s předměty, napodobování, poslouchání pohádek, prohlížení obrázků, hraní rolí. Hra musela vždy vyplývat z vnitřních potřeb, byla samoučelová, motivem nebyl výsledek, ale sama hra. Vždy se jednalo o svobodně zvolenou aktivitu, která nesledovala žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu měla sama v sobě.

Pro hru jsem vždy zajistila vhodné místo, připravila pomůcky, materiál, popř. rekvizity, ujasnila pravidla. U didaktické hry jsem vymezila vedoucí úlohu při hře. Hry s pravidly a didaktické hry jsem mohla používat až v závěrečné fázi práce s Markétkou. I když pravidla jako taková jsem musela zdůraznit vždy. Jednalo se však spíš o to, aby děvčátko nepovalovalo hračky po zemi, neházelo s nimi a dovedlo je uklidit zpět na své místo.

Prostřednictvím hry se postupně děti dostávají do světa dospělých. Protože děti napodobují prostředí sobě blízké, velmi často si pozorným pozorováním vytvořím pohled na rodinné prostředí dětí. Ne jinak tomu bylo i v případě Markétky. Často jsem se nestačila divit. Vedle láskyplných vztahů (např. děti si hrály na maminku a tatínka a holčička řekla chlapečkovi: „Ty můj milý tatínku, už ses mi vrátil z práce? Moc jsem se

na tebe těšila...“) se objevily projevy násilí v rodině. **Děti se při hře chovají bezprostředně** a neuvědomují si, co všechno svému okolí prozrazují. Pak je mi hned jasný důvod duševní disharmonie u některých dětí.

Ale zpět k Markétce. Samotná hra odrážela nejvíce skutečný stav vývoje. Markétka byla zpočátku dost apatické, nepřijímala hračky, nevěděla, k čemu některé předměty slouží. Proto jsem musela vytvořit záměrnou situaci a tu přizpůsobit momentálnímu stavu sledovaného dítěte. Jednalo se časově o kratičké aktivity. Mým prvním úkolem bylo získat si důvěru dítěte a nějakým způsobem Markétku zaujmout.

Posadila jsem si děvčátko na klín a společně jsme si prohlížely **obrázky v leporelech**. Ukazovala jsem na jednotlivá zvířátka a pojmenovávala je. K názvu zvířátek jsem přidávala zvuky. Prstem jsem ukázala na pejska a řekla Markétce, že pejsek dělá haf, haf. A tak jsem pokračovala dál a činnost během několika dnů často opakovala.

Při další činnosti jsem vzala Markétku za ruku a společně jsme si prošly dětský koutek s hračkami. Brala jsem do ruky hračky a různé předměty určené ke hře a **pojmenovávala je**. S těmito předměty jsem manipulovala. Při těchto aktivitách jsem se snažila být neustále otočena k děvčátku obličejem a mluvila jsem a mluvila. Někdy jsem použila i motivující písničku nebo dětskou říkanku.

Říkadla se mi stala při rozvoji děvčátka velkým pomocníkem. Využívala jsem například Ladovu Abecedu. Říkadla jsou doplněna nádhernými obrázky. Při přednesu jsem používala i hru na tělo (tleskání, plácání, dupání) a pohybovala se v rytmu. To se Markétce moc líbilo a postupně začala ztrácet ostych. Stalo se, že sama, aniž by něco řekla, přinesla oblíbenou knížku a projevila zájem sednout si ke mně. Využila jsem této situaci a známá říkadla opakovala. Po několika měsících jsem úmyslně vynechávala konečná slova každého verše a čekala, zda se Markétka pokusí o doplnění. To se jí podařilo až později, kdy začala pomalu verbálně komunikovat. Na mém příkladu s leporelem je vidět, že žádnou činnost v jeslích nejde oddělit a pojmout samostatně, ale všechny aktivity dětí se spojují v jeden celek.

V období dvou a půl let děvčátka jsem zařazovala i **dramatickou hru**, sama jsem ji organizovala. Markétka byla vtažena do pravidel (napodobování pohybů a zvuků zvířat).

Při **hrách manipulačních** jsem rozvíjela veškeré Markétčino vnímání. Děvčátko si začalo uvědomovat význam mnohých slov, spojovalo je s konkrétními předměty, obrázky, hračkami. I když převládala neverbální komunikace, viděla jsem, že mi děvčátko začíná stále více rozumět a jeví o kontakt se mnou zájem. Ověřovala jsem si, že mi děvčátko rozumí a zadávala jednoduché úkoly. Například jsem Markétku poprosila, aby mi přinesla panenku s dlouhými vlásky nebo tu, která má červené šatičky.

Po druhém roce života děvčátka jsem se zaměřila na **rozvoj barevných představ**. Používala jsem často názvy základních barev, mezi které jsem zařadila žlutou, červenou, zelenou a modrou. Vyzvala jsem Markétku, aby mi přinesla žlutou kostku. Blíže jsem jí poradila, že je to taková ta „sluníčková“ barva. U zelené barvy jsem použila přívlastek „travičková“, u červené „kytičková“. Modrou barvu jsem přirovnala k pomněnce a k obloze. Samozřejmě, že výsledky se neobjevily hned. Nejdříve reagovala Markétka na žlutou barvu. Zelenou a modrou si zpočátku pletla, ale častým opakováním začala barvy rozeznávat.

Za velmi aktivující považuji i **hry rytmicko-pohybové**. Při těchto aktivitách jsem nenásilnou formou Markétku včleňovala do kolektivu dětí. Využívala jsem například říkanku, kdy se děti chytily za ruce, já jsem šla první a se slovy „Had leze z díry, vystrkuje kníry...“ jsme procházeli hernou nebo i po zahradě. Někdy jsem zvolila i jiné dítě, které šlo vpředu. Markétka se mě však vždy držela za ruku, ať už jsem stála jako první nebo mezi dětmi. Úspěch jsem spatřovala ve chvíli, kdy nepociťovala potřebu stát vedle mě, ale mezi dvěma jinými dětmi. Oblíbenou taneční hrou se stalo Kolo, kolo mlýnské.

Prostor jsem nechala i pro **hry konstruktivní**. Markétka používala různé typy stavebnic. Nejdříve jsem s ní společně stavila domečky z kostek, vysoké komíny a kostky jsme různě kombinovaly. U stavebnic, jejichž díly do sebe musí přesně padnout, měla Markétka zprvu potíže. Nedovedla přesně zasadit jeden tvar do druhého. Toto

souviselo nejvíce s jemnou motorikou. Na rozvoj a procvičování jsem se soustředila neustále. Při hrách šlo především o uchopování různých předmětů a manipulaci s nimi. Cvičení motoriky (jemné i hrubé) bylo součástí všech každodenních aktivit. **Zjemňováním činnosti prstů** se začaly zdokonalovat Markétčiny **poznávací procesy**. Předměty brala do ruky a doslova je ohmatávala.

S hrami konstruktivními úzce souvisí **hry intelektové**, které spočívají ve třídění, přiřazování a seskupování podle určitých kritérií. S Markétkou jsem třídila kostky podle barev, velikosti. Při úklidu jsme kostku dělily podle druhu do původních obalů. Ukazovalo se stále častěji, že Markétka je velmi vnímavá a ochotná spolupracovat.

Kolem třetího roku života Markétky jsem zařazovala i **hry napodobivé**, kdy si děti hrály v hracích koutcích a napodobovaly na základě vlastního pozorování své vzory, jimiž jsou nejčastěji rodiče. Ne jinak tomu bylo i u v případě děvčátka. Velmi ochotně spolupracovala s dětmi při vaření v dětské kuchyňce. Rozvoj chůze umožňoval rozšíření životního prostoru Markétky, což ji obohacovalo o nové smyslové zážitky.

Při pobytu na školní zahradě se zpočátku děvčátko her neúčastnilo. Stále vyžadovala, abych ji držela za ruku.

Po určité době mě ale vyzvala pomocí neverbální komunikace, abych s ní šla mezi děti. A tak se začala i při pobytu venku pomalu osamostatňovat.

Hra se mi tak stala nejlepší diagnostickou metodou. Vycházela z přirozených potřeb Markétky i ostatních dětí. Ukazovala na stupeň rozumového vývoje Markétky. Ve hře se odrážela skutečnost o vnímání sledovaného děvčátka, jeho paměť, fantazie, vztahy k rodině a okolí. Podle pohybových schopností jsem usuzovala o úrovni jemné i hrubé motoriky. Odhalila jsem úroveň řečového projevu a citové zaujetí pro hru. Odhalily se mi i volní vlastnosti Markétky. Znamená to, že jsem vnímala počáteční bojácnost, ale i postupnou chuť sžít se s kolektivem. Poznala jsem Markétčiny zájmy, sledovala jsem, o kterou činnost jeví největší a opakovaný zájem, jak s hračkami zachází. A v neposlední míře jsem sledovala funkce všech smyslových orgánů – zraku, sluchu, hmatu, čichu i chuti. Snažila jsem se, aby dívka všechny činnosti prováděla spontánně, dobrovolně, **v individuálním tempu svého mentálního vývoje**.

6.6.1.2 Kresba

Další přirozenou a oblíbenou činností při pozorování byla **kresba**, která patří k nejstarším a nejdůležitějším výrazovým projevům psychických stavů. Kresba zobrazuje část vědomých i nevědomých rysů osobnosti, její vztah k jednání je bližší než je tomu u mluveného slova.

Při zkoumání výtvarných projevů Markétky jsem sledovala její pokroky, zejména přechod od **bezobsažných čáranic k obsažným čáranicím**. Dále jsem si všímala plynulosti čar, tvarů, rozmanitosti a pestrosti jednotlivých linií. Při tvoření těchto prvních malířských „zázraků“ jsem se snažila vytvořit dostatek prostoru pro vlastní prožívání a objevování. **Bylo nutné dodržovat tyto zásady: V kresbě jsem respektovala zvláštnosti dětského zobrazení skutečnosti. Vše co nakreslila jsem „brala“ vážně. Do kresby jsem nezasahovala, nepředkreslovala, neradila. Nechala jsem ji objevovat tím, že jsem sama neurčovala co bude kreslit. Nechala jsem ji malovat pro zábavu a ne s povinností. Projevovala jsem nad kresbou radost.**

Po určité době začala také Markétka projevovat radost nad svými výtvary výkřiky, vztyčením se nad papírem a obcházení ho nebo jen pauzou. První tzv. kresby se podobaly jen čmáranicím. Až později se začaly u Markétky objevovat známky pokroku. Při kresebních činnostech jsem procvičovala především jemnou motoriku a později barevné představy. Bylo nutné volit vhodné pomůcky. Osvědčilo se malování na velké archy papíru položené na zemi. Markétka ráda malovala vleže nebo vkleku. Na kreslení jsme používaly uhel, měkkou tužku, progressa, křídly, voskové pastelky, temperové a vodové barvy. Začaly se objevovat ovály vytvářené jednou čarou což je známkou dalšího pokroku. Ty přešly do malování „znakové kresby“ a „hlavonožců“. V tomto období jsme také malovaly na základě vyprávění krátké pohádky nebo říkanky. Také jsem k této činnosti zařadila modelování, při kterém se Markétka učila vyjadřovat své představy trojrozměrně, zdokonalovat manuální schopnosti, hmatový smysl, představivost a technickou zručnost.

6.6.1.3 Sebeobsluha, hygienické návyky

Zjišťování úrovně v této oblasti považuji za velmi důležité. Pozorování úkonů při sebeobsluze úzce souvisí s motorikou, protože vychází z dovedností hrubé i jemné motoriky.

Při zjišťování úrovně těchto úkonů u sledovaného dítěte jsem porovnávala Markétčin aktuální současný výkon s vývojovými normami pro daný věk. A tak jsem zjistila, že i v této oblasti se vývoj mírně opožďoval. Od počátku jsem byla přesvědčena, že je způsoben nesprávnou výchovou v rodině, kde rodiče dělají za dítě mnoho činností, které by Markétka mohla zvládnout sama. Tak vlastně rodina, aniž by si tuto situaci uvědomovala, brzdí rozvoj samostatnosti.

Mé působení v této oblasti vycházelo z myšlenky, abych dítě postupně osamostatnila. Proto jsem jí přestala pomáhat všude tam, co mohla zvládnout sama. Zpočátku samozřejmě potřebovala vše ukázat, opravit a mírně pomoci. Poskytla jsem děvčátku dostatek podnětů k rozvoji sebeobsluhy a všech činností souvisejících.

Zaměřila jsem se na **osamostatnění v oblasti stravování, oblékání, obouvání a hygieny**. Velmi rychle se změnilo uchopení lžičky, Markétka ji dovedla již ve dvou letech samostatně použít. S jistotou se napila z hrníčku.

Při oblékání jsem se snažila Markétku přimět ke spolupráci postupně, nejdříve jsem chtěla, aby mi podala různé druhy oblečení. Spolupráce byla zpočátku velmi těžká, protože Markétčino zpoždění se projevovalo i v rozumové oblasti. Nechápala význam některých mých vět. Neuměla spojit význam slov s požadovaným předmětem. Ale i v zde se pokrok začal postupně objevovat. Markétka mi nejen podávala jmenované svršky, ale sama se snažila při oblékání pomáhat. Před třetím rokem si sama oblékla

³⁸ DAMBORSKÁ, M, et al. Metodika výchovné práce v předškolních zařízeních: I.jesle. Praha: SPN, 1978. 105,139 s. ISBN 17454/77-201.

³⁹ UŽDIL, J. Čáry, klikyháky, paňáci a auta : výtvarný projev a psychický život dítěte. Praha : Portál, 2000. 119 s. ISBN 80-7178-599-7.

kalhoty, nazula boty, někdy se jí dokonce podařilo obléknout bundičku, většinou však zadní částí dopředu.

Ihned při příchodu do jeslí jsem Markétku začala posazovat na nočník. První pokusy nebyly sice úspěšné, ale postupem několika týdnů jsem zaznamenala první úspěchy. Po druhém roce používala Markétka pleny pouze na spaní.

V oblasti hygieny jsem začal vytvářet u děvčátka pravidelný řád. Znamenala to, že ruce jsem dítěti myla vždy po použití toalety, po návratu z vycházky, před jídle. Po Markétce jsem nejdříve vyžadovala, aby si sama zkoušela vyhrnout rukávky a umyté ruce si otřela do připraveného ručníku. S radostí jsem děvčátko pozorovala, protože se dala k činnostem lehce přesvědčit. Snažila se napodobovat straší kamarády a vyrovnat se jim. Když viděla, jak si některé děti myjí obličej, pustila se i do této činnosti.

S radostí jsem se uvědomila, že Markétka se zařazuje mezi své vrstevníky, dokonce se snaží v mnohém je předstihnout. Jakoby chtěla dohonit to, co kobylo tak dlouho odepíráno.

6.6.1.4 Verbální komunikace

Využití této metody bylo možné zařadit až v konečné fázi mého výzkumu. Zařazení rozhovoru při prvním setkání nebylo možné. Pokud jsem chtěla naučit Markétku mluvit a komunikovat, musela jsem já na děvčátko stále a opakovaně mluvit a mluvit. Místo klasického mluveného slova jsem zařazovala i jednoduché písničky. Opakovala jsem několik z nich stále dokola, a tak se po nějaké době stalo, že si začala Markétka melodii se mnou „broukat“.

Jakmile došlo u Markétky po několika měsících k rozvoji rozumových schopností a děvčátko začalo používat první slůvka a dokonce i jednoduché věty, mohla jsem prvky rozhovoru zařazovat. Vycházela jsem z nejjednodušších možných otázek. Nejdříve jsem zařazovala otázky takového typu, aby děvčátko odpovědělo jednoduše ano, kdy Markétka pokývala hlavou, nebo ne. V takovém případě hlavou zavrtěla.

Jednalo se o velký úspěch, protože dítě použilo současně prvky verbální i neverbální komunikace. V případě, že si nebyla s odpovědí dostatečně jistá, použila prvky neverbální komunikace, kdy pouze pokrčila rameny.

Po prvních úspěších při slovní komunikaci jsem zařazovala otázky takového druhu, aby děvčátko nemohlo odpovědět pouze slůvkem ano či ne. Nyní uvedu některé použité otázky.

1. „Markétko, které zvířátko se ti líbí víc? Pejsek nebo kočička?“

2. „Markétko, jak dělá pejsek? Jak kočička a jak na ni voláme?“

3. Požádala jsem Markétku, aby mi přinesla panenku, která se jí líbí a zeptala jsem se: **„Markétko, jaké vlásky má panenka? Jakou barvu šatiček má? A tobě se líbí jaká barva?“** Zároveň jsem rozvíjela barevné představy, zařadila jsem prvky citové a rozumové výchovy. Protože bylo děvčátko chápavé, přirozeně inteligentní, téměř vždy dovedlo na dané otázky odpovídat. A tak jsem mohla zařadit otázky takového typu, aby dívka odpovídala několika slovy. Např.

1. „Markétko, co jsi měla dnes k snídani?“

2. „Markétko, která zvířátka vidíš na obrázku?“ Při této otázce jsem použila obrázkovou knížku. Snažila jsem se, aby Markétka odpověděla nejen slovy, ale opravila jsem ji, aby použila k odpovědi celou větu.

3. Při pobytu na školní zahradě jsem se zeptala: „Markétko, které hračky by sis chtěla půjčit?“

4. Dále jsem dívku vyzvala: „Markétko, zavolej Evičku, aby si šla s námi hrát.“ A tak jsem nejen rozvíjela u dítěte slovní zásobu, ale podporovala jsem i komunikaci s ostatními dětmi a tím přispívala k postupnému zařazování děvčátka do kolektivu, jehož výsledkem měla být úplná socializace.

Při práci s mírně nedoslýchavou dívkou jsem musela dodržovat tato základní pravidla vzájemné komunikace s dítětem:

1. **Mluvila jsem dostatečně hlasitě.**
2. **Vždy jsem stála při komunikaci čelem k dítěti, protože to mohlo i odezírat z mého obličeje.**
3. **Při hovoru s děvčátkem jsem se snažila odstranit další zdroje hluku.**
4. **Nemluvila jsem na dítě z větší vzdálenosti než jeden až dva metry.**
5. **Řečové tempo bylo volnější, výslovnost zřetelná.**
6. **Mezi větami jsem dělala krátké pomlky, volila jsem kratší věty.**
7. **Používala jsem názorné pomůcky, které přispěly k většímu porozumění.**
8. **Opakovaně jsem se ujistila, že mému slovu dítě rozumělo a vyžadovala jsem podle možností zopakování mých slov nebo činností dítěte jsem se přesvědčila, že mě dostatečně slyšelo.**
9. **Zvýšenou pozornost jsem věnovala bezpečnosti.**

Postupně jsem přecházela ke složitějším otázkám. Využívala jsem předešlé zkušenosti a navazovala na dílčí úspěchy a pokroky. Bylo jasné, že Markétka dohání zpožděný vývoj ne po týdnech, ale po dnech a hodinách. Ukázalo se, že zvýšená individuální péče sklízí své ovoce a přinesla očekávané výsledky.

Velké pokroky při rozvoji osobnosti malého děvčátka se mně staly velkou motivací pro další náročnou práci.

6.7 Využití pedagogických principů v praxi

V této oblasti jsem využila Komenského osvědčené postupy, které připomínají, „jak dobře učit a vychovávat“. Snažila jsem se je uplatňovat nejen při mém výzkumu,

ale v celé své praxi. Důsledně jsem uplatňovala postup **řešit vše příkladem**, což je obzvlášť u malých dětí důležité. Znamená to, že jsem vycházela z poznání bezprostřední skutečnosti.

Hlavním principem, bez kterého si práci s malými dětmi neumím představit, je **princip názornosti**. Poznávání nových věcí je opřeno o bezprostřední smyslovou zkušenost. Markétka nejvíce využila zrak a hmat. Zařazovala jsem i stále více pohybu do jemné i hrubé motoriky dítěte.

Principem aktivity jsem probouzela u Markétky zájem o okolní svět a podněcovala aktivní myšlenkové procesy a praktickou činnost. Jednalo se především o manipulace s předměty, hračkami a různé druhy pohybových činností. Opírala jsem se o zájmy Markétky a stimulovala je vhodnou motivací. Podněcovala jsem vůli sledovaného dítěte k překonávání překážek.

Důraz jsem kladla na dodržování individuálních zvláštností Markétky, které úzce souviselo s respektováním věkových a rozumových možností dítěte. Těmto zásadám odpovídal **princip přiměřenosti**. Zachovávala jsem pedagogický postup od známého k neznámému, od snadného k obtížnějšímu. K tomu mi pomohla znalost individuálních zvláštností sledovaného děvčátka.

Častým opakováním získaných poznatků jsem se snažila o uchování získaných poznatků. **Princip trvalosti** se tak stal důležitým předpokladem pro zvyšování nároků a tím i pro celkový rozvoj v oblasti rozumové výchovy. Markétka si znovu vybavováním cvičila nejen paměť, ale časem dokázala požívat i první a jednoduché formy verbální komunikace.

Při všech činnostech jsem se snažila zachovávat radostnou a přirozenou atmosféru a probouzet citové prožitky malého děvčátka. A tak svou roli splnil i **princip emočnosti**.

Při sestavování dílčích cílů a následně konečného cíle jsem využila **princip cílevědomosti**. Přesně jsem si stanovila, čeho bych chtěla dosáhnout.

6.8 Využití poznatků speciální pedagogiky

Při zahájení praktické části jsem vycházela z **diagnostických metod speciální pedagogiky**. Posloužily mi k tomu, abych získala co největší množství potřebných informací o sledovaném děvčátku a jeho rodině. Speciálně pedagogická diagnostika mi ukázala oblasti, na které jsem se při práci s Markétkou nejvíce zaměřila. Jednalo se o úroveň jemné i hrubé motoriky, úroveň kresby, sebeobslužné činnosti, rozumové a verbální schopnosti a v neposlední míře o citovou oblast.

Pro aplikaci diagnostických metod jsem pak na základě teoretického studia zvolila takové situace, ve kterých se sledované děvčátko cítilo přirozeně a dobře. Jednalo se o **hru a kresbu**.

6.9 Ověření hypotéz

1. hypotéza se potvrdila:

V rodině dítěte, kde jsou oba rodiče hluchoněmí, nemá dítě možnost získat dostatečné množství podnětů pro svůj harmonický vývoj. Přes veškerou snahu rodičů dítěti chybí verbální komunikace, která je od narození dítěte jednou z nejzákladnějších potřeb.

2. a 3. hypotéza se potvrdila:

Zařazením dítěte do kolektivu vrstevníků a soustavným individuálním působením s použitím metod speciální pedagogiky se podařilo v období necelých dvou let zařadit Adélku mezi ostatní děti. Její současný vývoj odpovídá věkovým možnostem a dále záleží jen na množství a kvalitě potřebných podnětů. Pobyt v mateřské škole jí přinese jistě mnoho pozitivního.

4. hypotéza se také potvrdila:

Z pokroků v oblasti výtvarného projevu dítěte v určitém časovém rozmezí lze posoudit, zda vývoj dítěte směřuje vpřed. Kvalita kresby, odhlédneme-li od její estetické stránky, odráží jednak úroveň intelektu dítěte, jednak jeho emoční rovnováhu, která je mnohdy určující pro schopnost adaptovat se v rodině i ve škole. Vývoj kresby v období necelých dvou let se stal obrazem celkového vývoje dítěte. Vývoj kresby viz příloha.

Postupná a soustavná práce a dosažené výsledky potvrdily správnost hypotéz, které jsem si stanovila. Dítě bylo plnohodnotně zařazeno do kolektivu vrstevníků. Splnění cílů se tak stalo důkazem toho, že každý jedinec potřebuje ke svému rozvoji nejen láskyplné prostředí, ale především dostatek vhodných podnětů, které musí odpovídat individuálním potřebám každé živé bytosti.

ZÁVĚR

Ve své teoretické části jsem se zabývala odbornými poznatky, které se staly základem při mé části praktické. Mnohé se mi staly potřebnými rádci a pomocníky. Na tuto část jsem navázala výzkumnou částí, kde jsem poznatky využila.

Cíl mé metodologické práce jsem zaměřila na všestranný harmonický rozvoj malého děvčátka, které trpí sociálním handicapem. Důsledkem tohoto handicapu se jednalo i o celkový opožděný vývoj. Svůj cíl jsem realizovala činnostmi, které spoluutváří osobnost člověka. Déletrvajícím nedostatek činností vytváří nepříznivou situaci. Aktivita uskutečňovaná se zájmem a láskou, s uspokojením působily příznivě z hlediska duševního i tělesného rozvoje. Rovněž kombinování různých činností (hry, učení a práce ve volném čase) zvyšovalo odolnost jedince k náročným životním zkouškám.

Soustavným individuálním působením se mi podařilo v období dvou let zařadit Markétku mezi ostatní děti. Její současný vývoj odpovídá věkovým možnostem a dále záleží jen na množství a kvalitě potřebných podnětů. Pobyt v mateřské škole jí přinese jistě mnoho plnohodnotných zážitků.

Závěrem musím podotknout, že nebýt dobrých teoretických znalostí speciální pedagogiky, nemohla bych svoji práci dotáhnout k úspěšnému cíli. Pouze spojení teoretických poznatků s praxí může vést ke zdárnému naplnění stanovených cílů.

Věřím, že moje práce vnese především do praxe začínajících sester a pedagogů mnoho cenných poznatků a stane se tak inspirací pro jejich náročnou práci.

Na závěr své práce uvedu několik krásných a moudrých vět od neznámého autora.

Kdybich měla své dítě vychovat znovu, vybudovala bych pro něj sebeúctu a pak teprve dům.

Prstem bych víc malovala a míň hrozila.

Méně bych ho opravovala a víc si s ním vykládala.

Nedívala bych se na hodinky, ale prostě bych se dívala.

Nestarala bych se o učení, ale prostě bych se starala.

Chodila bych víc na procházku a pouštěla víc draků na provázku.

Přestala bych si hrát na vážnou, ale vážně bych si hrála.

Proběhla bych víc polí a viděla víc hvězd.

Víc bych ho objímala a míň s ním „válčila“.

Viděla bych v žaludu častěji dub.

Nebyla bych přísná, ale přístupná.

Neučila bych ho lásce k síle, ale naučila bych ho síle lásky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČÁP, J. Psychologie pro učitele. Praha: SPN, 1980. 384 s. ISBN 46-00131.

DAMBORSKÁ, M, et al. Metodika výchovné práce v předškolských zařízeních: I.jesle. Praha: SPN, 1978. 160 s. ISBN 17454/77-201.

DAVIDO, R. Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie. Praha : Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-7178-449-4.

JURKOVIČOVÁ, D. Máte neklidné, nesoustředěné dítě?. Praha : B Print s.r.o., 2005. 127 s. ISBN 80-903579-1-1.

JŮVA, V, et al. Základy pedagogiky. Brno : Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

KLÍMOVÁ, M. Citová výchova v rodině. Praha : Práce, 1974. 188 s. ISBN 24-062-74.

KOHOUTEK, R, et al. Základy pedagogické psychologie. Brno : Cerm, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.

LINHART, J. Základy psychologie učení. Praha : SPN, 1982. 250 s. ISBN 14-402-82.

MAŇÁK, J; ŠVEC, V. Výukové metody. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

NOVOTNÁ, M; KREMLIČKOVÁ, M. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. Praha : SPN, 1997. 115 s. ISBN 80-95937-60-3.

PIPEKOVÁ, J, et al. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno : Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.

ROSECKÁ, Z, et al. Malá didaktika činnostního učení. Brno : Tvořivá škola, 2007. 98 s. ISBN 80-903397-3-5.

ŘEZÁČ, J. Sociální psychologie. Brno : Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

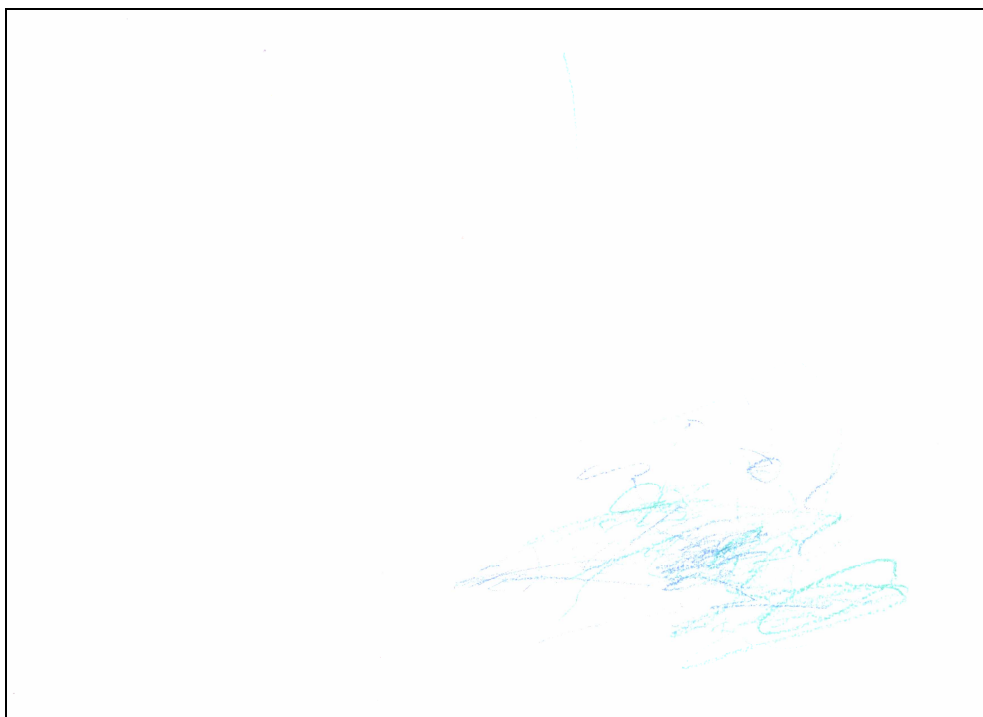
TRAIN, A. Nejčastější poruchy chování : jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka.. Praha : Portál, 2001. 198 s. ISBN 80-7178-503-2.

UŽDIL, J. Čáry, klikyháky, paňáci a auta : výtvarný projev a psychický život dítěte. Praha : Portál, 2000. 128 s. ISBN 80-7178-599-7.

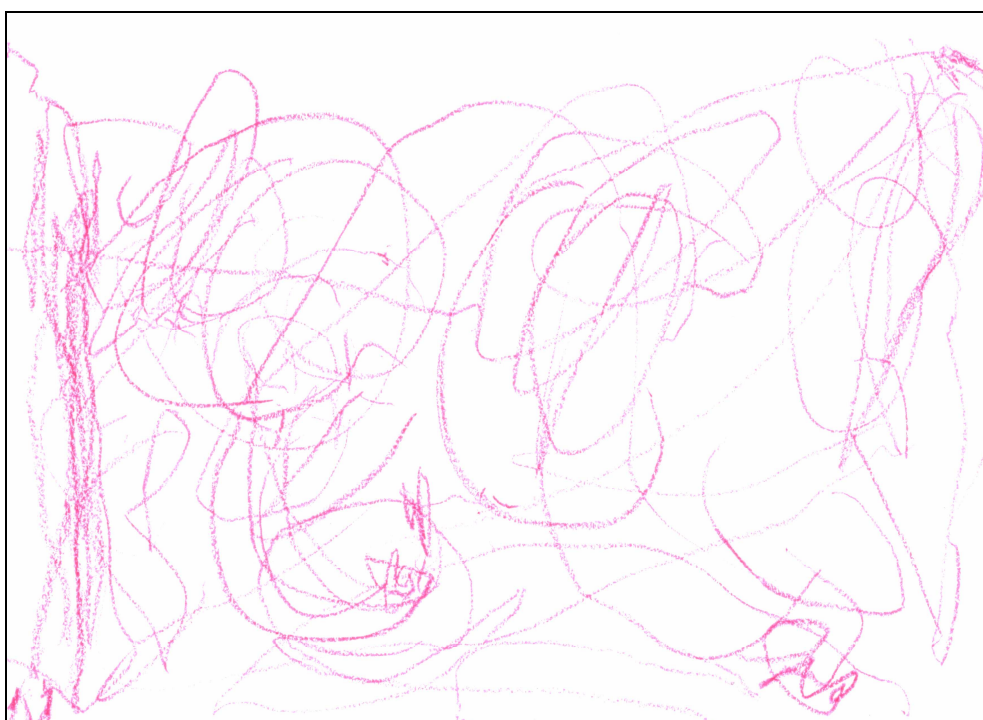
VANČUROVÁ-FRAGNEROVÁ, E. Psychologie předškolního dítěte a jeho výchova v rodině. Praha : Státní zdravotnické nakladatelství, 1964. 201 s. ISBN 08-045-64.

ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi abych to dokázal. Praha : Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

PŘÍLOHA



Obrázek 1: Markétka 20 měsíců – bezobsažná čáranice – kresbu situovala jen do pravého rohu.



Obrázek 2: Markétka 23 měsíců – pomalovala celou plochu papíru, což je známkou celkového uvolnění.



Obrázek 3: Markétka 26 měsíců, došlo k uzavření kruhu jedním tahem, což je známka dalšího pokroku. Markétka kresbu pojmenovala „kolo“.



Obrázek 4: Markétka 33 měsíců, první „hlavonožec“. Markétka kresbu pojmenovala „maminka a má šaty“.



Obrázek 5: Markétka 35 měsíců. Markétka kresbu pojmenovala: „sluníčko a korálky“.



Obrázek 6: Markétka 38 měsíců. Markétka namalovala „domeček a má okna“.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Pavla Slováková

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: externí

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

Rok: 2012

Počet stran textu bez příloh: 70

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů české literatury a pramenů: 17

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 0

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Kornel Čajka CSc.