

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2018

Hana Klimovičová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hra a socializace dítěte předškolního věku s mentálním a kombinovaným
postižením v porovnání s intaktními vrstevníky

Playing and socialization of preschool children with mental and multiple
disabilities compared with peers

Hana Klimovičová

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Pavlína Šumníková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (B7506)

Studijní obor: Speciální pedagogika

2018

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Hra a socializace dítěte předškolního věku s mentálním a kombinovaným postižením v porovnání s intaktními vrstevníky vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 13.7.2018

.....

podpis

Děkuji PhDr. Pavlíně Šumníkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování této bakalářské práce. Mé díky patří také vedení a pedagogům mateřských škol i rodičům dětí za ochotu podílet se na výzkumu. Zároveň děkuji svým blízkým a rodině za podporu, které se mi od nich v průběhu studia dostalo.

ANOTACE.

Tématem bakalářské práce je Hra a socializace dítěte předškolního věku s mentálním postižením a kombinovaným postižením v porovnání s intaktními vrstevníky. Teoretickými východisky práce jsou poznatky vývojové a sociální psychologie dítěte předškolního věku, speciální pedagogiky zejména psychopedie a teorie hry. V práci jsou použity výzkumné metody: pozorování vybraných skupin dětí a dotazníky pro pedagogy a rodiče těchto dětí. Doplňkovou metodou je též rozhovor s rodiči, dětmi i pedagogy. Práce přihlíží i k jednotlivým anamnézám osob (dětí), jež jsou předmětem výzkumu. Cílem práce je porovnání vlivu hry na sociální vývoj vybraného vzorku jedinců předškolního věku s mentálním a kombinovaným postižením s intaktními dětmi stejného věku s cílem zjistit, jaký vliv má hra na vývoj socializace těchto dětí, jakým způsobem může vhodná hra sociální vývoj pozitivně ovlivnit a jaké rozdíly v socializaci těchto dvou skupin se vyskytují. Výsledky výzkumu jsou zaznamenány do srovnávacích tabulek. Na základě zjištěných závěrů výzkumného šetření předkládám několik vhodných her pro rozvoj sociálních dovedností pro děti s mentálním a kombinovaným postižením.

KLÍČOVÁ SLOVA

Hra, socializace, dítě předškolního věku, děti s mentálním postižením, mentální retardace, děti s kombinovaným postižením, speciální pedagogika

ANNOTATION

The topic of the bachelor thesis is "Playing and socialization of pre-school age children with mental disability and combined disability compared to intact peers". The theoretical basis of the thesis are the findings of developmental and social psychology of pre-school child, special pedagogy especially psychopedics and game theory. These research methods are used in the thesis: Observation of selected groups of children and questionnaires for teachers and parents of these children. The supplementary method is also an interview with parents, children and educators. Thesis takes into account the individual anamnesis of the persons (children) undergoing research. The aim of the thesis is to compare the influence of the play on the social development of a sample of pre-school age children with mental and combined disabilities with intact children of the same age in order to find out how the playing influences the social development of these children and which differences in the socialization of these two groups occur. Research results are recorded in the comparative tables. Based on the findings of the research, I present several suitable games for the development of social skills for children with mental and combined disabilities.

KEYWORDS

play, socialization, preschool children, children with mental disabilities, mental retardation, children with combined disabilities, special education

Obsah

Úvod.....	9
1 Mentální retardace a kombinované postižení	11
1.1 Mentální retardace	11
1.2 Kombinované vady (postižení).....	13
2 Vývoj dítěte předškolního věku a specifika vývoje dítěte s MP a KP	14
2.1 Teorie vývoje dítěte předškolního věku.....	14
2.2 Tělesný a motorický vývoj.....	16
2.2.1 Motorický vývoj dítěte předškolního věku	17
2.2.2 Specifika motorického vývoje dítěte předškolního věku s MR	18
2.3 Kognitivní vývoj.....	18
2.3.1 Vnímání dítěte předškolního věku.....	18
2.3.2 Specifika vnímání dítěte předškolního věku s MR.....	19
2.3.3 Myšlení dítěte předškolního věku.....	20
2.3.4 Specifika myšlení dítěte předškolního věku s MR	20
2.3.5 Řeč dítěte předškolního věku	21
2.3.6 Specifika řeči dítěte předškolního věku s MR a KP	21
2.3.7 Paměť dítěte předškolního věku	23
2.3.8 Specifika paměti dítěte předškolního věku s MP	23
2.4 Emoční a volní vývoj	24
3 Socializace	25
3.1 Socializace v předškolním věku	25
3.1.1 Střídání rolí.....	26
3.1.2 Vztahy s rodiči a rodinou	26
3.1.3 Vztahy s vrstevníky	27

3.2	Specifika socializace dítěte předškolního věku s MP a KP	28
4	Hra a její význam v předškolním věku.....	29
4.1	Definice hry.....	29
4.2	Klasifikace her – Druhy her	32
4.3	Funkce hry.....	34
4.4	Specifika hry dítěte předškolního věku.....	35
4.4.1	Specifika hry dítěte předškolního věku s MP a KP.....	36
5	Role pedagoga ve hře a v předškolním vzdělávání a výchově	37
6	Stanovení hlavního cíle a dílčích cílů	38
6.1	Hypotézy	38
7	Metodologie výzkumného šetření.....	39
8	Charakteristika výzkumného prostředí.....	41
9	Metody zpracování výsledků výzkumného šetření.....	42
10	Výsledky výzkumného šetření.....	43
10.1	Výsledky pozorování volné hry věkové kategorie 3-4 roky	44
10.1.1	Komentář k tabulce 3 a výsledkům pozorování	45
10.2	Výsledky pozorování řízené hry věkové kategorie 3-4 roky	46
10.2.1	Komentář k tabulce 4 a výsledkům pozorování	47
10.3	Výsledky pozorování volné hry věkové kategorie 5-6 let	48
10.3.1	Komentář k tabulce 5 a výsledkům pozorování	49
10.4	Výsledky pozorování řízené hry věkové kategorie 5-6 roky	50
10.4.1	Komentář k tabulce 6 a výsledkům pozorování	50
10.5	Výsledky pozorování volné hry věkové kategorie 6-7 roky	51
10.5.1	Komentář k tabulce 7 a výsledkům pozorování	52
10.6	Výsledky pozorování řízené hry věkové kategorie 6-7 let.....	53

10.6.1	Komentář k tabulce 8 a výsledkům pozorování	54
11	Dílčí výsledky výzkumného šetření	55
12	Závěr šetření a doporučení pro praxi.....	56
12.1.1	Vybrané hry pro rozvoj socializace dětí s mentálním a kombinovaným postižením.....	56
	Závěr	58
	Seznam použitých informačních zdrojů	60
	Seznam příloh	64
	Seznam tabulek	64
	Seznam použitých zkratk.....	64

Úvod

Téma mé bakalářské práce Hra a socializace dítěte předškolního věku s mentálním postižením a kombinovaným postižením v porovnání s intaktními vrstevníky jsem si vybrala v závislosti na svém povolání učitelky v mateřské škole.

Ve své práci se zaměřuji na problematiku socializace a rozvoj sociálních dovedností v předškolních zařízeních, jelikož je proces socializace důležitou a nezanedbatelnou součástí vývoje jedince, která mu umožňuje začlenit se do společnosti a úspěšně v ní fungovat, a zároveň je předškolní věk pro socializaci jedním z nejdůležitějších období (Nakonečný, 2009). Poté, co dítě naváže vztah s primární pečující osobou a posléze s celou blízkou rodinou, začíná konečně navazovat vztahy s širší rodinou a okolím, dalšími autoritami a samozřejmě především s jinými dětmi. V mateřské škole má pak dítě jedinečnou možnost být ve skupině vrstevníků (či alespoň přibližně stejně starých dětí) (Mertin, Gillernová, 2015). Absence dostatečných podnětů a interakcí může mít fatální následky pro zdravý vstup a začlenění se jedince do společnosti (Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

Jako nástroj socializace jsem pro svůj výzkum zvolila hru, specifickou činnost člověka vyznačující se určitými vlastnostmi a znaky, mezi něž patří mimo jiné spontánnost, smysluplnost, tvořivost, radost a uspokojení (Suchánková, 2014). Hra je v tomto období pro dítě nejpřirozenějším prostředkem učení, poznávání, všestranného rozvoje a také mimo jiné vyrovnávání se s nejrůznějšími situacemi, traumaty, problémy a celým vnějším světem a zároveň nejtypičtější činností v tomto věku (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Právě socializace lidí s mentálním postižením bývá často problematická. Navíc jsou tito lidé často společností ostrakizováni a mnoho lidí z majoritní společnosti je stále ještě nepovažuje za rovnocenné partnery v sociálních interakcích a komunikaci. Děti s mentálním či kombinovaným postižením mají v této oblasti vývoje navíc omezené možnosti a poněkud zúžené pole podnětů (Ludíková a kol., 2005). Mentální retardace ovlivňuje vývoj celého jedince (Pipeková, 2010). Rozlišnosti v myšlení, vnímání, ale také v emocionální a volní oblasti, to vše ovlivňuje i sociální vývoj jedince. Připojíme-li dále častou přílišnou fixaci na pečující osobu, omezené množství sociálních interakcí,

nejrůznější komunikační bariéry (způsobené například opožděným vývojem řeči) atd. (Vágnerová, 2002), je nasnadě, že průběh socializace těchto jedinců se bude od intaktních vrstevníků odlišovat.

Hlavním cílem této práce je zjistit, jaký vliv má hra na vývoj socializace dětí s mentálním, popřípadě kombinovaným postižením. Jakým způsobem může vhodná hra sociální vývoj pozitivně ovlivnit a existují-li zásadní rozdíly v socializaci těchto dětí oproti intaktním vrstevníkům a jaké. Na základě předkládaných závěrů výzkumného šetření vybrat vhodné hry pro rozvoj sociálních dovedností.

První část práce se věnuje shrnutí základních pojmů a poznatků psychologie, pedagogiky, speciální pedagogiky, ale také sociologie, sloužících jako podklady pro empirickou část. První kapitola se věnuje vymezením pojmů mentální retardace a kombinovaného postižení. Druhá kapitola se pak zaměřuje na vývoj dítěte předškolního věku a na specifika vývoje dítěte předškolního věku s mentálním, popřípadě kombinovaným postižením. Třetí kapitola se věnuje socializaci jako takové a do popředí dává důležité mezníky a stadia socializace typická pro předškolní věk. Čtvrtá kapitola rozebírá téma hry, obecně její definici, dělení, funkce a podobně, následně se pak soustředí na hru dítěte předškolního věku, její zásadnost a nezastupitelnost v tomto období, její vlastnosti a zvláštnosti. Pátá kapitola se pak věnuje roli pedagoga v předškolním vzdělávání a výchově.

Empirická část bakalářské práce kombinuje několik kvalitativních výzkumných metod, které se navzájem doplňují tak, aby výsledek podal co nejkomplexnější a nejpřesnější pohled na problematiku, a bylo tak možné stanovit co nejpřesnější závěry. Použitými metodami jsou pozorování vybraných skupin dětí a jednotlivců a dotazníky pro pedagogy a rodiče těchto dětí. Doplnkovou metodou je též rozhovor s rodiči, dětmi i pedagogy a z nich vytvořená případová studie. Výsledky porovnání jsou zaznamenány do tabulek, které zachycují, na jaké vývojové úrovni socializace se pozorované děti při hře nacházejí.

1 Mentální retardace a kombinované postižení

1.1 Mentální retardace

Pojmem mentální retardace (dále jen MR) lze vyjádřit vrozenou či raně (tj. v průběhu prvních dvou let života) získanou poruchu intelektu (resp. rozumových schopností). Lze tak vyjádřit stav neúplného nebo zastaveného duševního vývoje. Osoba s MR má poškozen celkový neuropsychický vývoj. Porušením dovedností, ke kterému dochází během vývoje jedince, zasahuje veškeré složky inteligence (tj. kognitivní, řečové, motorické a sociální schopnosti). Postižení kognitivních schopností bývá zpravidla rozloženo nerovnoměrně. Výše uvedené sebou zároveň přináší poruchy adaptačního chování dítěte (jedince), které jsou nejzřejmější ve značně omezené schopnosti učit se, zpomaleném tempu dospívání a nedostatečné schopnosti přizpůsobování se v jeho sociálním prostředí (Slowík, 2016).

Základní diagnostické kritérium pro určení MR je nízké skóre v komplexních standardizovaných testech inteligence (IQ testech). Podle nejpoužívanějšího vyjádření úrovně inteligence (zavedeného W. Sternem) vyjadřujeme stupeň inteligence za pomoci vztahu mezi dosaženým výkonem v úlohách testu odpovídajících určitému vývojovému stupni (mentálnímu věku) a mezi chronologickým věkem jedince. Pomocí tohoto vzorce „ $IQ = \text{mentální věk} / \text{chronologický věk} \times 100$ “ dostaneme hodnotu inteligenčního kvocientu (dále jen IQ). Přičemž hraniční hodnota inteligenčního kvocientu pro MR je IQ 69, která udává horní hranici lehké mentální retardace (Slowík, 2016).

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapů podle WHO, MKN-10, kategorie F70-F79 se mentální retardace dělí dle stupně závažnosti do čtyř kategorií:

- F70 Lehká mentální retardace (IQ 50–69), mentální věk dospělého odpovídá věku 9 až 12 let, projevuje se obtížemi v učení a při výuce, dospělí jsou většinou schopni pracovat, udržovat sociální vztahy a přispívat k životu společnosti
- F71 Středně těžká mentální retardace (IQ 35–49), mentální věk dospělého odpovídá věku 6 až 9 let, projevuje se zřetelným vývojovým opožděním v dětství, je však možno dosáhnout určité míry nezávislosti a soběstačnosti,

úměrné komunikace a vzdělání, dospělí potřebují různou úroveň podpory při práci i v běžném životě ve společnosti

- F73 Těžká mentální retardace (IQ 20–34), mentální věk dospělého odpovídá věku 3 až 6 let, je potřeba trvalá podpora
- F74 Hluboká mentální retardace (IQ pod 20), mentální věk dospělého odpovídá věku do 3 let, projevuje se nesamostatností, trvalou potřebou pomoci při pohybu, komunikaci a hygieně
- dalšími kategoriemi jsou jiná (F78) a neurčená (F79) mentální retardace.¹

Tuto klasifikaci však můžeme použít až pro dospělé osoby a starší děti zpravidla přibližně od tří let a více (Dittrichová, 2013).

U dětí v raném věku je mentální vývoj úzce spojen s motorickým vývojem, čili je nutné obě tyto oblasti hodnotit v rámci psychomotorického vývoje. Proto se u dětí tohoto věku (0-3 roky) pro hodnocení vývojové úrovně používají tzv. vývojové škály (Dittrichová, 2013). Tyto metody sledují aktuální stav vývoje dítěte v oblastech hrubé a jemné motoriky, řeči, adaptivního chování a sociálního chování. Normy, kterými jsou škály opatřeny, umožňují porovnat výkon dítěte s normou daného věku. V České republice jsou nejznámějšími škálami Gesellova škála a škála Bayleyové (Přinosilová, 2007). Výsledkem hodnocení je vývojový věk, vývojový kvocient – VQ (Developmental Quotient – DQ) nebo vývojový index – VI (Developmental Index – DI). Jejich psychometrické vlastnosti jsou shodné s IQ. I přes úzké spojení mentálního a motorického vývoje v raném věku, nemusí dítě v obou oblastech bezpodmínečně dosahovat stejné vývojové úrovně (často například u předčasně narozených dětí). Úroveň vývoje se může lišit i v jednotlivých schopnostech a dovednostech dítěte. Takový vývoj pak označujeme jako nerovnoměrný (Dittrichová, 2013). Etiologie mentálního postižení (dále jen MP) je velice rozmanitá a mnohdy (zvláště v případech lehké MR) obtížně určitelná (Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

¹ V. kapitola PORUCHY DUŠEVNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ (F00–F99). *MKV-10 online prezentace: Oficiální webový portál české aktualizované druhé verze Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů MKN-10 s interaktivní elektronickou verzí I. dílu (Tabelární seznam) ve formátu HTML* [online]. Praha: WHO/ÚZIS ČR (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR), 2014 [cit. 2017-08-22]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>

1.2 Kombinované vady (postižení)

Kombinované postižení (postižení více vadami, vícenásobné postižení, sdružené vady) jsou kombinací dvou a více různých vad nebo poruch u jediného člověka. Tato skupina znevýhodnění je natolik různorodá, že nelze prakticky vytvořit jednotný klasifikační systém. A ani terminologie používaná při popisu případů takto handicapovaných osob není ustálená (Ludíková a kol., 2005).

Častým zapříčiněním kombinace více druhů postižení jsou genetické anomálie. V některých případech se projevují formou souborů mnoha příznaků tzv. syndromů. Primární postižení je u řady jedinců velmi náročné určit. Žádná kombinace vad není vyloučena, přesto se některé vyskytují častěji (Slowík, 2007).

Kombinované vady jsou velice rozmanitou skupinou, která zahrnuje celou škálu kombinací jednotlivých postižení. Můžeme je dělit dle nejrůznějších hledisek. Například podle Vaška (2003), lze kombinovaná postižení (dále jen KP) dělit na:

- mentální postižení v kombinaci s dalšími
- duální smyslové postižení (nejčastěji hluchoslepota)
- poruchy chování v kombinaci s dalšími postiženími (Ludíková a kol., 2005).

Ministerstvo školství spojuje kategorie žáků s těžkým postižením a s postižením více vadami do jedné skupiny (z hlediska financování) a tu dělí na:

- žáci s mentálním postižením a dalším postižením tělesným, smyslovým či narušenou komunikační schopností či PAS či závažným zdravotním znevýhodněním
- žáci s kombinací vad tělesných, smyslových a vad řeči bez přidruženého mentálního postižení. Specifickou skupinu tvoří žáci hluchoslepí.
- žáci s poruchou autistického spektra (Michalík, Monček, Baslerová, 2018)

2 Vývoj dítěte předškolního věku a specifika vývoje dítěte s MP a KP

Z širšího úhlu pohledu lze definovat předškolní věk jako období od narození po nástup do základní školy, tj. do 6 až 7 let. V pedagogické praxi se tak nazývá především období posledního roku před nástupem do školy. Z hlediska vývojového tak nazýváme období od tří do šesti let. Na začátku stojí rozvoj sebeuvědomění a dokončení základního pohybového vývoje, na konci pak první strukturální přeměna a nástup do základní školy. Pro toto období je typický zvýšený kontakt s vrstevníky, způsobený především nástupem do předškolního zařízení (mateřské školy), vysoká pohybová aktivita, rozvoj v oblasti kognitivních a paměťových procesů (Wedlichová, 2010).

Předškolní období se u dětí s mentální retardací prodlužuje o čtyři až pět let, délka tohoto období je různá dle stupně postižení. V tomto období se vytvářejí výchozí podmínky a stanovuje se prognóza dalšího rozvoje dítěte za pomoci dlouhodobé diferenciatní diagnostiky. Je žádoucí, aby velmi podstatnou péčí rodiny doplnila i péče odborných pracovníků. Ti by pak měli na základě prognózy doporučit rodině vhodný typ školského zařízení pro plnění školní docházky (Pipeková, 2010). Děti s MP a KP předškolního věku mohou být integrovány do mateřské školy nebo navštěvovat mateřskou školu speciální, popřípadě jiná předškolní zařízení, a zároveň využívat služeb speciálně-pedagogických center. Edukaci dětí s MP a KP upravuje vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů (Ludíková a kol., 2005).

2.1 Teorie vývoje dítěte předškolního věku

Z pohledu vývojové teorie S. Freuda se dítě nachází ve falické fázi, v níž se dítě výrazně osamostatňuje. Fáze je typická uvažováním o vlastní potenci a zkoumáním vlastních schopností, síly a vlivu. Dítě si za pomoci tzv. „Oidipovského (Elektrina) komplexu“ řeší svou sexuální identifikaci. V tomto období se děti často vymezují vůči opačnému pohlaví, cíl je pak v identifikaci s rodičem vlastního pohlaví, resp. s vlastním pohlavím jako takovým (Kohoutek, 2008).

Na Freuda a jeho psychoanalytický přístup navázala svou periodizací lidského vývoje M. Mahlerová. Ve své teorii podpořené více jak pětadvaceti lety výzkumu se zabývá procesy separace a individuace, přičemž oba procesy jsou vzájemně neoddělitelné. Separací je myšleno psychické oddělení se dítěte od matky. Individuace je vyčleňování jedince v rámci společnosti, tedy vznik jedince jako jedinečné osobnosti, kdy jedinec nabývá vlastních individuálních charakteristik. Podle Mahlerové postupně vzniká psychické „Já“ dítěte v rámci interakcí především s matkou, na tomto vztahu je výrazně závislý vývoj sebepojetí. Po počátečních, pro dítě zásadních, fázích, kdy dítě bylo převážně doma s matkou (primární pečující osobou) a rodinou, začíná od dvou let vlastní separace – individuace, která trvá až do smrti jedince. Je to období objektní stálosti. Na přelomu 3. až 4. roku života se projevuje neklid v reakci na separaci, zejména v souvislosti s nástupem do předškolního zařízení. Dochází k psychickému oddělení a tzv. vzniku „psychického já“. Obraz matky je internalizován a dítě snese přiměřené separace (Mahler, Margaret, Pine, Bergman, 2006). Její teorie je však často kritizována za svou přílišnou vázanost na primární pečující osobu a opomíjení ostatních vztahů v rodině.

E. H. Erikson hovoří o tzv. „období lokomotoricky genitálním“, ve kterém dítě, kromě identifikace s dospělými vzory, zintenzivňuje svoji aktivitu a iniciativu, objevuje své tělo, plánuje a experimentuje. Již v žádném jiném období nebude dítě schopno se učit tak snadno, rychle a chtivě. Dítě se učí „ctností“ účelnosti a cílevědomosti, v protikladu k nesmyslnosti a bezohlednosti, po nichž následuje pocit viny. Důležitou roly hraje snaha o úspěch a zvládnání nezdaru, který vede často k rezignaci, vině, úzkosti (Kohoutek, 2008, 2010).

Z hlediska kognitivního vývoje se podle J. Piageta dítě nachází v „období předoperačním“, názorném a symbolickém. Dítě je schopno uvažovat a mluvit o předmětech a událostech v symbolických pojmech. Tato schopnost umožňuje např. hry s fantazijním prvkem. Dítě však dosud nemá rozvinuté "organizující koncepty", které Piaget považuje za podmínku provádění mentálních operací. Dítě má pojem o trvalosti předmětu v prostoru a čase, avšak pojem o trvalosti množiny předmětů nemá (Kohoutek, 2008, 2010).

Na Piagetovu teorii kognitivního vývoje navazuje řada dalších psychologů. Jedním z nejvýznamnějších neo-piagetovců je R. Case. Case ve vývojovém období předškolního věku vidí stádium „relačních struktur“, ve kterém dochází ke zvyšování porozumění pro vztahy (relace) mezi objekty a pojmy (Sternberg, 2002).

Na stejné téma jako Piaget se soustředil i L. S. Vygotskij, který vytýkal Piagetově teorii přílišnou biologickou orientaci. Vývoj jedince podle něj probíhá kontextuálně, psychické funkce se nevyvíjí vzájemně odděleně, ale vždy v souvislosti s mnoha faktory. Vývoj člověka je tedy ovlivněn jak aspekty biologickými (zráním), tak prostředím a kulturními a sociálními aspekty. Vygotskij vidí základ všech vyšších psychických funkcí právě v sociálních vztazích mezi lidmi. Každý proces vývoje jedince je individuální (Sternberg, 2002). Pro efektivní rozvoj dítěte je důležitý posun v rámci nabytých schopností do další etapy vývoje za pomoci vytyčování cílů. Oblast, která je nejbližší dalšímu rozvoji, ale dítě ji ještě nedosáhlo, nazývá „zónou nejbližšího (proximálního) vývoje“. Daného cíle, tedy vyřešení úkolu, pak můžeme dosáhnout aktuální úrovní výkonu (současnou schopností) dítěte s využitím potenciální vývojové úrovně za pomoci spolupráce dítěte s dospělým (Vágnerová, 2000).

Dle koncepce „morálního vývoje“ L. Kohlberga se předškolní dítě nachází ve fázi „prekonvenční morálky“. Pro dítě je nejprve charakteristická poslušnost autoritě a snaha o vyhnutí se trestu. Posléze se pak dítě orientuje více na odměnu. Za „dobré“ (správné) považuje dodržování pravidel pouze tehdy, je-li to v jeho bezprostředním osobním zájmu. Často je uplatňován princip „stejně za stejné“ (Kohoutek, 2008, 2010).

2.2 Tělesný a motorický vývoj

Předškolní věk je obdobím pohybu a také postupného, pravidelného, plynulého růstu a výrazného celkového vývoje konstituce těla. Tělo dítěte předškolního věku se značně mění. Dítě ztrácí typický batolecí vzhled, baculatost a zaoblenost, ubývá mu část podkožního tuku, zeštíhluje, začínají se prodlužovat jeho končetiny a jeho tělo roste převážně do výšky. Průměrný roční přírůstek váhy je asi 2 kg za rok a průměrný nárůst výšky asi o 6 cm za rok (Machová, 2016). S rostoucí výškou a váhou sílí tělo jako takové a dítě je schopno podávat stále lepší výkony. Velké množství pohybu má zpětný vliv na kostru a svalstvo a jejich vývoj. Přestože osifikace kostry již pokročila, jsou kosti stále

pružnější, měkčí a méně tvrdé a pevné než u dospělého. Což na jednu stranu snižuje při zvýšeném pohybu a velkém množství pádů možnost zlomenin, na straně druhé, ale může vést k nejrůznějším ortopedickým poruchám. Proto je potřebná pouze přiměřená zátěž (Trpišovská, Vacínová, 2006).

MR postihuje jedince ve všech složkách jeho inteligence i celé jeho osobnosti (tzn. poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti, tedy i v tělesné oblasti). MR se může vyskytnout samostatně či současně s jinými duševními nebo somatickými poruchami. Obecné pravidlo rozvoje motoriky dítěte s MR neexistuje, narušení motoriky se odlišuje v závislosti na etiologii MR (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018). Postižení motoriky u osob s mentálním postižením je závislé na hloubce základní vady. Zpravidla je opoždění motorického vývoje těchto osob ve shodě s úrovní mentálního postižení (J. Pipeková, 2010). U KP je tělesný a motorický vývoj ještě více ovlivněn v závislosti na míře a druhu dalšího postižení. Například v kombinaci s dětskou mozkovou obrnou se výrazněji projevuje pohybová neobratnost, neklid a celková hybnost (Ludíková a kol., 2005).

2.2.1 Motorický vývoj dítěte předškolního věku

Z hlediska hrubé motoriky se zlepšuje pohyblivost jako taková, zejména pak pohybová koordinace, hbitost a elegance pohybů. Pohyby jsou plynulejší, přesnější a účelnější. Po třetím roce života je řízení pohybů stále více ovlivňováno mozkovou kůrou. Tříleté dítě již chodí a pohybuje se jako dospělý. Postupně se zdokonaluje ve skocích, házení míčem (obouruč asi mezi 2-3 rokem), chůzi po schodech (se střídáním nohou asi v 3,5 roce), lezení po žebříku, stoj na jedné noze (s výdrží bez opory asi ve 4 letech) atd. Pro tento věk je příznačné velké množství rozličných sportovních činností. Pohybové schopnosti ovlivňují postavení dítěte ve skupině (Wedlichová, 2010).

Do popředí se v tomto období dostává vývoj jemné motoriky, výrazný posun ve zručnosti umožňuje a dále rozvíjí množství drobných pracovních činností, nejprve jednodušších (např. modelování, hry v písku, stavění kostek), posléze složitějších (navlékání korálků, stříhání nůžkami, zapínání knoflíků asi ve 4 letech) až nakonec těch nejnáročnějších (navlékání nitě do jehly, stříhání podle linky a kreslení se správným držením tužky přibližně v 5-6 letech). Také sebeobsluha a samostatnost (např. oblékání,

obouvání, stolování a hygiena) se stále více obejde bez dopomoci dospělých. Zásadní je u předškoláků zejména rozvoj grafomotoriky a s tím související dětské kresby. Na vývoj kresby má vliv současně s motorickými schopnostmi a dovednostmi také kognitivní vývoj jedince (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.2.2 Specifika motorického vývoje dítěte předškolního věku s MR

Projevem lehké MR je pouze mírné opoždění v motorické oblasti. Psychomotorický vývoj může být zpomalen. Do školního věku přetrvává většinou opoždění koordinace pohybů a jemné motoriky. U středně těžké MR bývá výrazně opožděn vývoj jemné i hrubé motoriky. Do budoucna pak přetrvává celková nemotornost. Značné opoždění v psychomotorickém vývoji již v předškolním věku je patrné u dětí s těžkou MR. Nutné je proto nacvičování koordinace pohybů. Častý je výskyt výrazného porušení motoriky, somatických vad či stereotypních automatických pohybů. Etiologie hluboké MR bývá zpravidla organická. Často se vyskytuje těžké opoždění psychomotoriky, stereotypní pohyby a závažné neurologické poruchy v kombinaci s percepčním postižením. Motorika bývá omezena a častá je i imobilita (Bazalová in Pipeková a kol., 2007).

2.3 Kognitivní vývoj

Díky intenzivnímu vývoji poznávacích procesů poznává intaktní dítě předškolního věku svět kolem sebe mnohem důkladněji než doposud. Nervová soustava však stále dozrává a dítě má navíc stále velmi málo zkušeností. V závislosti na těchto faktorech nejsou všechny kognitivní procesy stále na úrovni dospělého člověka, a to zejména v oblastech vnímání prostoru a času, obrazovosti, myšlení a paměti (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2010).

Co se týče kognitivních procesů mentálně postižených jedinců, je pro ně typická omezenější potřeba zvědavosti a preference podnětového stereotypu. Myšlení osob s MR obecně charakterizuje značná stereotypnost, rigidita a ulpívání na určitém způsobu řešení (Vágnerová, 2004).

2.3.1 Vnímání dítěte předškolního věku

Vnímání dítěte předškolního věku se kvalitativně mění, přestává být ovlivňováno city a nabývá na analytičnosti. Dítě si všímá více detailů, zvláště v oblasti zrakového

vnímání a učí se jednotlivé vlastnosti objektů (např. barvu) rozlišovat a pojmenovávat. Pokroky jsou zjevné také ve sluchové diferenciaci, na kterou se váže i vývoj řeči. Dítě se učí rozlišovat jednotlivé hlásky i ty navzájem si velice podobné (Trpišovská, Vacínová, 2006).

Děti předškolního věku mají naivní teorii hmoty, domnívají se, že irelevantní změny hmotnosti a velikosti nemají vliv na trvalé fyzikální vlastnosti (Hopkins, 2005). Děti mají sice vytvořenu představu o trvalosti předmětu v čase a prostoru, ale pojem trvalosti množiny předmětů v prostoru a čase nemají. Většina pětiletých dětí se domnívá, že změny tvaru a velikosti vedou ke změně množství daných objektů (Vágnerová, 2000). V oblasti psychologického porozumění (teorie mysli) v období mezi třetím až čtvrtým rokem se vysvětlující konstrukce lidských činů odvíjejí od tužeb, emocí a vnímání dětí. Do věku pěti let si pak děti osvojí schopnost kritického pohledu na to, že jiný člověk může mít nesprávný pohled na realitu, který je odlišný od pohledu dítěte, a který povede k určité akci (Hopkins, 2005).

Vnímání prostoru

Děti předškolního věku neumí ještě dobře odhadovat prostorové vztahy, pro vnímání prostoru je typická egocentrická perspektiva. Je zde patrná tendence přeceňovat velikost blízkých předmětů a naopak podceňovat ty vzdálené, jelikož se jeví malé (Vágnerová, 2000).

Vnímání času

Předškolní děti se výrazně soustřeďují na přítomnost. Pojmy minulost a budoucnost nemají přesnější obsah. Pojem času si osvojují velice pomalu. Dítě čas měří pomocí určitých opakujících se událostí a jevů (Vágnerová, 2000).

2.3.2 Specifika vnímání dítěte předškolního věku s MR

Dítě s MR má zúžený rozsah vnímání a i tempo vnímání je značně zpomalené. To zapříčiňuje nejenom nedobrou orientaci v nových prostředích a situacích, ale také nedostatečné pochopení vztahů a souvislostí mezi předměty. Počítky a vjemy jsou značně nediferencované. Nejvýraznější odlišností je inaktivita procesu vnímání. Dítě se spokojí

s povrchním poznáváním předmětu a dále ho již nezkoumá. Nedokonalé vnímání zpomaluje vývoj ostatních psychických procesů (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Pomalé vytváření diferenciačních sluchových spojů v oblasti sluchového analyzátoru u dětí s MR ovlivňuje sluchové vnímání a s ním související vývoj řeči, vnímání času a prostoru. Ovlivněna je též oblast kinestetická a oblast hmatu, především schopnost vnímat polohu vlastního těla v prostoru (Bartoňová, Bazalová, Pipeková 2007).

2.3.3 Myšlení dítěte předškolního věku

Předškolní děti již mohou analogicky rozumět jednoduchým kauzálním vztahům, pokud jsou s těmito vztahy dobře obeznámeny. Předškolní děti jsou relativně rigidní následovníci pravidel. Jakmile se nějaké pravidlo naučí, mají potíže jej později změnit. Výzkumy potvrzují, že i když je obsah znalostí zdánlivě složitější než stupeň vývoje dítěte, je i velmi malé dítě zběhlé v používání stejných nástrojů pro učení, paměť a uvažování, které používají dospělí (Hopkins, 2005).

2.3.4 Specifika myšlení dítěte předškolního věku s MR

Hlavními vlastnostmi myšlení dětí s MR jsou slabá schopnost zobecňovat (generalizace) a značná konkrétnost myšlení. Typická je zejména špatná schopnost osvojování si obecných pojmů a pravidel (Bartoňová, Bazalová, Pipeková 2007). Někdy se děti pravidla naučí z paměti, ale nechápou je a nevědí, kdy je používat. Na omezení rozvoje myšlení u těchto dětí má vliv i malá znalost v oblasti manipulace s předměty, omezená zásoba představ, nízká zkušenost v oblasti komunikace a deficity v oblasti rozvoje řeči, se kterými se u nich setkáváme (Valenta, Michálek, Lečbých, 2018). Dalšími charakteristickými zvláštnostmi v myšlení dětí s MR jsou: *„nedůslednost v myšlení (výkyvy v pozornosti a neustále kolísající tonus), psychické aktivity znemožňují dítěti děle a soustředěně promýšlet nějakou otázku, slabá řídicí úloha myšlení (neschopnost používat již osvojených rozumových operací v případě potřeby) a nekritičnost myšlení (neschopnost srovnávat své myšlenky a činy s požadavky objektivní reality“* (M. Bartoňová, B. Bazalová, J. Pipeková 2007, s. 24).

U dětí předškolního věku s MR lze pozorovat celkově velice nízkou úroveň myšlení. Zde je patrná zejména souvislost s rozvojem řeči, která je bazálním nástrojem

myšlení. Výrazně omezena je schopnost abstrakce a generalizace. Posun nad úroveň konkrétní je možné očekávat pouze u horního až středního pásma lehké mentální retardace. Příkladem první abstrakce, jenž je dítě schopno zvládnout, může být abstrakce barev, ani v tomto případě se ale nemusí jednat pokaždé o čistou abstrakci (Švarcová, 2000 in Valenta, Michálek, Lečbych, 2018).

2.3.5 Řeč dítěte předškolního věku

Řeč se rozvíjí v úzké souvislosti s myšlením. Tyto procesy se navzájem doplňují a ovlivňují, avšak každý z nich má své vlastní zákonitosti. Myšlení vzniká dřív než řeč, to je patrné v raném věku při experimentaci a manipulaci s předměty. Proces poznávání se následně za pomoci řeči zkracuje a urychluje. Řeč napomáhá tvoření pojmů a umožňuje dosáhnout vyšších forem myšlení.

Charakteristický pro předškolní věk je prudký rozvoj řeči, který se projevuje výrazným zájmem o formy řeči a mimořádným smyslem tvoření a osvojování jazykových útvarů. Předškolní období je nazýváno senzitivní periodou pro rozvoj řeči. Řeč se postupně rozvíjí ze stránky obsahové i formální a stává se nástrojem komunikace a poznávání. Z hlediska poznávání je významná tzv. egocentrická řeč, ta je spojena s myšlením a není primárně určena pro jinou osobu, dítě s její pomocí vyjadřuje pocity či komunikuje samo se sebou. Slouží k lepšímu uvědomování si, zjednodušení orientace a řešení problémů. V pozdějším období se z ní vyvíjí vnitřní řeč (Trpišovská, Vacínová, 2006).

2.3.6 Specifika řeči dítěte předškolního věku s MR a KP

Řeč osob s mentálním postižením a její vývoj je ovlivněna mnoha faktory. Je závislá na míře postižení centrální nervové soustavy, má svou specifickou etiologii a symptomatiku, je výrazně narušena a její vývoj je deformovaný. Nápadné rozdíly jsou v úrovních aktivního a pasivního slovníku a také ve vývoji verbální a neverbální složky (Valenta, Michálek, Lečbych, 2018). Řeč bývá postižena ve složce obsahové i formální. Typická pro řečový projev mentálně retardovaných je méně přesná výslovnost. Jedním z důvodů nepřesné výslovnosti bývají nedostatky v motorické koordinaci mluvidel v rámci organického poškození mozku. Dalším z důvodů je zhoršená sluchová diferenciací, jež jim neposkytuje dostatečnou zpětnou vazbu. Obtížné je pro ně také porozumění běžnému verbálnímu projevu. To je jednak důsledkem omezené slovní zásoby, ale i omezené

schopnosti porozumět celkovému kontextu. Typickými znaky aktivního řečového projevu osob s MR jsou jazyková necitlivost (časté agramatismy), jednoduchost projevu (jednoznačné konkrétní pojmy a krátké věty), stereotypní výběr pojmů a slovních spojení a u závažnějších postižení perseverace a echolálie (opakování slov nebo části sdělení bez kontextu a porozumění) (Vágnerová, 2002).

Řeč je úzce spojena s mentálním vývojem a ve shodě s ním probíhá její vývoj u mentálně postižených osob zpomaleně. V porovnání s vývojem řeči intaktních jedinců můžeme velmi zjednodušeně a orientačně říci, že se jedná o tempo dvoutřetinové u dětí s lehkou mentální retardací, poloviční u dětí se středně těžkou mentální retardací, třetinové u dětí s těžkou mentální retardací a šestinové u dětí s hlubokou mentální retardací. Stropní hranice vývoje řeči lze velice orientačně stanovit u lehké mentální retardace na 12 až 13 let, u středně těžké mentální retardace na 6 až 7 let, u těžké mentální retardace na 2 až 3 roky a u hluboké mentální retardace 0 až 1 rok (Valenta, Michálek, Lečbych, 2018).

Jedinci s lehkým mentálním postižením jsou schopni myšlení na úrovni druhé signální soustavy, dítě je tedy schopné dospět až do stádia abstraktního myšlení, které ale nedosahuje úrovně intaktního dítěte. Bude tedy schopné do jisté míry zobecňovat a abstrahovat (Valenta, Michálek, Lečbych, 2018). Tyto děti zvládají běžné konkrétní pojmy a na této úrovni jsou schopny komunikace (M. Vágnerová, 2002, 80).

U osob se středně těžkou mentální retardací může stupeň řeči dosáhnout úrovně první signální soustavy. Jsou schopny se postupně naučit komunikovat řečí, přičemž výrazně převažuje pasivní slovní zásoba nad aktivní. Tyto děti při verbální komunikaci používají jednoduché (prosté) věty a významové zvuky (Valenta, Michálek, Lečbych, 2018).

U těžké a u hluboké mentální retardace komunikace setrvává na úrovni pudové a afektivní či na úrovni napodobovacích reflexů. Ve většině případů vydávají pouze neartikulované zvuky. Řeč se nerozvíjí vůbec. Některé děti s těžkou mentální retardací jsou schopny si osvojit několik slov bez pochopení, někdy je možné dosáhnout jejich reakce na zavolání a výjimečně jsou schopny elementárních posunků (Valenta, Michálek, Lečbych, 2018).

Pro komunikaci osob, u kterých je výrazně narušena expresivní složka řeči, osob s těžšími formami mentálního postižení a osob s kombinovaným postižením je používána alternativní (náhradní) a augmentativní (podpůrná, kompenzační) komunikace (dále jen systémy AAK). Úkolem těchto systémů je omezení možnosti vzniku komunikačního deficitu a vytvoření komunikačního kanálu, díky kterému se může jedinec stát rovnocenným komunikačním partnerem. Mezi AAK systémy patří například znakový jazyk, znak do řeči, Makaton, piktogramy, systém Bliss, Lormova abeceda, technické pomůcky s hlasovým výstupem a tak dále (Ludíková a kol., 2005).

2.3.7 Paměť dítěte předškolního věku

V počátečních fázích předškolního období je paměť výrazně mimovolná. Je pro ni typická citovost, obrazovost a živelnost. Dítě si nejlépe pamatuje ty věci, které na něj citově působí bez ohledu na to, zda jsou tyto emocionální zážitky kladné nebo záporné. Úmyslné zapamatovávání pozorujeme až u dětí v druhé polovině předškolního období. Paměťové procesy se uskutečňují z většiny mechanicky. Rozvoj logické paměti je pak vázán na přiměřenost a srozumitelnost předkládaných materiálů (Trpišovská, Vacínová, 2006). Předškolní děti běžně nevyužívají paměťové strategie, které slouží k lepšímu zapamatování si. Avšak je možné je těmto strategiím poměrně snadno naučit. Studie ukázaly, že s rostoucím množstvím znalostí v rámci určité domény se zvyšuje přesnost a je ovlivněn způsob organizování informací v paměti (Hopkins, 2005). V celém předškolním období výrazně roste rozsah paměti a rozvíjí se její trvalost, což je základním předpokladem pro systematické učení (Trpišovská, Vacínová, 2006).

2.3.8 Specifika paměti dítěte předškolního věku s MP

Osoby s MP si zapamatovávají nové poznatky a vědomosti pomalu a až po mnohonásobném opakování. V porovnání s intaktními dětmi mají podmíněné nervové spoje mentálně postižených dětí sklon rychleji vyhasínat. Rychle zapomínají již naučené a vybavování pamětní stopy probíhá dosti nepřesně. Obtížné je pro ně také uplatňování vědomostí v praxi, zvláště z hlediska včasné reakce. Specifické pro mentálně postižené je též nekvalitní třídění paměťových stop a s tím spojená mechanická paměť. Paměťové stopy se v paměti udrží bez většího třídění a bez ohledu na důležitost, význam, obsah či potřebnost zapamatování. Při výchově a vzdělávání těchto dětí je důležité časté cyklické

opakování, fixace a automatizace již naučeného. Při procvičování je podstatné klást důraz na pestrost, hlavně na obměňování jeho forem (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013).

2.4 Emoční a volní vývoj

Předškolní dítě má až neutuchající potřebu být aktivní (v pohybu, v řeči, v pokládání otázek atd.) to má vliv i na jeho motivační a volní vlastnosti. Stejně potřebná, jako potřeba aktivity, je i potřeba jistoty, stability a bezpečí. Nejlépe lze dítě motivovat novými podněty ve hře se známými vrstevníky, ke kterým má přátelský vztah. Vůle je v tomto období velice kolísavá. V předškolním věku je prožívání velmi intenzivní, avšak rovněž nestálé a krátkodobé. Dítě začíná být schopné hodnotit samo sebe i své chování a začíná ovládat projevy svých citů (Mertin, Gillerová a kol., 2015).

Typická pro většinu mentálně postižených dětí je emoční nevyzrálost. Emoční projevy odpovídají spíše nižšímu vývojovému období. Citové prožívání charakterizuje mimo jiné jednoduchost citových projevů, nedostatečná rozlišovací schopnost, nedostatečné ovládnutí citů rozumem a neadekvátnost vůči podnětům (Dolejší, 1978 in Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013). Emoce mají přímou souvislost s úrovní kognice, výskyt odchylek v emoční oblasti je tedy úměrný postižení v oblasti kognitivní a omezením v sociálním poznání. U dětí s mentálním postižením jsou časté projevy emoční lability, afektivní lability a střídání nálad, mohou se připojit také závažná psychická onemocnění (Valenta, Michálek, Lečbych, 2018). V porovnání s intaktními vrstevníky má mentálně retardované dítě nižší schopnost „ovládat se“. Nízká řídicí funkce intelektu, díky které lze prožitky tlumit a přehodnocovat, vede k tomu, že dítě s mentálním postižením podléhá delší dobu nezmírněné intenzitě emocí (Dolejší, 1978 in Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013).

Specifickou skupinou jsou v oblasti emočního a sociálního vývoje děti s pervazivními vývojovými poruchami. Těmto dětem chybí schopnost empatie. Častěji se u nich objevuje narušení schopnosti utvářet citové vazby k rodičům (Valenta, Michálek, Lečbych, 2018).

3 Socializace

Socializace je komplexní, celoživotní, oboustranný, hodnotově normativní, plánovitý i nahodilý proces utváření a vývoje člověka pomocí působení sociálních vlivů a vlastní aktivity jedince (Knotová a kol., 2014). Jedná se o dlouhodobý proces začleňování jedince do společnosti (Helus, 2001).

Proces socializace osobnosti primárně určují vnější vlivy sociálního prostředí, které však mají pouze socializační účinek, tedy na utváření a rozvoj osobnosti působí skutečně až v případě, že se s nimi jedinec sám vnitřně vyrovnává a zpracovává je. Psychologické mechanismy socializace osobnosti jsou ty psychické pochody, jež jsou vyvolány začleňováním jedince do sociálních vztahů, společenských činností a kulturních poměrů. Vedou u jedince ke změnám jeho postojů, vlastností, názorů a činností. Mezi tyto mechanismy patří: sociální učení (kladným a záporným zpevnování), nápodoba a identifikace, interiorizace a exteriorizace, působení příkladů, vzorů a ideálů (Helus, 2001).

V sociálním vývoji jedince existují tzv. zlomové socializační události, které mají významné místo v procesu socializace a posouvají ho kupředu. Mezi tyto události patří: první úsměv (zrod vzájemnosti emocí), uchopení a puštění (zrod aktivního vztahu), styk s blízkými osobami - mazlení, vstávání a chůze (zrod ovládnutí prostoru), otázky a odpovědi (zrod hovoru), sebeznačení jako „já“, sebeprosazení jako „já sám“ (zrod identity a původcovské pozice), hry na sociální role (zrod možnosti být „někým“ či „něčím“ „jenom jako“), komunikace s vrstevníky (zrod kamarádských a přátelských citů), usilování o školní úspěch (zrod uvědomění si smysluplnosti úsilí), vztah k opačnému pohlaví (zrod sebeuvědomění jako chlapce / dívky) a starost o vlastní budoucnost (zrod reflexe vlastní cesty) (Helus, 2001).

3.1 Socializace v předškolním věku

V předcházejících obdobích (novorozeneckém, kojeneckém a batolecím) se na sociálním a emocionálním vývoji podílela prvořadě a téměř výhradně rodina. V předškolním věku vstupuje do života dítěte jako prvek socializace vedle rodiny institucionální péče, která se na jeho rozvoji začíná velkou měrou spolupodílet. Dítě v tomto věku zpravidla nastupuje do mateřské školy (předškolního zařízení), ta mu

z hlediska sociálního vývoje poskytuje nové podněty v podobě nových autorit (pedagogů) a hlavně vrstevníků. Postupně narůstá význam vrstevnických vztahů, s čímž souvisí formování vlastního „Já“ dítěte. V oblasti rodiny pak ve vztahu k rodičům probíhá stádium identifikace, které u dítěte končí pohlavní identifikací. V rámci vztahu se sourozenci dochází k upevňování pouta a celoživotních vazeb (Mertin, Gillernová a kol., 2015).

V rámci předškolního věku můžeme hovořit o třech klíčových rovinách socializace, jsou jimi zkvalitnění vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a osvojování sociálních rolí (Mertin, Gillernová a kol., 2015). Dítě postupně snižuje celkovou vázanost na dospělé. Činnosti dětí dostávají další význam a do jisté míry ztrácí svou samoúčelnost. Děti s jejich pomocí navazují kontakt, vytvářejí si vztahy s vrstevníky a snaží se prosadit se v jejich skupině (Vágnerová, 2000).

3.1.1 Střídání rolí

Předškolní dítě již hravě ovládá střídání rolí. Odlišné role hraje vůči rodičům, učitelům i jiným dětem. Každá role je přitom specifická svým způsobem komunikace, jednání, myšlení i cítění. Také okolím očekávané chování i požadavky a povinnosti na danou roli jsou jiné (Říčan, 2014).

Dětský kolektiv sebou přináší učení se novým rolím odlišným do těch dosavadních. Dítě se učí zastávat vedoucí úlohu a nenechat se vést ostatními. Osvojuje si roli spolupracovníka jako rovnocenného partnera, kde ani jedno z dětí nevede, ani není vedeno, k čemuž je zapotřebí zaujetí pro cíl společné činnosti. Ale také roli soupeře, jež se od spolupráce zásadně liší, jsou v podstatě protikladné. V roli soupeře se děti učí pracovat se svou agresivitou, usměrňovat ji a dát jí přijatelnou formu. Náročným úkolem je pak snaha o nalezení rovnováhy mezi soupeřením a spoluprací, na čemž se velikou měrou podílí výchova v rodině (Říčan, 2014).

3.1.2 Vztahy s rodiči a rodinou

Nejvýznamnějším prostředím pro primární socializaci dítěte v předškolním věku zůstává stále rodina. A je to právě rodina, která uvádí dítě do společnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006). Rodina, a hlavně rodiče zajišťují pro dítě pocit citového bezpečí. Opора v rodině je zásadní pro další sociální vývoj dítěte. V rámci rodinných vztahů se dítě učí

prvním sociálním rolím. Toto období je také, jak bylo zmíněno výše, obdobím identifikace s rolí svého pohlaví na základě interakce s rodiči (Říčan, 2014).

3.1.3 Vztahy s vrstevníky

Vztahy s vrstevníky se značně odlišují od vztahů s dospělými, na rozdíl od nich jsou to vztahy symetrické. Děti jsou si zde rovnocennými partnery a mají podobné kompetence i statusy. Tyto vztahy neposkytují zdaleka tolik jistoty, opory, ochrany a tolerance, proto jejich zvládnutí vyžaduje dosažení určitého vývojového stupně, ve kterém není již tak vysoká míra podpory a bezpečí zapotřebí. Zájem o kontakt s vrstevníky, lze tedy chápat jako znak jisté zralosti daného předškolního dítěte (Vágnerová, 2000).

Zájem o dětskou společnost dítě pomalu přirozeně začíná pociťovat již před druhým rokem života. S ostatními dětmi se setkává většinou jen v okruhu rodiny (sourozenci, bratřanci, sestřenice), dětí blízkých přátel rodičů, posléze pak i s cizími dětmi například na procházkách s rodiči, dětských hřištích, koupalištích či v dětských koutcích. Při těchto kontaktech se dítě aktivně projevuje, získává nové podněty a zpětné vazby na své chování, styk s vrstevníky je pro dítě zajímavý a má z něj radost. Dítě si s dětmi však ještě nedokáže hrát v pravém slova smyslu, hra probíhá z počátku paralelně, děti si hrají vedle sebe nikoliv spolu. Také vázanost na rodiče je stále velká, hra probíhá většinou v jejich přítomnosti. Děti v tomto věku navíc nedokážou mezi sebou řešit vzniklé konflikty (Vágnerová, 2000).

Tříleté děti již navazují mezi sebou dětská přátelství. Mají své oblíbené kamarády, se kterými si často a rády hrají a těší se na ně. Děti při výběru kamarádů, na rozdíl od vztahů rodinných a formálních, získávají možnost volby, možnost přijetí či odmítnutí. Děti si vybírají a preferují kamarády jim podobné se stejnými zájmy a potřebami a obdobnými kompetencemi. Přičemž důležité jsou především vnější znaky a projevy. V tomto vztahu jde o potřebu sdílení činnosti, zatímco potřeba sdílení názorů a pocitů nehraje prozatím žádnou významnou roli. Děti nemají v tomto věku problém přijímat vrstevníky s postižením a podobně (nemají doposud zafixovány sociální předsudky), důležité je, aby tento vztah naplňoval či uspokojoval potřeby dítěte (Vágnerová, 2000).

3.2 Specifika socializace dítěte předškolního věku s MP a KP

Socializace dětí s mentálním postižením je v porovnání s intaktními vrstevníky dosti opožděna. Dlouhodobě přetrvává vazba na matku v původní, symbiotické podobě. U těchto dětí zpravidla nejsou rozvinuty všechny kompetence potřebné k osamostatnění, díky čemuž dítě necítí potřebu emancipace. U mentálně postižených osob může v oblasti socializace docházet ke dvěma příčinám znevýhodnění. Jsou jimi zaprvé vlastní primární postižení a za druhé z něj vyplývající nedostatek zkušeností. Svou roli zde hraje i určitá izolovanost (Vágnerová, 2002).

V sociální oblasti jsou děti s mentálním postižením většinou v roli pasivních příjemců, kteří jsou závislí na aktivitě dospělých. Dávají přednost stereotypům i v oblasti sociálních interakcí, což se projevuje preferencí kontaktu se známými osobami, jejichž chování je pro mentálně postiženého více srozumitelné. Neznámí lidé a neznámé situace způsobují u dítěte s MP strach. Obranou reakcí bývá fixace na matku (pečující osobu) nebo na dítěti dobře známé prostředí. Mentálně postižené děti mohou pozorovat různé osoby a jejich komunikaci a interakce, ale chápání podstatných znaků a smyslu jejich sociálního chování je pro tyto děti obtížné. Z tohoto důvodu je například málo efektivní učení nápodobou. Typický je infantilismus v diferenciaci jednotlivých sociálních rolích. Děti mají často obtíže v rozlišení vhodného chování v rozličných situacích (Vágnerová, 2002).

Absence základního porozumění řeči a neschopnost samostatného vyjádření působí značné obtíže v oblasti sociální interakce (Vágnerová, 2002). Omezená schopnost komunikace a obtíže v socializaci se násobí v závislosti na dalším postižení, jsou specifické u jednotlivých druhů postižení (Ludíková a kol., 2005).

4 Hra a její význam v předškolním věku

Výše již bylo zmíněno, že hra má v životě dítěte předškolního věku nezastupitelné místo. V této kapitole se blíže seznámíme s pojmem „hra“ jako takovým a následně přiblížím specifika hry dítěte předškolního věku a význam hry v oblasti sociálního vývoje jedince daného věku.

4.1 Definice hry

Definic hry je mnoho a dodnes se odborníci neshodují na tom, která z nich je ta nejsprávnější. Názory na hru se v průběhu času vyvíjejí a mění. Fenomén hry fascinuje lidstvo už po staletí, a tak se stala předmětem zkoumání odborníků mnoha vědních disciplín a oborů, z nichž každý nabízí na hru originální náhled a jiný úhel pohledu. Uvedme si nyní alespoň několik definic.

Již na konci devatenáctého století německý filozof a psycholog Karl Groos upozornil na důležitost hry v životě mláďat zvířat i lidí. Po rozsáhlé analýze hry zvířat a dětí dochází k teorii, která hru charakterizuje jakožto nácvik dovedností. Mladí savci instinktivně rozvíjejí hrou schopnosti typické pro jejich druh, důležité pro život daného jedince. A obdobně i děti rozvíjejí při hře specifické, kulturně podmíněné schopnosti a dovednosti. Mláďata mají vrozené tendence pozorovat chování starších jedinců a aplikovat je do svých her. Čas, který potřebuje daný jedinec na osvojení si potřebných praktických dovedností hrou a nápodobou, se zvětšuje v závislosti na tom, jak složitější a inteligentnější život ho čeká. Groos upozorňuje také na potřebu vytváření podmínek pro hru ze strany rodičů i ostatních dospělých členů skupiny (v rámci druhu) (Kotátková, 2005).

Z hlediska jejích vlastností popisuje hru v roce 1938 nizozemský filozof a kulturní historik Johan Huizinga. Hra má splňovat tyto vlastnosti: Hra je dobrovolná – nikdo nemůže nikoho přimět, aby si hrál. Hra je vystoupením z „vlastního“ či „obyčejného“ života do prozatímní sféry aktivity, která je mimo průběh uspokojování základních potřeb jedince. Hra má časovou i prostorovou spletnost. Hra má jasně daný začátek i konec, odehraje se. Hra vytváří své izolované, posvátné území, ve kterém platí specifická, vlastní pravidla, dočasně světy uvnitř reálného světa, ve kterých se uskutečňuje nějaký v sobě uzavřený děj. Hru je možno opakovat. Hra má svůj řád (bezpodmínečná pravidla). Hra

může mít napětí (nejistota, naděje), rytmus, harmonii (střídání, kontrast, variaci) (Huizinga, 2000).² Jako důvod hry uvádí Huizinga například cvičení se v činnostech, které budou později provozovány v reálném životě, vybití energie nebo zástupné uspokojování přání, která jedinec nedokáže jinak naplnit. Zároveň ale dochází k závěru, že přes všechny prvky, které hra splňuje, a motivace, které obsahuje, má pro člověka, který ji hraje, význam sama o sobě a její provádění většinou provází pocit radosti či uspokojení ze hry. Je tedy něčím víc než součtem jejích vlastností a smyslem hry se tedy stává samotná hra. Huizinga ve své knize *Homo ludens* píše, že hra je v podstatě starší než samotná kultura a že všechny rysy hry lze v podstatě vysledovat i u hrajících si zvířat, lidská civilizace tedy podle něj nepřinesla do pojmu hry žádný zásadní znak. Schopnost hrát si je přirozená všem savcům, a tedy i všem lidem. Jistého druhu hry je tedy schopen prakticky každý (Houser, 2002).

Francouzský filozof (estetik), sociolog a antropolog Roger Caillois vychází ve své definici z Huizinga. A roku 1958 ve své knize „Hry a lidé“ definuje hru pomocí šesti vlastností a určuje čtyři její principy, které zároveň organizují kulturní život jako takový. Vlastnosti hry jsou podle Cailloisera tyto: „*Hra je činností bytostně svobodnou, vydělenou z každodenního života, nejistou, neproduktivní, podřízenou pravidlům, fiktivní.*“ (Caillois, 1998, s. 31)

Jinou definici hry přináší Jan Ámos Komenský. Hra je v očích Komenského cvičení ducha nebo těla (popřípadě obojího), které je určené pro více jedinců, závodících vzájemně o nějakou hmotnou nebo čestnou odměnu. A má splňovat následujících sedm požadavků, bez kterých by hra nebyla hrou, tou Komenský rozumí duševní potěšení: pohyb, vlastní rozhodnutí, družnost, závodění (příjemné vyčkávání výsledků), řád, lehkost v provozování hry, příjemný cíl (duševní uvolnění). (Uhlířová, 2003)

Čeští autoři pedagogického slovníku Průcha, Mareš a Walterová definují hru jako „formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení - je vůdčím typem činnosti.“ Dále uvádějí, že: „hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální,

² Taktéž v: Hra: Definice hry podle Johana Huizingy. Hnutí Brontosaurus: Program vzdělávání [online]. Brno: Hnutí Brontosaurus, 2009 [cit. 2018-07-12]. Dostupné z: <http://vzdelavani.brontosaurus.cz/pro-organizatory/o-programu/100-tom.html>

pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický.“ Vnímají hry v širším pojetí, jako činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Dále zdůrazňují, že *„existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, sportovní náčiní, nástroje, přístroje). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení)...*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 92).

Z pedagogického hlediska definuje hru česká autorka Soňa Koťátková jako *„základní aktivitu dětské seberealizace. I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého dítěte a její forma se v čase a společnosti proměňuje.“* (Koťátková, 2005, s. 14)

Jan Činčera ve své knize upozorňuje na existenci několika společných rysů, které se v jednotlivých často rozdílných definicích opakují, jsou jimi: hra jako znak – hrou je něco, co není zcela doopravdy (poukazuje na něco, co není přítomno; stojí mimo reálný svět), emocionální angažovanost – hru provází emocionální náboj (vzrušení ze hry), pravidla – každý typ hry má svá určitá pravidla, na nichž se hráči dohodnou, znají je a respektují je a po jejichž porušení následuje trest (sankce), soutěž – hra je téměř vždy i soutěž, přičemž soutěžit nemusíme proti někomu jinému, ale také proti něčemu (např. časový limit) nebo proti sami sobě, a cíl – cílem hráče je úspěšné ukončení hry, resp. výhra. Autor v posledním bodě také neopomíná cíle pedagoga, který hru uvádí, kterými bývají zpravidla osvojení si určitých schopností, dovedností a postojů hráčem (Činčera, 2007).

Moderní definice hry hovoří o hře v širším pojetí a zaměřují se především na její dobrovolnost, spontaneitu, přirozenost a primární bezúčelnost (Suchánková, 2014). Z výše uvedených definic můžeme vysledovat jednak široký rozsah, ve kterém lze hru vnímat a definovat, ale také společné rysy, které se u většiny výkladů pojmu „hra“ opakují. Jsou jimi především dobrovolnost vstupu do hry, oddělenost od skutečnosti a vliv na psychiku jedince ve smyslu rekreačním a emocionálním, způsobujícím radost a pocit naplnění. Aby tedy hra plnila svůj účel, měla by být ve svém důsledku pozitivním zážitkem.

Obecně lze říci, že hra je forma (druh) činnosti, která se svou podstatou odlišuje od práce a od učení. Hlavním rozdílem mezi hrou a prací je motivace, hry vychází z vnitřní motivace dítěte a jsou vykonávány pro hru samotnou. Přičemž ta samá činnost může být vnímána někým jako hra, zatímco pro jiného bude prací, záleží na subjektivních pocitech, vnímání dané činnosti a rozhodnutí ke hře. Mnoho dětí se při hře zároveň učí a pracuje, ale nejsou si toho vědomy. Při hře se tedy můžeme vzdělávat, učit se nejruznějším schopnostem a dovednostem i tvořit a vytvářet. Aby hra zůstala hrou, musí být ale zachovány hlavní vlastnosti hry (Kořátková, 2005).

V závislosti na tom, jak široce pojem „hra“ chápeme, můžeme rozdílně definovat vztah mezi hrou a soutěží. I zde se názory odborníků liší. Podle některých jsou pojmy identické (jedná se v jistém slova smyslu o synonymum), podle jiných je soutěživost přímo jedním z aspektů hry (Činčera, 2007) a podle jiných je soutěžení jen jednou z možností, jak si hrát (Suchánková, 2014). V této práci budu vycházet z definic hry v širším pojetí, hrou tedy chápeme nejen soutěž, ale i jiné činnosti jedince mající charakter hry. Uvažovat budu tedy především definice pedagogické, ale také ty, které poukazují na význam hry pro další především psychosociální vývoj jedince.

4.2 Klasifikace her – Druhy her

Hru můžeme mimo jiné dělit podle schopností a dovedností, které nejvíce rozvíjí, na smyslové (rozvíjejí smyslové vnímání dítěte), pohybové (zaměřují se na rozvoj zejména hrubé motoriky, tělesnou zdatnost a jiné tělesné dovednosti), intelektuální (zaměřují se na rozvoj intelektu, osvojování mentálních dovedností a paměti) a speciální hry (Kořátková, 2005; Suchánková, 2014).

Dle jejího převládajícího (hlavního) aspektu dělíme hru na poznávací, procvičovací, motivační, pohybovou, kreativní, fantazijní, sociální, emocionální, rekreační, diagnostickou a terapeutickou (Kořátková, 2005; Suchánková, 2014).

Dále dělíme hry podle typu činnosti na napodobovací, dramatizující, konstruktivní a fiktivní hry; podle místa na interiérové a exteriérové; dle prostředí na hry terénní, hry do místnosti a hry do městského prostředí; podle počtu hráčů na individuální (hry pro jednotlivce), párové a skupinové (týmové), skupinové dále pak na hry pro malé a

pro velké skupiny; dle charakteru hry na strukturované, málo strukturované, nestrukturované. Dále můžeme hry dělit podle soutěživosti na soutěžní či soupeřivé (kompetitivní) a nesoutěžní (kooperativní, paralelní a individuální). Hry mohou být kontaktní a nekontaktní. Hry lze též dělit dle pohlaví hráčů, pro které jsou určeny, na chlapecké a dívčí; dle věku, pro který jsou hry určeny (Opravilová, 2004).

Hry lze třídit podle Kuricovy typologie z hlediska jejich zaměřenosti a z hlediska vývojové vyspělosti dětí na: hry funkční (hry rozvíjející hlavně senzomotorické funkce, ke hře se používá vlastní tělo – například houpání na houpacím koni, hrabání písku), hry manipulační (hry s předměty – například stavění z kostek, kreslení pastelkou), hry napodobovací (napodobují činnosti dospělých, tyto hry vedou k spolupráci a kontaktu s dospělými a podněcují rozvoj řeči – například hra na vaření, řízení auta, nasazování brýlí), hry receptivní (děti přijímají podněty z vnějšku za pomoci smyslů – například poslouchání pohádky, prohlížení obrázků), hry úlohové (vycházejí z napodobovacích her, jsou však komplikovanější a uplatňuje se zde více fantazie, hry bývají převážně kolektivní a děti v nich přebírají různé role – například hry na povolání, hry na domácnost) a hry konstruktivní (vycházejí z manipulačních her a rozvíjí převážně kognitivní procesy, při hře se pracuje s různými předměty a materiály, hra je zaměřena na výsledek, cílem hry je něco vytvořit – například modelování z plastelíny, tvoření za pomoci stříhání a lepení papíru, skládání stavebnice). (Kuric, 1985)

Příhoda (1983) dělí hry do čtyř základních kategorií, které dále ještě rozděluje. První kategorií jsou hry nepodmíněně reflexivní, sem patří hry experimentační (pohybování s předměty), lokomoční (běhání, skákání, plavání), lovecké (honičky, lovení fiktivní kořisti), agresivní a obranné (bojové zápasení, hra na schovávanou), sexuální (dvoření, milostné škádlení), sběratelské (sbírání předmětů). Druhou kategorií jsou hry senzorio-motorické, kterou zastupují hry dotykové (haptivní), motorické, sluchové, zrakové. Třetí kategorie hry intelektuální se dělí na hry funkční, námětové, napodobivé, fantazijní, konstruktivní a hlavolamy a skládací kombinační hry. Poslední kategorií jsou hry kolektivní, kterými jsou hry soutěživé, pospolitě, rodinné a stolní (Příhoda, 1983).

Hra může být volná (dítě si volí samo námět a záměr) nebo řízená (dítěti je hra zadána nebo je usměrňována). (Kořátková, 2005) Podobně dělí hry Suchánková (2014)

na hry spontánní (vyplývající z vnitřní motivace, zájmů a potřeb dítěte), hry navozené (nabízené a motivované dospělým) a hry vedené (řízené dospělým, který do hry zasahuje a stanovuje pravidla). Vedené hry jsou též označovány jako řízení, didaktické nebo edukační. (Suchánková, 2014).

Langmeier a Krejčířová rozdělují typy her dle jejich formy na funkční či činnostní, které jsou zaměřeny na tělesné funkce a jejich procvičování, na konstrukční či realistické, které se zaměřují na vytváření (konstruování) nových věcí z různých materiálů, na iluzivní, v které děti využívají fantazii a dávají předmětům jiné a přenesené významy, a na úkolové, ve kterých děti přebírají různé sociální role, jež v běžném životě zatím ještě zastávat nemůže (Langmeier, Krejčířová, 2006).

4.3 Funkce hry

Hra má mnoho funkcí, které se navzájem mísí, doplňují a ovlivňují. Hru lze dělit podle převládající funkce, ale těžko lze najít hru, která by rozvíjela jen jednu oblast dítěte. Uvedme si tedy několik funkcí hry, které jsou zásadní pro rozvoj dítěte.

Funkce hry může být tělesná a pohybová, kdy dítě manipulací s vlastním tělem (pohybem) a s různými předměty (hračkami, cvičebním náčiním) rozvíjí především své motorické schopnosti a zdokonaluje tak svou rychlost, obratnost, koordinaci a sílu. V závislosti na manipulaci s předměty a přemýšlením o nich se rozvíjí také rozumové funkce (zejména myšlení). S tím souvisí také používání egocentrické řeči, kdy dítě hovoří samo se sebou, pokládá si různé otázky, uděluje si pokyny a komentuje své činnosti, čímž dítě ovlivňuje a řídí své chování (Vágnerová, 2000; Suchánková, 2014).

Další funkce hry je kognitivní a explorační. Při hře je důležitá podnětnost. Hra je zdrojem mnoha nových podnětů, zážitků, situací, souvislostí, poznatků, informací a zkušeností. To vše napomáhá dítěti utvářet si svůj vlastní obraz světa a celé reality kolem něj. Dítě zkoumá a poznává své možnosti, zvyšuje svou touhu po poznání, zlepšuje svou pozornost, rozvíjí svou fantazii i myšlení (Vágnerová, 2000; Suchánková, 2014).

Vzdělávací funkcí hry rozumíme schopnost dítěte se při hře učit novým znalostem, schopnostem a dovednostem. A to především díky opakování pro dítě oblíbených a

zajímavých her (podnětů, pohybů, činností a situací). Typická je pro dítě předškolního věku kromě spontánního opakování také nápodoba (Vágnerová, 2000; Suchánková, 2014).

Emoční funkce se týká citů (emocí) pozitivních i negativních, které děti při hře hojně prožívají, experimentují s nimi, prozkoumávají je, rozpoznávají je a učí se s nimi pracovat a regulovat jejich projevy (Vágnerová, 2000; Suchánková, 2014).

Poslední ale neméně důležitá je funkce socializační a společenská. Řada her má bezpochyby sociální a socializační charakter zvláště pak hry probíhající ve skupinách a rolové hry, ale i hry individuální mohou svou měrou přispět k socializaci jedince. Pomocí hry se děti učí vzájemné spolupráci, řešení problémových situací, respektování pravidel a jednání podle nich, porozumění společenským normám a hodnotám, vhodnému a společensky přijatelnému chování, ale také schopnosti sebekontroly, tolerance a rozhodování. Děti při hře navazují vztahy s ostatními, učí se rozumět společenským vztahům, vytvářejí si postavení ve skupině a učí se sociálním rolím (Vágnerová, 2000; Suchánková, 2014).

4.4 Specifika hry dítěte předškolního věku

Hra je typickou činností dítěte předškolního věku, slouží jako prostředek seberealizace a napomáhá k pochopení a uchopení vnějšího světa. V tomto období má hra zásadní vliv na vývoj jedince (Říčan, 2014).

Pro hru předškolního věku je charakteristická značná aktivita, zaujetí a angažovanost. Hra je zdrojem emocionálního uspokojení. Dítě se často intenzivně vžívá do hry a je na ni plně soustředěno. Hra slouží jak k učení a rozvíjení dovedností, tak i k relaxaci a uvolnění napětí. V předškolním věku je pro hru největší prostor, v pozdějším věku již nebude pro hru čas (vytlačení prací). Rozšiřuje se repertoár (rozsah) her, časté jsou hry na písku, námětové hry, prohlížení kaleidoskopu a jiné vizuálně podnětné hry, objevují se hry s imaginárním společníkem atd. Hra je v předškolním věku významně spojena s realitou, je výzvou k prozkoumávání věcí, jevů, vztahů kolem sebe. Hra slouží také jako způsob autopsychoterapie. Dítě začíná upřednostňovat určité druhy hraček (dívky – panenky, chlapci – zbraně). Dítě v předškolním věku začíná navazovat první „úmyslné“ kontakty s vrstevníky. Učí se jak soupeřit, tak i spolupracovat (Říčan, 2014).

Při hře je patrný kognitivní egocentrismus. Dítě při hraní hry předpokládá, že znáte a uznáváte shodná pravidla jako ono. Pokud mu rozbijete hračku, bude jen velmi těžko chápat, že to nebylo záměrné (Říčan, 2014). Dítě se pomocí hry postupně adaptuje na svět dospělých, který je pro něj obtížně pochopitelný (Kořátková, 2005).

Jednotlivé vývojové etapy hry od raného vývoje až po předškolní věk jsou zaznamenány v příloze 7.

4.4.1 Specifika hry dítěte předškolního věku s MP a KP

Hra dětí s MP či KP mívá specifické znaky a projevy, které pramení ze základní vady nebo kombinace vad (mentální, řečové, pohybové, senzorycké atd.). V závislosti na formě a závažnosti postižení bývá hra dětí se smyslovým a mentálním postižením více jednotvárná a povaha děje hry stereotypní a mechanická. Slovní komentování hry je omezené a nedostatečné. Děj nebývá přiměřeně pohybově zvládnutý a v projevu chybí odpovídající gestikulace (Přinosilová, 2007).

Děti autistické projevují přednostně zájem o neživé předměty. Nejvíce je přitahují věci lesklé a točivé. Námětová (rolová) hra se u nich neobjevuje. Omezení zájmů přetrvává i do následujících let. Typické pro hru (i pro chování autistických dětí obecně) jsou stereotypní pohyby (opakované a bezúčelné pohyby, jako je kývání tělem, poklepávání, hraní si s prsty atd.). Tyto děti špatně snášejí a nemají rády změny jakéhokoliv druhu, zároveň lpí na rituálech a rutinních postupech (Nývtová, 2010).

5 Role pedagoga ve hře a v předškolním vzdělávání a výchově

Role pedagoga (popř. speciálního pedagoga) v předškolním zařízení je velice rozmanitá. Pro dítě je vychovatelem, pomocníkem, vzorem i partnerem ve hře. Dnes existuje řada výchovných rolí, stylů a přístupů, zvolené přístupy se pak manifestují v odborných činnostech pedagoga, které každodenně provádí. Těmito základními činnostmi jsou: analýza věkových a individuálních potřeb dítěte, plánování programu pedagogické činnosti a příprava podnětného prostředí, realizování činností a hledání vhodných strategií, evaluace procesů, podmínek a výsledků vzdělávací činnosti, poradenská činnost a spolupráce s rodinou a odborníky, sebevzdělávání a analýza vlastních vzdělávacích potřeb (Suchánková, 2014).

6 Stanovení hlavního cíle a dílčích cílů

Hlavní cílem této práce je porovnání vlivu hry na sociální vývoj vybraného vzorku jedinců předškolního věku s mentálním a kombinovaným postižením s intaktními dětmi stejného věku s cílem zjistit, jaký vliv má hra na vývoj socializace těchto dětí, jakým způsobem může vhodná hra sociální vývoj pozitivně ovlivnit a jaké rozdíly v socializaci těchto dvou skupin se vyskytují a na základě zjištěných závěrů výzkumného šetření, pak předložit výběr vhodných her pro rozvoj sociálních dovedností dětí.

6.1 Hypotézy

- Existují odchylky v procesu socializace u dětí mentálně a kombinovaně postižených dětí s lehkou a středně těžkou mentální retardací od procesu socializace dětí intaktních.
- Vhodně zvolená hra napomáhá socializaci dítěte s mentálním postižením a může tak pozitivně ovlivnit jeho sociální vývoj.

7 Metodologie výzkumného šetření

Výzkum se převážně zabývá vývojovými aspekty sociálních dovedností u dětí předškolního věku (3 až 7 let) s mentálním a kombinovaným postižením a socializací prostřednictvím hry. Výzkum je kvalitativní povahy. Podnětem pro výzkumné šetření bylo určení, zda a jak se liší socializace u dětí s mentálním a kombinovaným postižením a u dětí intaktních, a jakým způsobem může volba vhodné hry napomoci k lepší socializaci těchto dětí.

Hlavní metodou výzkumu jsou pozorování dítěte v mateřské škole při volné hře (pozorování jedince při kolektivní hře s vrstevníky i individuální hře) a při hře řízené (pozorování jedince při hře v řízené činnosti iniciované pedagogem). Dalšími metodami jsou rozhovor s pedagogy i s rodiči pozorovaných dětí, popř. dotazník pro pedagogy a rodiče. Dále jsem se zaměřila na individuální práci a rozhovor s jedincem a zjištění sociálních dovedností jedince pomocí hry s dítětem. Na základě zjištěných informací jsem zpracovala případové studie, které jsou součástí příloh této práce a zvolila několik vhodných her rozvíjejících sociální vývoj jedince.

Tabulka 1

Charakteristika výzkumného vzorku

	Dívka 1 (dále jen D1)	Dívka 2 (dále jen D2)	Chlapec 1 (dále jen CH1)	Chlapec 2 (dále jen CH2)	Chlapec 3 (dále jen CH3)	Chlapec 4 (dále jen CH4)
Věk (v období od 2016 do 2018)	5-6 let	6-7 let	3-4 roky	3-4 roky	6-7 let	6-7 let
Stupeň podpůrných opatření	4	3	3	3	5	4
Stupeň mentální retardace	PAS a mentální retardace	Lehká mentální retardace	Nerovnoměrný opožděný vývoj – blíže neurčeno	Nerovnoměrný opožděný vývoj – blíže neurčeno	Infantilní autismus – regresivní typ	Středně těžká mentální retardace

Výzkumný soubor tvoří 6 dětí ve věku (3 až 7 let) s mentálním postižením, popř. jeho kombinací s jinými postiženími, z toho dvě dívky a čtyři chlapci. Děti byly vybírány ze tří mateřských škol (resp. ze dvou MŠ speciálních a jedné běžné MŠ s integrací). Aktéři výzkumu byli zvoleni v závislosti na tématu bakalářské práce dle kategorie postižení a poskytnutí informovaného souhlasu rodiči. Výzkum probíhal přímo v prostorách tříd mateřských škol. Sběr dat probíhal ve školním roce 2016/2017 a 2017/2018.

8 Charakteristika výzkumného prostředí

V průběhu výzkumu jsem navštěvovala tři mateřské školy (dále jen MŠ 1, MŠ 2 a MŠ 3), z toho dvě mateřské školy speciální a jednu běžnou mateřskou školu s integrací. Bližší charakteristika zařízení a jednotlivých tříd je uvedena v tabulce 2.

Tabulka 2

Charakteristika výzkumného prostředí

	MŠ 1	MŠ 2	MŠ 3	
Charakteristika MŠ				
Druh zařízení	MŠ a nultý ročník při ZŠ speciální	MŠ speciální	MŠ s integrací	
Počet tříd	1	3	6	
Provozní doba	dopolední (zkrácený) provoz	běžný provoz MŠ	běžný provoz MŠ	
Charakteristika třídy				
Počet dětí ve třídě	7	12	27	25
Věkové složení třídy	3 - 7 let	3 - 7 let	3 - 5 let	3 - 5 let
Pohlavní složení třídy	1 dívka / 6 chlapců	5 dívek / 7 chlapců	18 dívek / 9 chlapců	11 dívek / 14 chlapců
Počet pedagogů	1	2	2	2
Počet asistentů pedagoga	2	1	1	1
Složení dětí	děti s mentálním postižením, více vadami a s autismem	děti s různým postižením	1 integrované dítě	1 integrované dítě
Pozorované děti	D2, CH3, CH4, CH5	D1	CH1	CH2

Vedení všech tří oslovených mateřských škol poskytlo svolení s prováděním výzkumu a byly domluveny termíny návštěv.

9 Metody zpracování výsledků výzkumného šetření

Na základě sebraných informací, získaných pomocí rozhovorů s pedagogy a rodiči, dotazníků a pozorování, jsem vypracovala stručné případové studie jednotlivých dětí, které jsou součástí příloh této práce (viz přílohy 2 až 7).

Výsledky pozorování a samotné porovnání hry a socializace sledovaných dětí předškolního věku (s mentálním postižením a kombinovaným postižením) s intaktními vrstevníky a sledování vývoje dětí v daných oblastech je činěno pomocí srovnávacích tabulek.

10 Výsledky výzkumného šetření

Výsledky porovnávání schopností a dovedností dětí v oblasti socializace a hry jsou pro přehlednost zapsány v následujících tabulkách. Tabulky jsou děleny podle věkových skupin dětí a dále pak podle toho, zda byly předkládané výsledky pozorovány při volné či řízené hře.

Tabulky volné hry jsou zaměřeny na vývojové etapy hry a socializace. V prvním sloupci tabulek jsou výroky spojené s vývojem a socializací intaktních dětí předškolního věku, pro kvalitnější porovnání byly do tabulky zařazeny i výroky spojené s předcházejícími vývojovými obdobími, tedy s hrou a socializací v raném věku dítěte, především s obdobím batolecím, ty jsou v tabulce označeny písmeny RV (raný věk). Obsah prvních sloupců je kombinací výroků z oblasti vývojové psychologie od autorek Vágnerová (2000), Trpišovská (2006), Thorová (2015) a Wedlichová (2010) a knih s tématem hra dětí předškolního věku od autorek Opravilová (2004), Kořátková (2005) a Suchánková (2014). Další sloupce pak sledují chování, schopnosti a dovednosti jednotlivých pozorovaných dětí v daných oblastech. Proto, aby byl patrný jejich vývojový posun, jsou u každého dítěte uvedeny dva sloupce. První sloupec sleduje hru a sociální vývoj dětí v předchozím školním roce a druhý ve školním roce 2017/2018.

Tabulky řízené činnosti jsou pak zaměřeny na množství dopomoci a poskytnuté motivace a také na schopnost zvládat některé typy řízených činností (řízené hry).

První dvě tabulky (tabulka 3 a tabulka 4) sledují věkovou skupinu 3-4 roky, tedy děti, které v roce 2018 dovršily čtyři roky. Druhé dvě tabulky (tabulka 5 a tabulka 6) sledují pozorovanou dívku ve věkové kategorii 5-6 let, tedy dívka dovršila v roce 2018 šesti let. Třetí dvě tabulky (tabulka 7 a tabulka 8) sledují věkovou skupinu 6-7 let, tedy děti, které v roce 2018 dovršily sedmi let.

10.1 Výsledky pozorování volné hry věkové kategorie 3-4 roky

Tabulka 3 sleduje volnou hru pozorovaných dětí věkové kategorie 3-4 roky, tedy dětí, které v roce 2018 dovršily čtyři roky.

Tabulka 3

Volná hra věková skupina 3-4 roky

Volná hra	CH 1 (2016/2017)	CH 1 (2017/2018)	CH 2 (2016/2017)	CH 2 (2017/2018)
Intaktní jedinec				
RV: Sociální hry „Oplácí úsměv. Reaguje na pohled do očí.“ atd.	Ano	Ano	Úsměv oplácí. Při očním kontaktu odvrací hlavu.	Ano
RV: Senzorické hry „Dítě manipuluje s předměty, hází, tlouče a třese s nimi atd. Zaměřuje se přednostně pouze na jednu hračku.“	Ano	Dítě již tuto hru nevyužívá.	Ano	Ano
RV: Samostatná a paralelní hra „Dítě si hraje samo, volí si samo hračku.“ „Dítě si hraje vedle ostatních dětí.“	Ano	Ano, velmi často si hraje s hračkou Spider-Mana.	Ano, nejčastěji s auty.	Ano, nejčastěji stále s auty. Hraje si rád v blízkosti jiných dětí.
RV: Hry napodobivé „Dítě napodobuje říkadla, básničky či písničky s pohybovým doprovodem.“	Ano, napodobování nejvíce velký zájem, ale pokud je motivovaný napodobuje pohyby a jednoduchá slova.	Ano, opakuje jednoduchá říkadla.	Ano, napodobuje pohyby (tleskání).	Ano, s radostí napodobuje pohyby, opakuje slova, často jedno slovo vícekrát za sebou.
Hra námětová „Dítě si hraje 'na něco', ztvárňuje určitý námět ze svého života nebo vybranou roli.“	Ne	Ano, např. oblíbená hra na Spider-Mana, napodobuje chování této postavy z filmu.	Ne	Ne, ale první náznaky se objevují při hře s oblíbenými předměty – řídí auto.
Symbolická hra „Děti si hrají 'na něco jen jako', hračka slouží jako zastupující předmět pro předmět jiný.“	Ne	Ne	Ne	Ne
Iniciace hry „Dítě umí samo iniciovat hru s vrstevníkem.“	Velice výjimečně ano, většinou potřebuje podnět z okolí nebo si hraje sám.	Ano	Ne, kontakt s vrstevníky vyhledává, ale iniciuje jej nepřiměřeným způsobem (fyzickou silou).	Ne, zmínilo se a omezilo se však používání fyzické síly při kontaktu s vrstevníky.
Společná hra „Dítě si již nehraje vedle ostatních (paralelní hra), ale společně s ostatními.“	Ne, ale již se objevují náznaky společné hry. Avšak často končí konflikty.	Ano, přetrvávají občasné konflikty.	Ne, ale rád si hraje v blízkosti ostatních dětí.	Ne, stále přetrvává paralelní hra, ale při pohybových aktivitách běhá s dětmi.
Konstruktivní hry „Při konstruktivních hrách rádo vytváří stavby a ohrádky, do kterých orientuje další hru.“	Ne	Ano, skládá si kostky a dál si s nimi hraje.	Ne	Ne, skládá z kostek, ale hru dál nerozvíjí.
Záměr hry „Dítě již sděluje záměr hry předem, přestože ho občas v průběhu hry změní.“	Ne	Ano	Ne	Ne
Kamarádské vztahy „Dítě vytváří s vrstevníky kamarádské vztahy.“	Ne	Ano, má děti, s kterými si rád hraje. Jména si pomatuje jen zřídka.	Ne	Ne, ale oblíbené děti, s kterými často interaguje, dokáže pojmenovat, pokud je vidí.
Společenské chování a chování „Dítě umí poděkovat, poprosit, pozdravit. Ví, co slova děkuji, prosím, ahoj atd. znamenají a aktivně je používá.“	Ne	Ano	Ne	Ano, částečně. Dítě děkuje v naučených situacích. Prosi a zdraví na pokyn.

10.1.1 Komentář k tabulce 3 a výsledkům pozorování

Z tabulky 3 vyplývá, že u chlapců došlo v oblasti hry a socializace k výraznému vývojovému posunu. Ne však ve všech oblastech rovnoměrně.

Chlapec 1 se v oblasti sociálního vývoje (v rámci hry) dostává téměř na úroveň intaktních vrstevníků a opoždění je jen velmi nepatrné.

U chlapce 2 stále převládá hra typická pro nižší vývojová období (paralelní hra). Přesto chlapcova socializace postupuje pomalu vpřed. Značnou komplikací, která brzdí sociální vývoj, je chlapcova omezená schopnost verbální komunikace. Chlapcova aktivní slovní zásoba je velmi nízká. Typická je u chlapce 2 echolálie bez hlubšího porozumění.

Z pozorování se mi dále jeví jako úspěšná a velice pozitivní pro rozvoj těchto dětí integrace do kolektivu intaktních vrstevníků. Vztah ostatních dětí k integrovaným chlapcům byl v obou případech pozitivní a přátelský. Děti byly seznámeny učitelkami se specifiky chování daných chlapců, nemají problém s odlišným pedagogickým přístupem učitelek a snaží se chlapcům pomáhat a podporovat je.

U CH1 je deficit méně patrný, a tak až na mírné komunikační neshody s vrstevníky je schopen s dopomocí asistenta ve třídě nejen sociálně poměrně dobře fungovat.

U CH2 je deficit více patrný, a i přes jeho radostný postoj a velký zájem o ostatní děti je interakce s vrstevníky velice omezena. Zapojuje se zvláště při pohybových aktivitách (běhání, skákání) a aktivitách spojených s vydáváním zvuků (hudební, řečové), kdy napodobuje zvuky a slova druhých. Děti ho často vodí za ruku, podávají mu hračky a pomáhají mu při běžných činnostech (oblékání). Oba chlapce děti ve třídě považují za kamarády.

10.2 Výsledky pozorování řízené hry věkové kategorie 3-4 roky

Tabulka 4 sleduje volnou hru pozorovaných dětí věkové kategorie 3-4 roky, tedy dětí, které v roce 2018 dovršily čtyři roky.

Tabulka 4

Řízená hra věková skupina 3-4 roky

Řízená hra Intaktní jedinec	CH 1 (2016/2017)	CH 1 (2017/2018)	CH 2 (2016/2017)	CH 2 (2017/2018)
Individuální hra - iniciovaná	Ano	Ano	Ano	Ano
Dopomoc	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti.
Hra ve dvojici s vrstevníkem - iniciovaná	Ano	Ano	Ne, u činnosti nevydrží	Ano, hra je krátkodobá
Dopomoc	Převažuje dopomoc v oblasti častého řešení konfliktů.	Ano, snižuje se množství konfliktů.	-	Převažuje dopomoc v oblasti komunikace a řešení problémového chování.
Hra ve dvojici s pedagogem	Ano	Ano	Ano	Ano
Dopomoc	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, jemné motoriky a komunikace.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, jemné motoriky a komunikace.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, jemné motoriky a komunikace.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, jemné motoriky a komunikace.
Hra ve skupině – iniciovaná	Ano, částečně. Ve hře je neklidný a rychle ztrácí pozornost a zájem.	Ano	Ano	Ano
Dopomoc	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti a řešení konfliktů.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, komunikace a motoriky.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, komunikace a motoriky.
Hra s pravidly „Dítě zvládá hry s jednoduchými pravidly, pokud si pravidla osvojí, rigidně je dodržuje a těžko je mění.“	Ne, pravidla nedodržuje, pochopení pravidel je velmi omezené a konkrétní, z hry utíká.	Ano částečně. Zvládá hry s velice jednoduchými pravidly. Občas pravidla nedodrží.	Ne, do hry se zapojuje, ale zcela chybí porozumění pravidlům.	Ne, hry napodobuje od ostatních, k zvnitřní pravidel zatím nedochází.
Dopomoc	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti a iniciace do hry.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti a iniciace do hry.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, komunikace a motoriky.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, komunikace a motoriky.

10.2.1 Komentář k tabulce 4 a výsledkům pozorování

Z tabulky 4 vyplývá, že u chlapců došlo též v oblasti hry a socializace k jistému vývojovému posunu. Ne však ve všech oblastech rovnoměrně. Pomocí pedagogické intervence se daří postupně stimulovat společensky přijatelné chování a snižovat množství konfliktů. Oba chlapci se více zapojují do her a řízené činnosti ve třídě.

10.3 Výsledky pozorování volné hry věkové kategorie 5-6 let

Tabulka 5 sleduje volnou hru pozorované dívky ve věkové kategorie 5-6 let, tedy dívka dovršila v roce 2018 šesti let.

Tabulka 5

Volná hra věková skupina 5-6 let

<u>Volná hra</u> Intaktní jedinec	D 1 (2016/2017)	D 1 (2017/2018)
RV: Sociální hry „Oplácí úsměv. Reaguje na pohled do očí.“ atd.	Ne	Ne, na oční kontakt reaguje odmítavě. Modulace mimiky při sociální komunikaci je minimální.
RV: Senzorické hry „Dítě manipuluje s předměty, hází, tluče a třese s nimi atd. Zaměřuje se přednostně pouze na jednu hračku.“	Ano	Ano
RV: Samostatná a paralelní hra „Dítě si hraje samo, volí si samo hračku.“ „Dítě si hraje vedle ostatních dětí.“	Ano	Ano, převažuje samostatná izolovaná hra, dítě nejeví zájem o kontakt s vrstevníky.
RV: Hry napodobivé „Dítě napodobuje říkadla, básničky či písničky s pohybovým doprovodem.“	Ne	Ano, při kvalitní motivaci napodobí pohyb.
Hra námětová „Dítě si hraje 'na něco', ztvárňuje určitý námět ze svého života nebo vybranou roli.“	Ne	Ne
Symbolická hra „Děti si hrají na něco jen 'jako', hračka slouží jako zastupující předmět pro předmět jiný.“	Ne	Ne
Iniciace hry „Dítě umí samo iniciovat hru s vrstevníkem.“	Ne	Ne, dítě hru s vrstevníky odmítá, pokud hru iniciuje jiné dítě, následuje křik dívky či projevy agrese.
Společná hra „Dítě si již nehraje vedle ostatních (paralelní hra), ale společně s ostatními.“	Ne	Ne, dítě hru s vrstevníky odmítá.
Konstruktivní hry „Při konstruktivních hrách rádo vytváří stavby a ohrádky, do kterých orientuje další hru.“	Ne	Ne, skládá a bourá kostky, přejíždí po nich částmi těla, ale hru dál nerozvíjí.
Záměr hry „Dítě již sděluje záměr hry předem, přestože ho občas v průběhu hry změní.“	Ne	Ne
Kamarádké vztahy „Dítě vytváří s vrstevníky kamarádké vztahy.“	Ne	Ne, dívka nejeví zájem o vrstevníky.
Společenské chování a chování „Dítě umí poděkovat, poprosit, pozdravit. Ví, co slova děkuji, prosím, ahoj atd. znamenají a aktivně je používá.“	Ne	Ano, částečně. V naučených situacích, je-li to důrazně vyžadováno dospělým, odpoví odpovídajícími gesty či zvukem.

10.3.1 Komentář k tabulce 5 a výsledkům pozorování

Z tabulky 5 je patrné, že dívka setrvává v rámci socializace a hry v předchozích vývojových stádiích, což odpovídá míře jejího postižení. Vývoj zvláště v oblasti socializace je jen nepatrný. V sociálním vývoji a interakci s vrstevníky je dívka znevýhodněna nejenom omezenou komunikační schopností, ale hlavně její neochotou k sociálním interakcím, která je podmíněna poruchou autistického spektra (dále jen PAS).

10.4 Výsledky pozorování řízené hry věkové kategorie 5-6 roky

Tabulka 6 sleduje volnou hru pozorované dívky ve věkové kategorie 5-6 let, tedy dívka dovršila v roce 2018 šesti let.

Tabulka 6

Řízená hra věková skupina 5-6 roky

<u>Řízená hra</u>	D 1 (2016/2017)	D 1 (2017/2018)
Intaktní jedinec		
Individuální hra - iniciovaná	Ano, velmi krátkodobá	Ano
Dopomoc	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti a motoriky.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti a motoriky.
Hra ve dvojici s vrstevníkem - iniciovaná	Ne, dívka odmítá hru s vrstevníky	Ne, dívka odmítá hru s vrstevníky
Dopomoc	Převažuje dopomoc v oblasti častého řešení konfliktů a zamezování problémovému chování.	Převažuje dopomoc v oblasti častého řešení konfliktů a zamezování problémovému chování.
Hra ve dvojici s pedagogem	Ano, velmi krátkodobá	Ano, je dívkou dobře přijímána
Dopomoc	Převažuje dopomoc v oblasti sebeobsluhy, motoriky a komunikace.	Převažuje dopomoc v oblasti sebeobsluhy, motoriky (zejména jemné) a komunikace.
Hra ve skupině – iniciovaná	Ne, dívka se skupině straní	Ano, částečně, dívka se drží na okraji skupiny, hru spíše pozoruje
Dopomoc	Převažuje dopomoc v oblasti častého řešení konfliktů a zamezování problémovému chování.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti a stimulace ke hře.
Hra s pravidly <i>„Dítě zvládá hry s jednoduchými pravidly, pokud si pravidla osvojí, rigidně je dodržuje a těžko je mění.“</i>	Ne, chybí pochopení pravidel.	Ne, stále chybí porozumění pravidlům, dívka reaguje na jednoduché pokyny.
Dopomoc	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.

10.4.1 Komentář k tabulce 6 a výsledkům pozorování

Z tabulky 6 lze vysledovat pozitivní vliv pedagogické intervence zvláště v oblasti iniciace ke hře. Dívka pozitivně reaguje na kontakt s dospělými, stimuluje ji pro ni především fyzický kontakt a smyslová stimulace. Dívka se postupně pomalu adaptuje v kolektivu vrstevníků a snižuje se množství konfliktů a problémového chování, potřebuje však dostatečný prostor a odstup. O ostatní vrstevníky dlouhodobě nejeví zájem a na kontakt s nimi reaguje odmítavě, což koreluje s diagnózou PAS.

10.5 Výsledky pozorování volné hry věkové kategorie 6-7 roky

Tabulka 7 sleduje volnou hru pozorovaných dětí věkové kategorie 6-7 let, tedy dětí, které v roce 2018 dovršily sedmi let.

Tabulka 7

Volná hra věková skupina 6-7 roky

Volná hra	D 2 (2016/2017)	D 2 (2017/2018)	CH 3 (2016/2017)	CH 3 (2017/2018)	CH 4 (2016/2017)	CH 4 (2017/2018)
Intaktní jedinec						
RV: Sociální hry „Oplácí úsměv. Reaguje na pohled do očí.“ atd.	ano	ano	ne	ne	ne	ne
RV: Senzorické hry „Dítě manipuluje s předměty, hází, tluče a třese s nimi atd. Zaměřuje se přednostně pouze na jednu hračku.“	ano	Ano, stále přetrvává, ale není již převážně využívanou formou hry	ano	Ano, volí si převážně kus igelitu, s kterým šustí.	ano	Ano, oblíbenými hračkami jsou například míček a stojánek na kuželky.
RV: Samostatná a paralelní hra „Dítě si hraje samo, volí si samo hračku.“ „Dítě si hraje vedle ostatních dětí.“	ano	Ano, dívka tuto hru hojně využívá, ale má-li možnost a chuť, hraje si raději s někým.	Ano, chlapec si hraje samostatně, vrstevníkům se straní	Ano, chlapec si hraje samostatně, vrstevníkům se straní	ano	Ano, převládá
RV: Hry napodobivé „Dítě napodobuje říkadla, básničky či písničky s pohybovým doprovodem.“	ano	Ano, pohyb napodobuje bez problémů, zlepšuje se i verbální projev	ne	Ano, částečně, s pomocí opakuje pohyby, verbální projev chybí	ano	Ano, částečně, napodobuje pohyby, pokouší se o verbalizaci
Hra námětová „Dítě si hraje 'na něco', ztvárňuje určitý námět ze svého života nebo vybranou roli.“	ano	Ano, hra se stává složitější, hraje si „na pečení“ s kamarádem	ne	ne	ne	ne
Symbolická hra „Děti si hrají na něco jen jako, hračka slouží jako zastupující předmět pro předmět jiný.“	ne	Ano, částečně	ne	ne	ne	ne
Iničiace hry „Dítě umí samo iniciovat hru s vrstevníkem.“	ano	Ano, dívka velmi ráda iniciouje hru	ne	ne	ne	ne
Společná hra „Dítě si již nehraje vedle ostatních (paralelní hra), ale společně s ostatními.“	ano	Ano, hraje si s kamarádem	ne	ne	ne	Ano, částečně, je nutné hru iniciovat
Konstruktivní hry „Při konstruktivních hrách rádo vytváří stavby a ohrádky, do kterých orientuje další hru.“	ano	Ano, dívka tento typ hry nepreferuje	ne	ne	ne	Ne, staví z kostek, ale hru dále nerozvíjí
Záměr hry „Dítě již sděluje záměr hry předem, přestože ho občas v průběhu hry změní.“	Ano, částečně	ano	ne	ne	ne	ne
Kamarádké vztahy „Dítě vytváří s vrstevníky kamarádké vztahy.“	ano	Ano, dívka má ve třídě oblíbeného kamaráda, s kterým si často hraje	ne	ne	ne	Ne, chlapec je schopen hry s vrstevníky, ale kamarádké vztahy nevytváří
Společenské chování a chování „Dítě umí poděkovat, poprosit, pozdravit. Ví, co slova děkují, prosím, ahoj atd. znamenají a aktivně je používá.“	ano	ano	ne	Ne, probíhá neverbálně, na úrovni naučeného chování a opakování	ne	Ano, částečně, pomocí znaků (atd.), používání je naučené, chybí hlubší porozumění

10.5.1 Komentář k tabulce 7 a výsledkům pozorování

Na tabulce 7 lze nejlépe demonstrovat vliv míry postižení na tempo vývoje socializace a hry.

U dívky 2, která ve standardizovaných testech podává výkon na úrovni lehké mentální retardace, probíhá vývoj socializace jen s mírným opožděním vzhledem k vývoji intaktních vrstevníků.

Nejmarkantnější difference je patrná u chlapce 3, který má diagnostikován infantilní autismus. Míra autistické symptomatologie je u chlapce velmi těžká, což se projevuje ve všech oblastech jeho osobnosti, a zejména pak v sociální rovině. Chlapec není schopen verbálního projevu. Komunikace chlapce je značně omezena a probíhá na úrovni zástupných předmětů a postupně osvojované komunikaci pomocí piktogramů. Učení je stimulováno pomocí odměny v podobě džusu (chlapec má dietologické omezení), který chlapec často vyžaduje. Během svého pobytu v mateřské škole jsem nezaznamenala žádný konflikt chlapce s vrstevníky. Chlapec nevyhledával kontakt s vrstevníky, na jejich přítomnost buď vůbec nereaguje nebo si držel přiměřený odstup. Z hlediska výchovného se paní učitelce úspěšně daří eliminovat problémové chování chlapce, které je často vyvoláno omezenou schopností vyjádřit své potřeby, a zkvalitňovat komunikaci s chlapcem.

U chlapce 4 (s mentálním postižením v dolním pásmu středně těžké mentální retardace s dílčími autistickými projevy) je viditelný alespoň částečný a pozvolný posun ve vývoji socializace a hry. Chlapec je za podpory asistenta nebo pedagoga schopen interakce s vrstevníky, například v podobě hry s autíčky (posílání si autíček). Preferovanou hrou však zůstává hra individuální.

10.6 Výsledky pozorování řízené hry věkové kategorie 6-7 let

Tabulka 8 sleduje volnou hru pozorovaných dětí věkové kategorie 6-7 let, tedy dětí, které v roce 2018 dovršily sedmi let.

Tabulka 8

Řízená hra věková skupina 6-7 let

Řízená hra	D 2 (2016/2017)	D 2 (2017/2018)	CH 3 (2016/2017)	CH 3 (2017/2018)	CH 4 (2016/2017)	CH 4 (2017/2018)
Intaktní jedinec						
Individuální hra - iniciovaná	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Dopomoc	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.
Hra ve dvojici s vrstevníkem - iniciovaná	ano	ano	ne	ne	ne	Ano, velmi jednoduché hry
Dopomoc	Není potřebná výrazná dopomoc.	Není potřebná výrazná dopomoc.	-	-	-	Převažuje dopomoc v oblasti komunikace a iniciace do hry.
Hra ve dvojici s pedagogem	Ano	Ano	Ano, částečně	Ano	Ano	Ano
Dopomoc	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti a jemné motoriky.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti a jemné motoriky.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.
Hra ve skupině - iniciovaná	Ano	Ano, dívka se rád zúčastňuje skupinových her a pomáhá učitelce s přípravou aktivity	Ne, chlapec se do kolektivních aktivit nezapojuje, dění nanejvýš jen pozoruje	Ano	Ano, částečně	Ano
Dopomoc	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti a motoriky.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti.	-	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.
Hra s pravidly „Dítě zvládá hry s jednoduchými pravidly, pokud si pravidla osvojí, rigidně je dodržuje a těžko je mění.“	Ano, částečně, pochopení pravidel je velmi omezené a konkrétní.	Ano, částečně, zvládá hry s velice jednoduchými pravidly. Občas pravidla nedodrží.	ne	Ne, do hry se zapojuje pouze pod vlivem intervence asistenta, zcela chybí porozumění pravidlům	Ne, do hry se zapojuje velmi obtížně a pouze pod vlivem intervence asistenta, ale zcela chybí porozumění pravidlům.	Ne, do hry se zapojuje pod vlivem intervence asistenta, hru napodobuje, k zvnitřnění pravidel zatím nedochází.
Dopomoc	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti a motoriky.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti.	-	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.	Převažuje dopomoc v oblasti udržování pozornosti, sebeobsluhy, motoriky, komunikace a iniciace do hry.

10.6.1 Komentář k tabulce 8 a výsledkům pozorování

Z tabulky 8 je dobře patrné, že míra postižení predikuje míru dopomoci a intervence pedagoga (popř. asistenta pedagoga), která je potřebná pro zapojení dítěte do určité činnosti, respektive její zvládnutí. U chlapců 3 a 4 je patrná vysoká míra dopomoci, zatím co dívka 2 s menším znevýhodnění potřebuje v herní aktivitě intervenci minimální. Patrný je posun chlapců zvláště u chlapce 4, který je značně podpořen touto dopomocí a správnou stimulací a volenou činností (hrou).

11 Dílčí výsledky výzkumného šetření

- Z výsledku porovnání vlivu hry na sociální vývoj vybraného vzorku jedinců předškolního věku s mentálním a kombinovaným postižením s intaktními dětmi stejného věku s cílem zjistit, jaký vliv má hra na vývoj socializace těchto dětí, (viz tabulka 3 až 8) vyplývá, že hra má stejně jako u intaktních vrstevníků podstatný vliv na socializaci jedince.
- Způsobů, kterými může vhodná hra sociální vývoj pozitivně ovlivnit, je několik, jmenujme si tyto dva základní:
 - Navození sociální interakce dítěte v pro něj přirozeném a známém prostředí a přiměřené míře.
 - Dítě si pomocí hry může osvojovat a procvičovat sociálně přijatelné chování, návyky a normy.
- a jaké rozdíly v socializaci těchto dvou skupin se vyskytují a na základě zjištěných závěrů výzkumného šetření pak předložit výběr vhodných her pro rozvoj sociálních dovedností dětí.

12 Závěr šetření a doporučení pro praxi

Výsledky výzkumného šetření potvrzují, že vhodná volba hry a sociální stimulace dítěte při hře pozitivně ovlivňuje vývoj dítěte předškolního věku s mentálním (popř. s kombinovaným) postižením, a to nejenom v oblasti sociální.

12.1.1 Vybrané hry pro rozvoj socializace dětí s mentálním a kombinovaným postižením

Předkládám několik her, které mohou sloužit pro sociální rozvoj dětí s mentálním a kombinovaným postižením. Výběr her byl konzultován s učitelkami navštívených mateřských škol speciálních a inspirován činnostmi pozorovanými během výzkumu.

Podej, pohlad', pozdrav

Pomůcky: míček (či jiný vizuálně a hmatově zajímavý předmět)

Popis hry: Děti se posadí na zem (na koberec) do kruhu. Dětem podáváme po kruhu míček. To můžeme doprovodit básničkou nebo písničkou. Děti se mohou míčku dotýkat a prohlížet si ho. V další fázi necháváme děti podávat si míček samy po kruhu. Později můžeme přidávat složitější úkoly. Po kruhu si můžeme místo míčku posílat pohlazení nebo pozdrav.

Činnost rozvíjí: pocit důvěry a blízkosti, spolupráci, společenské chování

Na jména

Text písně: „Jak se jmenuješ? My se Tě ptáme.“ „To je ..., my jí / mu zatleskáme.“

Popis hry: Děti posadíme do půlkroužku, aby na sebe dobře viděly. Zpíváme písničku a ukazujeme: „Jak se jmenuješ?“ – Ukazujeme na dítě. ... „My se Tě ptáme?“ ... „To je *jméno dítěte*.“ – Znovu ukazujeme na dítě. ... „My jí / mu zatleskáme.“ – Tleskáme. Postupně postup opakujeme u všech dětí. Následně můžeme obměnit tleskání např. dupáním.

Činnost rozvíjí: zapamatování si jmen dětí ve skupině, vztahy ve skupině

Cvičení a relaxace s padákem

Pomůcky: psychomotorický padák, míčky, CD-přehrávač (CD-disky s hudbou)

Popis hry: Paní učitelka pustí hudbu. Děti uchopí padák z různých stran a společně ho zvednou, do hudby s ním pohybují nahoru a dolů, dle pokynů a nápomoci učitelky. Když toto děti zvládají, může paní učitelka na padák umístit míček (či více míčků), který se děti budou snažit udržet na padáku. Na závěr můžou děti postupně pod padákem odlézat nebo jen ležet a relaxovat.

Činnost rozvíjí: schopnost spolupráce a důvěru

Závěr

Bakalářská práce se zabývala tématem Hra a socializace dítěte předškolního věku s mentálním postižením a kombinovaným postižením v porovnání s intaktními vrstevníky. Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jaký vliv má hra na vývoj socializace dětí s mentálním, popřípadě s kombinovaným postižením. A dále pak jakým způsobem může vhodná hra sociální vývoj pozitivně ovlivnit. Práce měla zároveň vyvrátit nebo potvrdit existenci zásadních rozdílů v socializaci těchto dětí oproti intaktním vrstevníkům. A na základě předkládaných závěrů výzkumného šetření vybrat (jako ukázkou) několik vhodných her pro rozvoj sociálních dovedností.

První kapitola této práce se zabývá vymezením pojmů mentální retardace a kombinované postižení. V druhé kapitole předkládám teoretické poznatky v oblasti celkového vývoje předškolního dítěte a vývoje dítěte s mentálním (kombinovaným) postižením. Třetí kapitola vymezuje pojem socializace a její mechanismy. Čtvrtá kapitola se věnuje pojmu hra, jejímu dělení, funkci a specifikům u dětí předškolního věku.

Výzkumné šetření bylo orientováno do prostředí mateřských škol (resp. dvou mateřských škol speciálních a jedné běžné mateřské školy s integrací). Výzkumné šetření bylo kvalitativního rázu. Pro výzkum bylo vybráno šest dětí, dvě dívky a čtyři chlapci. Použité výzkumné metody byly pozorování dětí při volné i řízené hře, zpracování případových studií, dále rozhovor s pedagogy a rodiči dětí a dotazník pro rodiče a pedagogy, který měl upřesnit informace o dítěti a eliminovat nepřesnosti získané pozorováním.

Vypracované případové studie jsou součástí příloh této práce. Výsledky výzkumného šetření byly zpracovány do tabulek, které sledují vývojové stupně dětí v oblasti socializace a hry a vývojový posun dětí v této oblasti v období školního roku 2016/2017 a 2017/2018.

Závěry k první hypotéze (Existují odchylky v procesu socializace u dětí mentálně a kombinovaně postižených od procesu socializace dětí intaktních.) jsou tyto: Výsledky výzkumného šetření potvrzují, že vývoj v oblasti socializace a hry dětí s mentálním a kombinovaným postižením bývá opožděn a omezen úměrně míře a závažnosti postižení.

Děti s těžšími postiženími si hrají na nižším vývojovém stupni hry než intaktní vrstevníci. U všech pozorovaných dětí je hra velice specifická a opírá se o předmět zájmu jednotlivých dětí. Výrazné odchylky v oblasti sociálního vývoje oproti ostatnímu vývoji dítěte se ukazují u dětí s poruchami autistického spektra (D1) a dětmi autistickými (CH3).

Závěry k druhé hypotéze (Vhodně zvolená hra napomáhá socializaci dítěte s mentálním postižením a může tak pozitivně ovlivnit jeho sociální vývoj.) jsou tyto: Z výsledků pozorování byl patrný vliv kvalitní a podnětné intervence pedagoga (i asistenta pedagoga) v rámci hry (činnosti) s dítětem, která měla pozitivní přínos v oblasti sociálního vývoje dítěte. Zároveň bylo prokázáno, že správná stimulace těchto dětí vede k jejich efektivnější socializaci a celkovému rozvoji jejich schopností a dovedností. Tato zjištění se ztotožňují s moderními přístupy ve výchově a vzdělávání dětí s MP a KP, které se zaměřují na zvládání praktických dovedností za pomoci cíleně orientované stimulace. MR sama o sobě nemůže být ovlivněna kvalitou prostředí. Ale kvalita prostředí má výrazný vliv na emoční a sociální vývoj dětí a dává možnost plně využít jejich kapacitu. Současná teoretická východiska o vzdělavatelnosti a o potřebách podpory se tak potvrdila, a naopak se vyvrátily předchozí teorie o nevzdělavatelnosti těchto dětí (Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

Z pozorování dále vyplývá, že hra, ať už jakákoliv, je zásadní činností procesu edukace v předškolním věku. Pomocí hry se děti adaptují na dané prostředí a učí se kontaktu s vrstevníky i dospělými, hra má prvky stimulační i relaxační a napomáhá celkovému rozvoji dítěte (Kořátková, 2005). Potvrzuje se tedy klíčová úloha hry v předškolním věku.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.
- CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902-4822-5.
- ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-729-0054-4.
- HOPKINS, Brian. *The Cambridge encyclopedia of child development*. New York: Cambridge University Press, 2005. ISBN 05-216-5117-4.
- HOUSER, Pavel. *Hry se slovy a jazykem*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8699-3.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin, 2000. Studie (Dauphin). ISBN 80-727-2020-1.
- KNOTOVÁ, Dana a kol. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7077-6.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
- KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3714-9.
- KURIC, Josef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1985. ISBN 14-409-86.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

- LUDÍKOVÁ, Libuše. *Kombinované vady*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1154-7.
- MAHLER, Margaret S., Fred PINE a Anni BERGMAN. *Psychologický zrod dítěte*. V Praze: Triton, 2006. Psyché (Triton). ISBN 80-725-4722-4.
- MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3357-2.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80262-0977-5.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika II. Hra (Cesta k poznání předškolního dítěte)*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2004. 35. s. ISBN 80-708-3786-1
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 3. vyd. Praha: SPN, 1983. Učebnice vysokých škol (SPN).
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.

- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- STERNBERG, Robert J. Kognitivní psychologie. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8376-5.
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd.1., Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006. ISBN 80-704-4792-3.
- UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-729-0107-9.
- VACÍNOVÁ, Marie, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie FARKOVÁ. *Psychologie. 2.* rozšířené vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. ISBN 978-80-7452-008-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. 444 s. ISBN 80-7178-678-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8802-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.
- VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

WEDLICOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5.

Periodika

SOBOTKOVÁ, Daniela a Jaroslava DITTRICHOVÁ. Psychický vývoj kojenců a batolat: vývojové problémy a poruchy v raném věku (II). *Pediatric pro praxi* [online]. 2013, **14**(5), 280–283 [cit. 2018-07-04]. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2013/05/02.pdf>

Internetové zdroje

Hra: Definice hry podle Johana Huizingy. *Hnutí Brontosaurus: Program vzdělávání* [online]. Brno: Hnutí Brontosaurus, 2009 [cit. 2018-07-12]. Dostupné z: <http://vzdelavani.brontosaurus.cz/pro-organizatory/o-programu/100-tom.html>

KOHOUTEK, Rudolf Kohoutek. Teorie vývoje psychiky a osobnosti člověka. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2010 [cit. 2017-08-20]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/vyvojove-psychologicke-teorie>

MICHALÍK, Jan, Jindřich MONČEK a Pavlína BASLEROVÁ. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ U ŽÁKŮ S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2n. 1. [cit. 2018-07-04]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-3-podpurna-opatreni-u-zaku-s-kombinovanym-postizenim/>

V. kapitola PORUCHY DUŠEVNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ (F00–F99). *MKV-10 online prezentace: Oficiální webový portál české aktualizované druhé verze Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů MKN-10 s interaktivní elektronickou verzí I. dílu (Tabelární seznam) ve formátu HTML* [online]. Praha: WHO/ÚZIS ČR (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR), 2014 [cit. 2017-08-22]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>

Seznam příloh

Příloha 1 - Vývojové etapy hry od raného vývoje až po předškolní věk

Příloha 2 – Kazuistika D1

Příloha 3 – Kazuistika D2

Příloha 4 – Kazuistika CH1

Příloha 5 – Kazuistika CH2

Příloha 6 – Kazuistika CH3

Příloha 7 – Kazuistika CH4

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Charakteristika výzkumného vzorku

Tabulka 2 – Charakteristika výzkumného prostředí

Tabulka 3 – Volná hra věková skupina 3-4 roky

Tabulka 4 – Řízená hra věková skupina 3-4 roky

Tabulka 5 – Volná hra věková skupina 5-6 let

Tabulka 6 – Řízená hra věková skupina 5-6 let

Tabulka 7 – Volná hra věková skupina 6-7 let

Tabulka 8 - Řízená hra věková skupina 6-7 let

Seznam použitých zkratk

AAK – alternativní a augmentativní
komunikace

a kol. – a kolektiv (autorů)

D1 – dívka 1

D2 – dívka 2

CH1 – chlapec 1

CH2 – chlapec 2

CH3 – chlapec 3

CH4 – chlapec 4

KP – kombinované postižení

MP – mentální postižení

MR – mentální retardace

MŠ – mateřská škola

PAS – poruchy autistického spektra

resp. – respektive (přesněji)

RV – ranný vývoj