

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta

Vliv pohádkových postav na vývoj mentálně postižených dětí

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce: PhDr. Libuše Vlášková

Autor: Bc. Irena Krejčová

25. května 2009

Abstrakt

Pohádky jsou prozaický výpravny žánr, který zprostředkovává společenské, etické a kulturní hodnoty dětem. Forma příběhu je dětem přístupná a srozumitelná. Pohádkové postavy svou jednoznačností umožňují dětem snadněji pochopit a rozlišit dobro a zlo, správné a nesprávné, kladné a záporné.

Mentální postižení zasahuje celou osobnost a projevuje se nižší úrovní rozumových schopností a odlišným způsobem vnímání. Do jaké míry ovlivňují pohádkové postavy vývoj dětí s mentálním postižením, nebylo dosud zodpovězeno. Cílem práce bylo zjistit, zda děti s MP pohádkové postavy znají a vnímají a zda jsou jimi ovlivňovány obdobně jako zdravé děti.

Zkoumaný soubor zahrnoval deset dětí se středně těžkou mentální retardací ve věku od 12 do 19 let. Výzkum probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů s dětmi, jejich rodiči a zaměstnanci školy. Bylo využito i metodiky strukturovaného pozorování a analýzy produktů.

Všech deset dětí se pravidelně s pohádkami setkává. Všechny děti preferují audiovizuální formu pohádek. Rodiče tří dětí uvedli, že dětem pohádky také předčítají. Děti dokázaly vyjmenovat 3 až 18 pohádek. Dokázaly uvést oblíbenou postavu a její charakteristiku. V devíti případech se jednalo o postavu kladnou, jedno dítě uvedlo postavu zápornou. Osm dětí umělo jmenovat jak zápornou, tak kladnou postavu. Typická pohádková postava čerta je pro děti srozumitelnější než postava vodníka, která je pro ně nejednoznačná. Ve volné kresbě se pohádková témata vyskytla jen ojediněle ve figurálních a technických motivech. Ojedinělý byl i výskyt pohádkových motivů ve spontánní hře dětí a jejich konverzaci.

Chápání pohádkového příběhu a pohádkových postav je u dětí s MP omezeno.

Ačkoli je audiovizuální forma pohádky v literatuře kritizována, jeví se pro tyto děti jako lépe přístupná. Televizní ztvárnění pohádky je pro ně lépe pochopitelné. Zprostředkovává jim informace pro více smyslů najednou a má tak větší šanci je zaujmout.

The influence of fairytale characters on the development of mentally handicapped children

Summary

Fairy tales are a basic way of mediating social, ethic, and cultural values to children. The form of a story is accessible and understandable to children. By their definiteness fairytale characters enable children to understand and differentiate the good and the evil, the right and the wrong, the positive and the negative more easily.

Mental handicap influences the whole personality and proves by a lower level of rational abilities and a different way of perception. Nobody has specified so far to what extent fairytale characters influence the development of mentally handicapped children. The aim of my work was to find out whether mentally handicapped children know and perceive fairytale characters and whether they are influenced by them similarly to healthy children.

The examined complex included ten children with a medium-severe mental retardation aged 12 – 19. The research was carried out by semi – structured dialogues with children, their parents, and school workers. I also used a method of structured observation and analysis of products. All the ten children meet with fairy tales regularly. All children prefer audiovisual forms of fairy tales. The parents of three children stated that they also read fairy tales to their children. The children were able to name 3 – 18 fairy tales. They were able to present their favourite characters together with their characteristics. In nine cases it was a positive character, one child gave a negative character. Eight children could name both positive and negative characters. A typical fairytale character of a devil is understandable better than a character of a water sprite, which is ambiguous for them. In a free drawing fairytale topics occurred only sporadically in figural and technical motives. The occurrence of fairytale motives in spontaneous children's play and their conversation was also sporadic.

Understanding a fairy tale and fairytale characters is limited with mentally handicapped children. Although audiovisual forms of fairy tales are criticised in literature, for these

children they seem to be more accessible. TV interpretation of a fairy tale is more understandable for them. It mediates information for more senses simultaneously and thus it has a bigger chance to capture them.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Vliv pohádkových postav na vývoj mentálně postižených dětí“ vypracovala samostatně a pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezměněné podobě, fakultou elektronickou cestou, ve veřejně přístupné části databáze STAG, provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích, na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích

Bc. Irena Krejčová

Poděkování

Děkuji za odborné vedení a podnětné připomínky při psaní diplomové práce PhDr. Libuši Vláškové. Za velkou trpělivost, podporu a pomoc děkuji své rodině a přátelům.

Obsah:

0. Úvod.....	10
1. Současný stav.....	12
1.1 Mentální postižení.....	12
1.1.1 Definice mentální retardace	13
1.1.2 Klasifikace mentálního postižení	14
1.1.2.1 Inteligenční kvocient (IQ) a Emoční kvocient (EQ)	15
1.1.2.2 Lehká mentální retardace	16
1.1.2.3 Středně těžká mentální retardace.....	17
1.1.2.4 Těžká mentální retardace	18
1.1.2.5 Hluboká mentální retardace	18
1.1.3 Etiologie mentálního postižení.....	19
1.1.4 Oligofrenie, demence, deteriorace	21
1.1.5 Osobnost jedince s mentálním postižením	22
1.1.5.1 Chování osob s MR.....	23
1.1.5.2 Smyslová percepce osob s MP	24
1.1.5.3 Myšlení a řeč u osob s MP	25
1.1.5.4 Paměť u osob s MP	26
1.1.5.5 Pozornost u osob s MP.....	27
1.1.5.6 Emoce a volní projevy osob s MP.....	27
1.2 Vývoj dítěte.....	28
1.2.1 Vývoj centrální nervové soustavy	28
1.2.2 Pohybový vývoj - motorika a lokomoce	31
1.2.3 Psychický vývoj	33
1.2.3.1 Faktory ovlivňující vývoj jedince	34
1.2.3 Realizace psychického vývoje	38

1.2.3.1 Vývojové fáze	39
1.2.5 Vývojové teorie.....	42
1.2.6 Hra a vývoj dítěte.....	44
1.2.6.1 Klasifikace her z hlediska vývoje.....	45
1.2.7 Vývoj dítěte s postižením.....	47
1.2.7.1 Odlíšnosti ve vývoji dítěte s mentálním postižením	49
1.3 Proces socializace	50
1.3.1 Sociální dovednosti	51
1.3.2 Média a socializace	52
1.3.3 Socializace dětí/osob s MP.....	53
1.3.3.1 Rodina	55
1.4 Pohádky a pohádkové postavy	56
1.4.1 Funkce pohádky	58
1.4.2 Fantazie	59
1.4.3 Strach a úzkost	60
1.4.4 Pohádka a dětský věk	61
1.4.5 Waldorfský přístup k pohádkám	63
1.4.6 Nevědomí, pohádka, archetyp.....	64
1.4.6.1 Základní archetypy.....	65
1.4.7 Biblioterapie.....	66
1.4.8 Psychoterapeutické směry a využití pohádky	67
2. Zaměření výzkumu - Cíle výzkumné práce	69
2.1 Vymezení – Model vzájemného působení	70
2. 2 Výzkumné otázky	71
3. Metodika	73
3.1 Uspořádání výzkumu a zkoumaný soubor	74

3.1.1 Zkoumaný soubor.....	74
3.2 Metody sběru dat.....	75
3.2.1 Rozhovor.....	75
3.2.2 Analýza produktů.....	76
3.2.3 Pozorování.....	77
4. Výsledky.....	78
4.1 Jak se děti s pohádkovými postavami setkávají, s jakou formou pohádky?.....	78
4.2 Jaká forma pohádky je dětmi s MP preferována.....	81
4.2.1 Jaké pohádky a pořady děti nejraději sledují.....	83
4.3 Upřednostňují děti s MP některé pohádkové postavy.....	84
4.3.1 Znalost pohádek.....	84
4.3.2 Oblíbené pohádkové postavy dětí ZS.....	87
4.4 Vnímání pohádkové postavy dítětem s MP zkoumaného souboru.....	88
4.5 Vodník a čert.....	100
4.6 Schopnost aplikace poznatků.....	104
4.6.1 Hra.....	105
4.6.2 Konverzace dětí s MP ZS.....	108
4.6.3 Volná kresba.....	108
4.6.4 Promítnutí pohádkových postav / pohádek do jednání a chování dětí s MP.....	109
5. Diskuze.....	110
6. Závěr.....	113
7. Klíčová slova.....	116
8. Literatura – zdroje:.....	117
9. PŘÍLOHY.....	122

0. Úvod

Práce se věnuje problematice dětí s mentálním postižením. Mentální postižení zasahuje do všech složek osobnosti jedince. Zcela zásadním projevem u lidí s mentálním postižením je snížení nebo omezení rozumových schopností. Myšlenkové operace probíhají jiným způsobem a také vnímání má odlišný charakter od intaktní populace. Rozdílný je i způsob chování a prožívání emocí. Tato specifika podmiňují i přístup k dětem s různými stupni mentální retardace v jejich vzdělávání, výchově a integraci. Příčiny vzniku mentálního postižení se různí a stejně tak, se liší i míra zasažení toho kterého jedince.

Vývoj osob s mentálním postižením probíhá odlišně od běžné populace. Je u nich opožděn rozvoj a vyžívání jednotlivých funkcí nebo tento proces probíhá po odlišných drahách. Psychický vývoj jedince je ovlivňován mnoha faktory, ať už je to dědičnost nebo vlivy prostředí. Osobnost jedince je utvářena na základě všech těchto vlivů. Jedinec si vytváří vztah k sobě samému, k vnímání lidského těla a jeho proměn. Dochází k rozvoji myšlení, učení a k různým způsobům prožívání v rovině osobnostní, sociální a interpersonální.

Vývoj se projevuje i v hrách dítěte. Na hrách je patrná rozumová úroveň, schopnost myslet a učit se. Jedinec se mění a učí z vzájemných interakcí s okolím. Utváří se tak jedinečný soubor vlastností, chování, biologických, psychologických a sociálních procesů.

Pohádky mají v životě člověka nezastupitelný význam. Zprostředkovávají mu informace důležité pro život, učí ho hodnotám a principům dané společnosti a kultury. Pohádky a jejich postavy jsou charakteristické svou jednoznačností, přímostí a konkrétností. Dětskému vnímání je tento přístup blízký a srozumitelný. Obecně se proto předpokládá, že pohádky kladně ovlivňují rozvoj dětí. Poskytují jim fantazijní obrazy, rozvíjejí myšlení a ukazují, co je a co není správné.

Jaký vliv mají pohádky a pohádkové postavy na děti s mentálním postižením a do jaké míry ovlivňují jejich vývoj, je otázka, která dosud nebyla zodpovězena.

Toto téma jsem si vybrala, protože pohádky mám velmi ráda a stále mě oslovují. Práce s dětmi s jakýmkoli postižením byla pro mě vždy obohacením. S mentálně postiženými dětmi jsem se však blíže setkala až díky zvolenému tématu práce.

Cílem práce bylo zjistit, zda děti s mentálním postižením pohádkové postavy znají a vnímají a zda jsou jimi ovlivňovány obdobně jako děti bez MP. Do zkoumaného souboru bylo zařazeno deset dětí se středně těžkou mentální retardací ve věku od 12 do 19 let. Výzkum probíhal po dobu čtyř měsíců v základní škole speciální na Praze 6.

1. Současný stav

1.1 Mentální postižení

Každý člověk je jedinečný a neopakovatelný, přesto lze u lidí s mentálním postižením (MP) nalézt společné charakteristiky.

Mentální postižení je stav, který zasahuje celou lidskou osobnost ve všech jejích složkách. Ovlivněna je především úroveň rozumových schopností, ale také emoce, komunikační dovednosti, úroveň sociálních vztahů a možnosti společenského a pracovního uplatnění (42, 49).

Mentální postižení se může vyskytnout s jakoukoli jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou. U pětiny osob s mentální retardací se objevuje schizofrenie nebo afektivní a neurotické poruchy. Lehčí duševní poruchy (úzkost, deprese, poruchy spánku, útlum) se vyskytují 3-4 krát více u osob s MP než u „zdravé“ populace (54).

Bývají přidruženy i jiné pervazivní vývojové poruchy včetně poruch autistického spektra (4).

Riziko přidružených poruch zvyšují nejen biologické faktory (genetická predispozice, poškození mozku, smyslové nebo fyzické postižení), ale především sociálně psychologické faktory prostředí, ve kterém člověk žije. Ne vždy totiž prostředí poskytuje optimální podporu jedinci, který pomoc potřebuje, leckdy jej naopak vystavuje nadměře stresových situací, čímž u něj posiluje možnost k vzniku duševní poruchy (4).

1.1.1 Definice mentální retardace

Valenta a Müller definují mentální retardaci (MR) jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií (54). Čadilová prezentuje užší pojetí mentální retardace jako vrozeného stavu, který se vyznačuje omezením rozumových a adaptivních schopností (4).

Rozlišení pojmů mentální retardace (MR) a mentální postižení (MP):

Mentální postižení je pojem širší a jsou do něj zahrnuti všichni jedinci s IQ nižším než 85. U mentální retardace se IQ pohybuje pod 70 (54).

MR jako taková bývá obvykle spojena s řadou dalších problémů. Zhruba 25% osob s MR neumí smysluplně využívat řeč, 10% nerozumí mluvenému slovu, 50% není schopno základní samostatné sebeobsluhy a potřebuje asistenci, 50% má nějaký další výraznější přidružený fyzický handicap a rovněž 50% se nedokáže samostatně pohybovat po okolí.

U většiny těchto lidí se MR vyskytuje v rámci nějaké jiné, buď metabolické, neuromuskulární, neurodegenerativní nebo chromozomální poruchy. Primární postižení MR, kdy jediným příznakem je snížení rozumových schopností, je ve své podstatě velmi vzácné (4).

1.1.2 Klasifikace mentálního postižení

Podle WHO a její MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize) je každá kapitola oboru označena písmenem a následující číslice blíže určují a zpřesňují diagnózu. Duševní poruchy nesou písmeno F.

Podle závažnosti postižení mentální retardaci rozděluje do čtyř základních skupin a dvou skupin doplňujících.

Klasifikačním hlediskem je úroveň mentální kapacity, stanovené dle naměřeného inteligenčního kvocientu. Vzhledem k tomu, že neexistují jednotná hodnotící kritéria, není možné přesně určit hranice jednotlivých mentálních úrovní a zařazení do jednotlivých klasifikačních stupňů je tak pouze orientační (42).

F70 - F79 Mentální retardace

F70 - Lehká mentální retardace (mild mental retardation) IQ 50-69

F71 – Středně těžká mentální retardace/Střední mentální retardace (moderate mental retardation) IQ 35-49

F72 - Těžká mentální retardace (severe mental retardation) IQ 20-34

F73 - Hluboká mentální retardace (profound mental retardation) IQ do 19

F78 - Označuje jinou mentální retardaci. Této kategorie se využívá tehdy, je-li stanovení stupně rozumového postižení, v důsledku přidružení jiné poruchy (senzorické, somatické), nesnadné nebo nemožné.

F79 - Nespecifikovaná mentální retardace. U těchto případů je prokázána mentální retardace, ale chybí dostatečné množství informací k tomu, aby jedinec mohl být zařazen do jedné z výše uvedených skupin (60).

Dále MKN-10 rozlišuje i to, zda došlo k postižení chování ve formě afektu vzteku, sebezpoškození apod. Číslice označující tuto informaci se řadí nakonec za tečku.

- 0 - žádné či minimálně postižené chování
- 1 - výrazně postižené chování vyžadující intervenci
- 8 - jinak postižené chování
- 9 - není zmínka o postižení chování (59)

Například: F70.1 = F- duševní porucha, 7- mentální retardace, 0- lehká mentální retardace,

1- výrazná porucha chování vyžadující pozornost či léčbu.

V psychopedii se dále rozlišuje chování jedince z hlediska typu mentální retardace na typ **eretický** - hyperaktivní, neklidný a typ **torpidní** – hypoaktivní, apatický, netečný.

Rozlišujeme tedy: Druh postižení = mentální retardace,
Stupeň postižení = F70 - F73
Typ postižení = Torpidní (utlumený, apatický) / Eretický (astabilní, neklidný) (54)

1.1.2.1 Inteligenční kvocient (IQ) a Emoční kvocient (EQ)

Obecná inteligence je schopnost vyznat se v nové situaci, kde nevystačíme se zkušeností, a to zvláště tehdy, když je třeba vykonat abstraktní operace se symboly (38, s. 78).

IQ se podílí na úspěšném životě člověka zhruba 25%. Na kvalitu života má výraznější vliv takzvaná emoční inteligence (42).

IQ je číslo, které určuje míru inteligence jedince vzhledem k ostatní populaci. Hodnotí myšlenkové schopnosti jedince. William Stern definoval IQ jako poměr mentálního věku a chronologického věku dítěte násobený stem. Pro určení hodnoty IQ se v dnešní době využívá standardizovaných testů, z nichž asi nejznámější jsou Stanford-Binetova zkouška a hodnotící testy inteligence podle Wechslera (39).

Naproti tomu EQ je ukazatel, který hodnotí schopnost jedince pracovat s emocemi a sociálním okolím. Hodnotí lidské vlastnosti, které mají souvislost s city, emocemi a veškerou komunikací. Předmětem hodnocení je například schopnost sebeovládání, empatie, sebeuvědomění, motivace a společenské obratnosti (38).

Nakonečný podle D. Golemana vymezuje emoční inteligenci v pěti bodech. 1. znalost vlastních emocí, 2. zvládání emocí, 3. schopnost sám sebe motivovat, 4. vnímavost k emocím jiných lidí, 5. umění mezilidských vztahů (29).

1.1.2.2 Lehká mentální retardace (IQ 50-69 eventuelně 70)

Lehká mentální retardace je nejrozšířenější formou mentální retardace. Tato diagnóza je určena zhruba u 80 až 85% jedinců s mentální retardací. Retardace se stává zjevnou až na vyšších vývojových úrovních (39).

Již v dětství je jejich vývoj mírně opožděný. Projevuje se to zejména v oblasti řeči. Mluvit se naučí až později, ale řeč si nakonec osvojí. Řeč je obsahově chudá a komunikační dovednosti nedostatečné (36). Základní školní dovednosti jsou schopni zvládnout zhruba do úrovně deseti až jedenáctiletých dětí. Abstraktní a logické operace v některých předmětech jsou pro ně špatně uchopitelné a často v nich selhávají. Myšlení bývá stereotypní a málo pružné (39). U řady těchto dětí se objevují obtíže se čtením, psaním, počítáním. Zpravidla nejsou schopny plně zvládnout osnovy základní školy. Mechanická paměť a vizuálně motorické dovednosti u těchto dětí mohou být na relativně dobré úrovni (39). Naopak logické myšlení a paměť jsou slabší. Vážná analýza a syntéza, jemná a hrubá motorika je mírně opožděna, patrná je porucha pohybové koordinace (36). Sebeobslužné činnosti zvládají i samostatně. Vliv na samostatné jednání má do značné míry i prostředí, které je, anebo není přizpůsobeno potřebám takto postižených osob. V dobře adaptovaném prostředí tito lidé dokážou mnohdy i samostatně úspěšně pracovat, vykonávat různé manuální činnosti nebo i samostatně bydlet.

To jak úspěšně bude jedinec fungovat ve společnosti a v běžném životě je ovlivněno především úrovní řečových schopností, popřípadě přítomností a závažností přidružené poruchy (aktivity, pozornosti, chování, epilepsie atd.) (4).

1.1.2.3 Středně těžká mentální retardace (IQ 35-49)

Středně těžká mentální retardace již není tak častá, ale i přesto je určena u přibližně 10% mentálních retardací. Děti s tímto stupněm MR jsou po dobu školní docházky schopny zvládnout většinou jen základy trivia (čtení, psaní, počítání). Řeč bývá postižena velmi individuálně a řečový projev u jednotlivých jedinců může být značně variabilní (4). Často je mluva velmi jednoduchá, slovník obsahově chudý s agramatismy. Tvoří jen jednoduché věty nebo slovní spojení. Někdy je komunikace omezena pouze na nonverbální formu (36). V rámci sebeobslužných činností jednají samostatně, ale mnohdy je potřeba dohled nebo pomoc při řešení složitějších situací. Oproti lehké MR jsou u tohoto stupně mnohem častější a více patrné neurologické a fyzické handicapy. Někdy bývá přidružena i porucha autistického spektra, což ještě více snižuje možnosti jedince se kvalitně začlenit a adaptovat, či jakýmkoli způsobem využít naučených praktických dovedností. Vše komplikuje fakt, že takto postižené děti mnohdy trpí ještě navíc vývojovou afázií. V praxi to znamená, že jejich aktivní slovní zásoba obsahuje zhruba 10 slov. Klesá také úroveň motorických dovedností, objevují se potíže s koordinací pohybů (4). Při kvalitním a cíleném vedení většina dětí se středně těžkou MR se naučí dobře zvládat sebeobslužné dovednosti a jednoduché pracovní činnosti (39).

Zcela samostatného života však tyto jedinci bohužel nejsou schopni. K životu potřebují pomoc další osoby, osobní asistenci. Jejich mentální věk se pohybuje v rozmezí 4-8 let. Pracovní uplatnění nacházejí především v chráněných dílnách, kde jim je poskytnuto patřičné zázemí (4).

1.1.2.4 Těžká mentální retardace (IQ 20-34)

Těžká mentální retardace se projevuje podobně jako středně těžká MR, jen potíže jsou výraznější. Školní trivium děti s těžkou MR nezvládají. Dokáží se naučit sebeobslužným dovednostem, potřebují však větší míru dopomoci. Motorika je značně neobratná a nekoordinovaná. Osvojování pohybové koordinace probíhá dlouhou dobu (36). Pracovní dovednosti jsou jen základní. Uplatnit je mohou v každodenních aktivitách nebo při správném vedení i v chráněných dílnách.

Jakmile je toto postižení kombinováno s poruchou autistického spektra, velmi často dochází k výraznému zasažení řečových schopností, objevuje se vývojová afázie. Takto postižené dítě nemá rozvinutou řeč a nerozumí mluvené řeči. Řeč má u něj jen minimální dorozumívací funkci. Časté jsou echolálie (opakování slov) či slova bez komunikační souvislosti (4). Mnohé z těchto dětí se nenaučí mluvit nikdy (39). Značně bývá omezena i schopnost neverbální komunikace. Častěji u dětí s těžkou MR sledujeme opakující se pohybové stereotypie. Kvalitní stimulace a emoční podpora přináší své výsledky. Děti jsou klidnější a mají méně přidružených problémů v chování v dospělosti (39).

Mentální věk se pohybuje mezi 18 měsíci a 3,5 lety. Potřebují celoživotní péči. V populaci mentálně postižených zaujímají cca 5% (4).

1.1.2.5 Hluboká mentální retardace (IQ < 20)

Výskyt v populaci mentálně retardovaných je menší než 1%. Veškeré dovednosti takto postižených jedinců jsou značně omezeny. Porozumění řeči a to i základním instrukcím a pokynům je na velmi nízké úrovni. Řeč samotná u nich není vytvořena. Bývá narušena také hybnost, někdy je až úplná imobilita. Zachovány bývají jen některé elementární neverbální komunikační a sociální dovednosti, jakými jsou například úsměv, projevená radost ze společnosti. Mentální věk u lidí s hlubokou MR je nižší než 18 měsíců, vzhledem k tomu u nich není vůbec vyvinuto abstraktní myšlení, nejsou

schopni symbolického uvažování, a tudíž nerozeznávají například obrázky. Dříve se tyto děti řadily do skupiny takzvaně nevzdělatelných, dnes je na tuto problematiku nahlíženo jinak. Existuje řada metod a přístupů, které se snaží rozvíjet dovednosti a schopnosti dětí s hlubokou MR. Snaží se podporovat komunikační, motorické ale i pracovní dovednosti těchto jedinců (4).

Komunikace je pouze globální. Je založena na vyjádření emocí (relaxace, úsměv při spokojenosti, tenze, strach, pláč, afekt při nespokojenosti) (48).

1.1.3 Etiologie mentálního postižení

Příčiny vzniku mentálního postižení se do značné míry různí a působí na ně řada vlivů. Zhruba u 50% případů lehké mentální retardace, ale také u těžších poruch, zůstává etiologie nejasná, nebo ji není možné jednoznačně určit (39).

Rozlišují se příčiny vnitřní (endogenní - genetické) a zevní (exogenní – vnější činitelé), dále se hovoří o mentálním postižení získaném či vrozeném. V neposlední řadě hraje důležitou roli „načasování“ rizikových vlivů, které se mohou promítnout v době prenatalní (před porodem), perinatální (během porodu a časně po něm) nebo postnatálně (po porodu, v průběhu života) (54).

Častou příčinou mentálního postižení je organické poškození centrální nervové soustavy (CNS) v prenatalním nebo perinatálním období, genetická vada či projev metabolické poruchy (39).

Organické poškození mozku vzniká, buď důsledkem strukturálního poškození mozkových buněk, nebo abnormálním vývojem mozku (49).

Prenatální příčiny vznikají často na základě dědičnosti. Po předcích zděděná onemocnění, zejména ta metabolické povahy (fenyلكetonurie, hypotyreóza, glykogenózy, mozková lipidóza), postupně vedou k mentálnímu postižení (49). Mezi nejčastější genetické příčiny MP patří změny počtu chromozomů. Trizomie 21. páru chromozomů - Downův syndrom (DS) je mezi lidmi asi nejznámější. Pro Downův

syndrom je charakteristická nejen nižší úroveň mentálních schopností, ale tito lidé se vyznačují i specifickými fyzickými rysy (4). Existují však i další méně známé, ale rovněž velmi významné odchylky jako například Leschův - Nyhanův syndrom, způsobený genetickou poruchou na X chromozomu, syndrom fragilního X chromozomu, Tuberózní skleróza alias Bourneville-Priglův syndrom, Rettův syndrom, Angelmanův syndrom, Praderův-Williho syndrom, De Lange syndrom (DLS), Syndrom kočičího křiku, Smith-Magenis syndrom (4).

Rovněž vliv mutagenních faktorů, jakými jsou např. záření, chemické vlivy, dlouhodobé hladovění, intoxikace, prodělané infekce aj., není zanedbatelný a může se také projevit na genetické výbavě jedince. Vznik mentálního postižení může být způsoben rovněž deformacemi a vrozenými vadami lebky popřípadě mozku. Příkladem je mikrocefalie nebo hydrocefalie.

Nejrizikovější bývá pro dítě období prvních tří měsíců od oplodnění. Platí, že čím dříve k patologii dojde, tím závažnější jsou následky na zdraví dítěte.

V **perinatálním období**, tedy v průběhu porodu, se jedná především o vlivy mechanické, kdy dochází k hypoxii nebo asfyxii a následně poškození mozku vlivem nedostatku kyslíku. Může jít také o předčasný porod nebo nefyziologickou novorozeneckou žloutenku. Organická poškození mozku typu LMD (lehké mozkové dysfunkce) se v kombinaci s mentálním postižením vyskytují pouze v 5-10%.

Postnatální období přináší asi nejširší škálu příčin vzniku mentálního postižení. Zahrnuje nejdélší období, to je život dítěte po porodu. Jedná se o snížení již dosažené úrovně mentálních schopností (42). V tomto období může dojít jak k mechanickému poškození mozku následkem úrazu, tak k infekcím a zánětům mozku (klíšťová encefalitida, meningitida, meningocefalitida), krvácení do mozku, nádorovým onemocněním s lézí mozku, různým otravám a dalším (54).

Sociokulturní deprivace má také vliv na snížení rozumových schopností dítěte. Nepodnětné, odcizené prostředí rodiny či instituce, nezáměr, někdy i čistě institucionální péče se může projevit snížením intelektových schopností dítěte (49, 54).

1.1.4 Oligofrenie, demence, deteriorace

Oligofrenie je označení pro vrozenou nebo časně získanou (do 2 let života dítěte) formu mentální retardace. Jedná se o tzv. primární mentální postižení, které mohlo rovněž vzniknout následkem orgánového poškození mozku. V tomto případě by se jednalo o sekundární oligofrenii. Oligofrenie primární je důsledek dědičných faktorů a míra postižení se pohybuje většinou v pásmu lehké mentální retardace.

Demence je sekundárním postižením, kdy k poruše vývoje rozumových funkcí došlo až po 2. roce života dítěte. V porovnání s oligofrenií má progredující charakter a dochází tak k postupnému zhoršování a prohlubování příznaků postižení. Jako základní znak demence bývá uváděno závažné snížení inteligence vzhledem k premorbidní kapacitě jedince, porucha paměti, orientace, úsudku a schopnosti abstraktního myšlení, porucha pozornosti a motivace, poruchy korových funkcí typu afázie, apraxie, agnozie, poruchy verbální i nonverbální komunikace, poruchy emotivity a chování, celková degradace osobnosti.

Pro většinu demencí je zpočátku typické lokální poškození mozku a psychiky. Mluví se o tzv. „intelektových ostrovech“ mentálních funkcí. Zasaženy bývají jen některé části a mechanismy, jiné jsou prakticky nezměněny. Demence se zpočátku může projevit jako specifická porucha učení (dyslexie - alexie, dyskalkulie – akalkulie, dysgrafie – agrafie). Postupem času se však lokální postižení prohlubuje a rozšiřuje, mizí schopnost koncentrace, autoregulace a rozpadá se celý integrovaný systém CNS. Zachovalé funkce již nemají šanci se uplatnit. Demencí se vyskytuje v porovnání s oligofrenií 4 krát méně.

Termín **deteriorace** se používá pro označení demence dětského věku, neboť demence u dětí a demence u dospělých se v mnohém podstatně liší.

Z diferenciatně diagnostického hlediska je někdy prakticky nemožné (zvláště u mladšího dítěte) odlišit mentální retardaci od dětské demence, respektive deteriorace.

Zvláštní formou, která se nedá zařadit ani k oligofrenii ani k demenci, je mentální retardace způsobená těžkou deprivací ať už citovou, kulturně-sociální, senzorickou nebo motorickou. Extrémním případem takové deprivace jsou například tzv. „vlčí děti“ (54).

1.1.5 Osobnost jedince s mentálním postižením

Pro osobnost člověka s MP je charakteristická zejména zvýšená závislost na rodičích (jiných blízkých osobách), infantilnost, pohotovost k úzkosti a neurastenickým reakcím, sugestibilita a rigidita chování, nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“, opoždění psychosexuálního vývoje, nerovnováha aspirace a výkonu, zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí, porucha interpersonálních vztahů a komunikace, malá přizpůsobivost k sociálním a školním požadavkům, impulsivnost, hyperaktivita nebo hypoaktivita, citová vzrušivost, zpomalená chápavost, ulpívání na detailech, malá srovnávací schopnost, snížená mechanická a logická paměť, těkavá pozornost, porucha vizuomotoriky a celkové pohybové koordinace (49, 54).

U osob s MP se často objevuje časová, prostorová i osobní dezorientace. Slovo dezorientace svým způsobem charakterizuje i situaci jedince s MP v sociálním prostředí majoritní společnosti. Svým nezvyklým a zvláštním chováním mohou vyvolávat u dalších lidí rozpaky. Pro chování mentálně postižených je typická vysoká míra emocionality, kterou do jisté míry specificky kompenzují chybějící racionální složku. Spontánnost a otevřenost jednání, činí tyto lidi více zranitelnými a bezbrannými. Jako každý jiný člověk mají i tito lidé své potřeby, nevyjímaje potřeby sexuální, duchovní a kulturní. Důležité je však hledat přiměřené cesty k jejich uspokojování (42).

U mentálního postižení nejde jen o opoždování duševního vývoje v čase, ale také o strukturální vývojové změny. Nelze tedy srovnávat zdravého jedince mladšího věku se starším dítětem s MP. Rozdíl ve vývoji totiž probíhá jak v rovině kvalitativní, tak i kvantitativní.

Jedinec s MP pro rozvoj svých rozumových schopností, stejně tak jako intaktní populace, využívá psychických funkcí a smyslového vnímání, které je však odlišné od intaktní populace (54).

Na některé specifické syndromy, spojené s MR, se váží rovněž specifické vzorce chování a projevů. Tyto projevy lze však systematickou prací ovlivnit a omezit na přijatelnou míru (4).

Důsledkem MR bývají zasaženy tyto oblasti života jedince:

- Sebeobsluha a orientační schopnosti
- Sociální interakce, schopnost spolupracovat
- Celková kvalita komunikace, porozumění řeči, vlastní slovní vyjadřování
- Schopnost se učit, rozumové schopnosti
- Sebekontrola, plánování, sebeřízení, společenská odpovědnost
- Osobní nezávislost, schopnost samostatného života
- Ekonomická nezávislost a schopnost hospodařit
- Profesionální orientace a zařazení

Další přidružené obtíže jsou spojené s poruchou smyslového vnímání a často narušenou motorikou (4).

1.1.5.1 Chování osob s MR

Závažné problémy s chováním u dětí s MR mohou být také zapříčiněny psychickou poruchou. Často se setkáváme s chybným pohledem, že problematické chování patří k přirozeným projevům MR.

Správná diagnostika psychické poruchy je u osob s MR obtížná. Někdy nelze rozlišit, zda reprezentovaný symptom odráží stupeň vývojového opoždění, organické poškození

mozku spojené s retardací, působení nevhodného prostředí anebo, zda ukazuje na přítomnost psychické poruchy.

Lidé s MR mají omezené možnosti vyjádření (nižší úroveň kognitivních, verbálních a komunikačních dovedností). Nedokážou popsat své prožívání a rozlišit odchylky v náladě, motivaci. Abstraktní a globální pojmy jako deprese, vtíravé myšlenky, představy, nutkavé jednání jsou jim neznámé, neumí je formulovat a ani se v nich neorientují.

Za agresivním nebo jinak problematickým chováním osoby s MR mohou být vedlejší účinky léků, deprivace z neuspokojování některých základních životních potřeb, dysfunkčnost prostředí, neschopnost komunikovat své potřeby přijatelným způsobem nebo projev konkrétní psychické poruchy. Agresí, autoagresí a odmítáním požadavků se nejčastěji projevují afektivní, schizofrenní, neurotické a stresem vyvolané poruchy (4).

1.1.5.2 Smyslová percepce osob s MP

Proces utváření zkušeností je u dětí s MP pomalý a probíhá s určitými odchylkami od zdravé populace.

Zrakové vnímání je zpomalené a rozsah omezený. Jedinec není schopen vidět globálně, nýbrž jen postupně. Tím je také pro dítě s MP těžší orientace v novém prostředí. Dítě/jedinec s MP nechápe perspektivu, částečně překrývající se obrysy, nerozliší polostíny. Neumí rozlišit počítky a vjemy působící prostřednictvím tvarů, předmětů, barev. Osobám s MP činí problém vydělit obrys předmětů (geometrických tvarů) z prostředí (pozadí). Snadnějším pro ně je, mají-li tvary ostré, jasně čitelné kontury, které je výrazně oddělují od pozadí.

Jedinec s MP není schopen aktivně vnímat všechny detaily. Z tohoto důvodu například dítě s MP nepozná jemu „známý“ obrázek, je-li k němu natočen z jiného úhlu. Chybí mu aktivita vnímání potřebná k „navrácení“ obrázku do původní polohy. Prostorové vnímání je nedostatečné.

Snížená je rovněž citlivost pro **hmatové vjemy**. Problém činí odlišení materiálu, velikosti, objemu, tvaru apod.

U dětí s MP se projevuje rovněž špatná koordinace pohybu. Je patrná jistá neohrabanost, nemotornost zapříčiněná korovými centry v mozku.

Opožděná a zhoršená diferenciací a zkreslení vjemů je charakteristické pro **sluchový (akustický) analyzátor**.

Převládá nedokonalé vnímání času i prostoru (54).

Nedostatky ve smyslovém vnímání lze cíleně překonávat nebo alespoň zmírňovat pomocí různých speciálně pedagogických metod a přístupů (např. smyslová výchova) (54).

1.1.5.3 Myšlení a řeč u osob s MP

Myšlení je základní poznávací funkcí. Mezi základní myšlenkové operace řadíme schopnost rozlišování, třídění, srovnávání (komparaci), analýzy a syntézy a zobecnění. Tohoto zobecnění lze však dosáhnout jen za pomoci abstrakce.

Jedinci s MP nejsou schopni vyšší abstrakce a tedy ani zobecnění a užívání obecných pojmů (49). Jejich myšlení je čistě konkrétní, nepřesné a s chybami jak v analýze, tak v syntéze. Je nedůsledné, pojmy tvoří jen těžkopádně a úsudky jsou nepřesné. Věří, že příčiny jsou motivační, např. jablko padá ze stromu, protože chce (40). Řeč, která ve své podstatě zprostředkovává myšlení, je často deformovaná. Příčinou jsou nedostatky v korových částech analyzátorů a integrátoru fatických funkcí. Komplikujícím faktorem je obvykle také nedostatečně vyvinutý fonemický sluch, kdy jedinec sice hlásky slyší, ale nerozlišuje je nebo je rozlišuje nedostatečně.

Chybná artikulace je zapříčiněna opět slabými spoji center pro jemnou motoriku. Svou roli samozřejmě má i oslabení sluchové a proprioceptivní zpětné aferentace.

Z povahy mentálního postižení je zřejmé, že nejvíce je zasažen obsah sdělení, plynoucí z nedostatečné schopnosti porozumění, hodnocení, rozhodování a programování řeči v integrátoru fatických funkcí (54).

Podpora v rozhovoru je pro dítě velmi důležitá, nesmí však sklouznout do přehnané snahy pomoci dítěti a usnadnit mu komunikaci natolik, že dítě pak nebude schopno dostát větším nárokům (23).

1.1.5.4 Paměť u osob s MP

Paměť nám zaručuje, že každým okamžikem nepoznáváme stále nové věci, neučíme se již naučené a známé. Paměť má selektivní (výběrový) charakter, umožňuje vybrat, zhodnotit a následně uložit to podstatné. Umožní pochopit látku, vybrat základní prvky, zjistit jejich vzájemný vztah a umístit je do soustavy již uložených existujících představ (54).

Pro osoby s MP je typické pomalé osvojování si představ. Pro zapamatování vyžadují mnohočetné opakování, naučené však opět rychle zapomínají (49). Kapacita paměti je výrazně nižší a proces zapomínání mnohem intenzivnější (42). To co se naučili, si vybavují nepřesně a znalosti neumí využít v praxi. Paměť dětí s MP je spíše mechanická, paměťovou stopu prakticky netřídí, což jim znemožňuje vybrat to podstatné (54).

Tyto děti si lépe zapamatují vnější znaky předmětů a jevů v jejich náhodných kontextech, ale nepamatují si vnitřní logické souvislosti, které často nejsou schopny ani obsáhnout (49).

Aby paměť fungovala, musí každý jev být umístěn do strukturovaného vzorce. Pokud se tak nestane, bude rychle zapomenut.

Dítě si pamatuje jen ty věci, kterým věnuje intenzivní pozornost (3).

1.1.5.5 Pozornost u osob s MP

Pozornost je jedna z nejdéle se rozvíjejících duševních funkcí. Schopnost soustředit se hraje tak velmi důležitou roli ve výchově a rozvoji osobnosti dítěte. Díky udržení pozornosti je jedinec-člověk schopen vnímat a učit se (25).

Pozornost u dětí s MP prokazuje vysokou unavitelnost, malý rozsah sledovaného pole, nestálost a sníženou schopnost věnovat se více činností. Platí zde přímá úměra, že s narůstajícím počtem činností, narůstá i počet chyb. Dítě s MP je schopno udržet záměrnou pozornost podstatně kratší dobu, než „zdravý“ jedinec. Schopnost udržení pozornosti se liší i podle míry postižení jedince a samozřejmě časové křivky dne (54). Biorytmus každého je osobitý a pro schopnost udržení pozornosti naprosto zásadní. Únava do značné míry ovlivňuje tuto schopnost (25).

1.1.5.6 Emoce a volní projevy osob s MP

Lidé s MP vykazují nižší schopnost ovládat své emoční projevy. Typická je velká citová otevřenost a nediferencovanost, u které převládá buď, jednostranné uspokojení nebo jednostranné neuspokojení. Chybí citové odstíny, kladné emoce projevují tyto děti v souvislosti s činnostmi a věcmi, které zvládají nebo mají rády, v opačném případě se mohou objevit neurotické až psychopatické symptomy, jakožto poruchy citového vývoje. Jedinec s MP snadněji podléhá afektu a poruchám nálad. Intenzita emočních reakcí klesá úměrně věku jedince.

Pro volní projevy je specifická značná míra sugestibility, citová a volní labilita, impulzivnost, agresivita, ale také úzkostnost a pasivita. Nezřídka bývá patrné snížení či dokonce ztráta volních schopností. Objevují se poruchy aspirace. Takový jedinec podléhá podhodnocování nebo nadhodnocování sebe sama (54). Pro osoby s MP je charakteristická vyšší míra sugestibility. Tito lidé jsou lehce ovlivnitelní a mohou se snáze stát předmětem manipulace jiných osob. Lidé s MP si nejsou schopni uvědomit,

že se stali nástrojem v rukou někoho jiného. Nejsou schopni domýšlet důsledky svého jednání a leckdy nerozumí smyslu jednání jiných osob (61).

1.2 Vývoj dítěte

Vývoj je sledem průběžně probíhajících postupných změn všech složek osobnosti, jedince. Je do nich zahrnuto tělesné schéma (růst), schopnost kognice (myšlení), užívání jazyka (řeči), sociální interakce, percepční vnímání (1). Vývoj člověka probíhá současně po tělesné i duševní stránce. V prenatálním období a v dětství je velmi rychlý, mírně se zpomaluje až po 6. roku věku. Nápadný je především tělesný růst, a projevy spojené se zráním funkcí různých orgánů a zejména nervové soustavy. Podstatný je také rozvoj lokomočních dovedností a schopností manipulovat s předměty. I tato hlediska slouží k zhodnocení úrovně vývoje jedince (28).

Vývojové změny dosažené v raném dětství se považují za trvalé a připisuje se jim velký význam pro celý vývoj jedince. Čím dříve dojde k uskutečnění vývojových změn, tím pevnější tyto změny jsou a lépe přetrvávají do následujících let (28).

1.2.1 Vývoj centrální nervové soustavy

Mozek je spolu s míchou základní složkou centrální nervové soustavy (CNS). Jedná se o nejlépe organizovanou živou hmotu. Mozek plodu roste velmi rychle, nejvíce ke konci šestého měsíce těhotenství. Tento rychlý růst se zpomaluje přibližně ve dvou letech věku dítěte. Tempo jakým růst mozku před narozením běží, jej činí mimořádně citlivým a zranitelným. Do vývoje plodu může v prenatálním období nepříznivě zasáhnout i působení škodlivých látek, jakými je alkohol, kysličník uhelnatý z cigaret, olovo aj. (3).

Po narození je mozek ještě velmi nezralý. Funkce, které plní, jsou čistě vegetativní. Myelinizací mozkových drah a zároveň probíhajícím učením mozek postupně dozrává. Plné funkčnosti dosahuje až po období puberty. Proces učení však trvá celý život.

Značná plasticita mozku umožňuje předávat některé již získané funkce jedné části mozku na jinou, dojde-li k porušení původní tkáně, která měla funkci vykonávat. I tak složitou funkci jakou je řeč, je možné zhruba do 20 let věku přesunout z dominantní hemisféry do hemisféry opačné.

Přirozenou involucí dochází ke zmenšení mozku ve stáří. Mozkové buňky, které se během života neuplatnily, atrofují. Atrofovat však mohou také části mozku, které využíváme. Takový stav zpravidla vede k demenci (34).

V učení, myšlení a plánování má rozhodující úlohu mozková kůra. Je rozdělena na dvě hemisféry, z nichž každá má trochu jinou funkci. Levá hemisféra slouží více programování přesných pohybů a řeči, zatímco pravá jakémusi prostorovo-zrakovému vyhodnocování, jako je například rozpoznávání obličejů nebo třeba orientace v mapách (3).

Za normálních okolností obě hemisféry pracují koordinovaně ve vzájemné souhře. Po narození je mozková kůra postupně plněna dostředivými informacemi, které jsou analyzovány ve vzájemných vztazích. Vztahy proprioceptivně - motorické, akusticko - motorické a vizuálně - motorické jsou utvářeny v informace, které jsou kódovány do paměťových stop a schopnosti přiměřeně reagovat (34).

Každý z mozkových laloků plní svou specifickou funkci. Čelní lalok je významný pro psychiku a motoriku člověka. Je hlavním integračním systémem toho, co nazýváme osobností člověka. Jeho funkce se projevuje v zájmu člověka o své okolí, jeho spontaneitě, schopnosti věnovat se cílené činnosti, vlastní iniciativě, stylu chování, schopnosti učit se novým věcem. Temenní lalok vytváří povědomí jedince o vlastním těle, jeho vnímání ve smyslu hmatového počítka. Integruje se v něm pravo-levá orientace zejména horních končetin, ale také například rozpoznávání prstů ruky. Je spojen s vývojem vnímání jednoduchých počtů. Spánkový lalok naproti tomu slouží

jako analyzátor sluchových vjemů a je proto velmi důležitý pro tvorbu řeči. Týlní lalok je analyzátozem dostředivých zrakových informací. Je v něm umístěna schopnost rozpoznávat písmena. Při porušení této funkce vniká alexie, neschopnost číst (34).

Vývoj mozku je již v prvním trimestru prenatálního vývoje ovlivňován pohlavními hormony, které různým způsobem povzbuzují růst neuronů, neuritů.

U plodů ženského pohlaví je produkce nervových buněk větší a může tak sloužit jako ochrana v případě poškození. I po narození je funkční specializace a zrání centrální nervové soustavy u dětí různého pohlaví rozdílné. Zrání mozkových struktur probíhá rychleji u dívek než u chlapců. Mozkové hemisféry dívek jsou však méně specializované zato s větší hustotou propojení jednotlivých oblastí. Nižší vyhraněnost může být předpokladem pro větší odolnost a schopnost obnovy. Umožňuje rovněž rychlejší a snadnější osvojení dovedností, které vyžadují okamžitou koordinaci jednotlivých oblastí mozku. Fungování mozku je u dívek globálnější. lateralizace je difúznější a nepřiliš vyhraněná.

U jedinců mužského pohlaví bývá mozek uspořádán asymetričtěji. Zrání probíhá pomaleji, ale dochází k časnější a striktnější funkční diferenciaci. Pro chlapce je obtížnější dosáhnout souhry funkcí obou hemisfér (51).

Mozku prospívá rozmanitost a stimulace. Jednotvárné prostředí je jedincem, tedy jeho mozkiem, brzy ignorováno.

Vždy je dobré postupovat tak, aby se využívalo schopností obou hemisfér. Procvičováním pravé hemisféry, která bývá zpravidla využívána méně, dochází k zlepšení schopností obou (3).

1.2.2 Pohybový vývoj - motorika a lokomoce

Pohybový vývoj zahrnuje nejrůznější aspekty těla, pohyby, zapojování svalových skupin a jejich postupné proměny. Hrubá motorika využívá především velkých svalových skupin k uskutečnění pohybů, které vykovávají zejména paže a dolní končetiny. Naproti tomu jemná motorika se sestává z řady drobných pohybů vyžadujících i značnou přesnost v provedení (pohyby prstů a rukou) a využívající především drobných svalů (31).

Vývoj hrubé motoriky se od novorozeneckého věku značně proměňuje. Řada pohybů, které dítě zpočátku vykonává je podmíněno reflexy (např. Sací a polykací reflex, Uchopovací reflex, Moroův reflex atd.).

Novorozenci nedokážou svaly těla téměř vůbec ovládat. V prvních měsících a letech života dítěte mozek pracuje na schopnosti ovládat svaly a tím i pohyby celého těla.

Tělesný vývoj probíhá ve směru shora dolů. Dítě se nejprve naučí ovládat svalstvo krku, poté zad, trupu a nakonec nohou. Z tohoto důvodu také roste hlava jako první a vůči tělu se jeví jako neúměrně velká, teprve pak následují další části těla.

Druhý princip, podle kterého tělesný vývoj postupuje, je ve směru zevnitř ven. To opět ukazuje na proporciální rozdíl mezi tělem a velikostí rukou a nohou (jsou malé). Děti se nejprve učí držet na loktech, pak na rukou. Následuje opření se o kolena a na konec se dítě postaví (31).

Dítě v průběhu vývoje musí nabýt řady motorických dovedností. Naučí držet hlavičku a zapojovat svalstvo krku, opírat se o předloktí a vzepřít se až na ruce, přetáčet se, sedět, natahovat se pro hračky, předklánět a zaklánět aniž by spadlo. Naučí se lézt a tím nést váhu těla na rukou, tím si posílí ramena, paže i ruce. Jedinec si tak buduje základ pro jemnou motoriku. Jakmile se naučí vzpřímeně klečat, chybí jen krůček ke stožení, od stožení k chůzi.

Tělesný vývoj ve značné míře závisí na schopnostech jedince udržet rovnováhu. S postupným rozvojem motorických dovedností se nároky na její udržení stupňují.

Nakonec se jedinec naučí stát na jedné noze, poskakovat, chodit po úzkých předmětech (kladina) a vykonávat jiné na balanc náročné pohyby (22).

Vývoj jemné motoriky začíná po odeznění úchopového reflexu. Dítě se učí znovu svírat dlaň do pěsti, což vyžaduje již cílené zapojení svalů paže a ruky, zrakovou kontrolu a z toho vyplývající potřebu natočení hlavy požadovaným směrem. Malé děti své ruce pozorují, hrají si s nimi a zjišťují, co všechno lze s nimi dělat. Učí se koordinaci pohybů rukou a očí (22). Dítě nejprve začne uchopovat předměty celou rukou (dlaňový úchop). Předává si je z ruky do ruky, později s nimi tluče o sebe. Předměty bere nejprve ze strany, až později, když v uchopování nabude jistoty, sahá po předmětech shora.

V etapě pouštění předmětů z rukou, dítě povolí sevření prstů a předmět, zpravidla po kontaktu s jinou pevnou plochou (stůl, podlaha) nechá ležet. Později je začne pouštět do volného prostoru, házet, strkat do různých nádob. Teprve když získá určitý cvik, dokáže předmět umístit i do poměrně malých otvorů. Při házení jde zpravidla nejprve o nepřilíš koordinovaný a víceméně necílený pohyb, teprve později je dítě schopno na hod vynaložit potřebnou sílu a vybrat směr, kterým hod uskuteční (31).

Poznávání hraček a předmětů děti uskutečňují tím, že je berou do rukou, otáčí je a sledují z různých stran, bouchají s nimi o sebe a o další předměty. Poté, co se naučí uchopovat celou rukou, začínají zkoušet brát některé předměty jen prsty. Pinzetový úchop (klíšťkový), palec a ukazovák proti sobě, dítěti umožňuje brát i drobné předměty (korálky, kamínky). Tuto schopnost dítě neustále zdokonaluje (22).

Zprvu to vypadá, že ruce pracují na sobě nezávisle. Koordinace pohybů rukou je zpočátku pro dítě náročná. Hraje si s většími předměty, které mu umožňují snadnější úchop. Až později se dovednost úchopu zlepšuje do míry, kdy dítě umí postavit i vysokou věž z kostek, poradit si s drobnými předměty a uskutečnit činnosti, jež vyžadují už značnou přesnost pohybu.

Jemné motorice se učí i manipulací s různými nástroji a materiály (např. hra na pískovišti). S úchopem a jeho kvalitou je spojena schopnost držet tužku, pastelku. Nejprve ji drží uzavřenou v dlani, později tento úchop uvolňuje a posouvá dál od hrotu

tužky. Pak zkouší držet tužku prsty opět blíže špičce. Úchop zdokonaluje až do podoby, kdy tužku drží mezi palcem, ukazovákem a prostředníkem (31).

1.2.3 Psychický vývoj

Psychický vývoj je možné popsat jako proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich rozlišení a začlenění v rámci celé osobnosti. Změny, ke kterým dochází, mají jak kvantitativní, tak kvalitativní charakter (14).

Zahrnují nárůst nebo také úbytek či změnu různých funkcí a mohou probíhat plynule nebo také ve vývojových skocích (51).

Duševní vývoj umožňuje zdokonalování psychikou řízeného chování dítěte. Jedná se zejména o procesy myšlení, vnímání, představování, paměti, motivace, prožívání citů aj. Významné jsou také pokroky v oblasti poznávání. Zdokonaluje se smyslové vnímání a myšlení má zvyšující se úroveň. Dochází k osvojení řeči, vytváření představ, symbolů různých objektů, užívání jiných prostředků k označování reality (kresba, malba apod.) (28).

Psychický vývoj se člení do tří dílčích oblastí, které se vzájemně podporují ve svém rozvoji.

1. **Biosociální vývoj** – proměny spojené s tělesným vývojem a tělesný vývoj samotný a s ním provázané postoje k lidskému tělu a tělesným proměnám
2. **Kognitivní vývoj** - psychické procesy podílející se na lidském poznávání, umožňující člověku přijímat a zpracovávat informace. Jsou to procesy myšlení, rozhodování a učení. Na základě těchto schopností se vytváří i míra schopnosti adaptace jedince. Vliv na kognitivní vývoj jedince má především způsob výchovy a vzdělání, ale také prostředí a vrozené dispozice.
3. **Psychosociální vývoj** – proměny způsobu prožívání, sociálních a osobnostních charakteristik, rolí, sociální pozice ale i mezilidských vztahů. Nejvíce je ovlivněn vnějšími faktory - kulturním nastavením společnosti, bývá také

označován jako proces socializace. Významné je proto zejména působení rodiny, sociálních skupin (např. vrstevníků), institucí (školy), ke kterým jedinec patří (51).

Psychický vývoj je ovlivněn i řadou faktorů, které jsou ve vzájemné interakci. Mohou být povahy obecné nebo naopak specifické a na základě toho se každý jedinec do jisté míry od ostatních odlišuje a do jisté míry se jim podobá (51).

1.2.3.1 Faktory ovlivňující vývoj jedince

Mišurcová se Severovou rozlišují tři druhy činitelů ovlivňujících vývoj dítěte. Jsou to vnitřní vrozené předpoklady, které podmiňují procesy zrání a učení. Dále vlastní aktivity dítěte, jimiž se uskutečňují různé způsoby učení a soubor životních podmínek, které na chování a učení dítěte působí (28).

Vlivy, které působí na jedince a jeho rozvoj, lze vždy rozlišovat podle směru, ze kterého působí, na vnitřní a vnější. To jak se dílčí vlastnosti schopnosti rozvíjí je ryze individuální a značně proměnlivé, právě vzhledem k různým z vnějšku působícím faktorům a situacím. Způsob jakými jsou tyto podněty zpracovány, je dán zase do jisté míry genetickými předpoklady. Jak bude psychický vývoj probíhat, závisí na vzájemném působení vrozených dispozic a celostního vlivu prostředí a jeho různých aspektů (51).

Dědičnost

Genetické dispozice jsou informace, na jejichž základě dochází k vytvoření předpokladů k rozvoji rozličných psychických vlastností. Souhrnem těchto vlastností je genotyp. Genetický základ nastavuje, že rozvoj každého jedince se liší rychlostí a variantami zrání, nastávají rozdíly v dosahování určitých úrovní psychických, kognitivních a somatických funkcí, ale také souhrou a uceleností jejich rozvoje. Žádný gen se

neprojevuje zcela izolovaně, ale vždy jen integrovaně v rámci dalších souvislostí a vztahů, na úrovni celého genotypu, respektive organismu (14).

Genetické vlohy jsou určujícím faktorem pro rozvoj určité vlastnosti, respektive její intenzity a kvality. Konkrétní varianta takové vlastnosti je označována jako fenotyp. Fenotyp je ve velké míře vystaven i vlivům vnějšího prostředí, které se tak významně podílí na konečné podobě určité vlastnosti nebo funkce.

Genetické dispozice se neprojevují v průběhu vývoje stále stejným způsobem. V určitých obdobích se mohou projevovat nápadněji. Příkladem může být období dospívání. Je to období osamostatňování se, hledání uplatnění, přátel, výběru činností, budoucí profese a spoluvytváření si i svého prostředí. Dochází k nápadnějšímu rozvoji některých geneticky podmíněných vlastností (51).

Prostředí

Interakce mezi dítětem a prostředím může mít různý charakter. Prostředí poskytuje jedinci kontakt s lidmi, ale také s neživými objekty či symboly. Nutná je aktivita dítěte, která umožňuje objevování a poznávání. Dítě je stimulováno podněty a reakcemi lidí ve svém okolí. Množství a kvalita získaných zkušeností vždy nějakým způsobem ovlivní psychický vývoj jedince. Získané zkušenosti se mohou podepsat na způsobu prožívání, uvažování, rozvoji poznávacích schopností a celkově na rozvoji osobnostních vlastností. Na lidskou psychiku může mít zkušenost vstupující k jedinci skrze prostředí, vliv jak pozitivní tak negativní (51).

Fyzické prostředí

Fyzické prostředí je prostředí, ve kterém dítě žije. Dítě je ovlivňováno mírou stability, strukturovanosti, předvídatelnosti tohoto prostředí. Na základě těchto vlastností může lépe pochopit zákonitosti, které v takovém prostředí platí. Kognitivní vývoj je ovlivňován především materiálním prostředím. Rozdíly v kvalitě se vztahují především k rodinnému teritoriu. Význam materiálních podmínek je kladen do souvislosti zejména s vývojem malých dětí.

Sociokulturní prostředí

Ačkoli na psychický vývoj působí všechny složky prostředí, nejvýznamnější pro něj jsou právě sociální, respektive sociokulturní vlivy. Podněty, které vycházejí z tohoto prostředí, přispívají k rozvoji specifických lidských projevů.

Rozvíjí se schopnost verbální komunikace, korekce a regulace vlastního chování podle společenských norem. Dění, během kterého dochází k rozvoji společensky podmíněných zkušeností, bývá označováno jako socializace. Odehrává se v sociálních souvislostech, v rámci interakce s jinými lidmi, kteří takou zkušenost dítěti zprostředkují. Budují se tak žádoucí způsoby chování i hodnocení. Dítě je běžně ovlivňováno chováním a povahovými vlastnostmi lidí, s nimiž se často setkává a má možnost je pozorovat. Sklon k napodobování vzorů je pro děti typický (28).

Prostřednictvím nápodoby určitého jednání, ztotožnění se s nějakým člověkem, přejímání názorů, postojů i chování, ale také často pomocí jednoduššího učení, to je trestáním nežádoucího a odměňováním žádoucích projevů, si dítě buduje své vzorce sociálního chování (51).

Pod vlivem **společnosti** rozumíme působení všech sociokulturních faktorů na všechny členy daného společenství. Je to užívání téhož jazyka, vyznávání přibližně identických hodnot a způsobů chování a jednání, které jsou tou kterou společností respektovány a zároveň vyžadovány. Řád nastolený společenstvím usnadňuje jedinci orientaci v určitých situacích a zjednodušuje vzájemné soužití. Předávání tohoto řádu se děje mezi generacemi prostřednictvím sociálního učení. Hodnoty, pravidla a postoje se však vlivem stávajících okolností mění. Rovněž se ale v rámci daného společenství objevují tlaky na zachování tradice. Dodržování těchto pravidel bývá v každé společnosti určitým způsobem odměňováno a nedodržování je postihováno sankcemi (51).

Aktuální sociální kontext přináší jedinci zkušenosti z prostředí, ve kterém žije. Jinak působí prostředí malého města, venkova a jinak prostředí anonymního velkého sídliště. Nelze opomenout ani vliv médií, která prezentují hodnoty, normy a postoje společnosti. Na každého jedince má vliv zejména charakter období, ve kterém prožil své dětství, popřípadě dospívání (51).

Sociální vrstva zprostředkovává a interpretuje určitým způsobem jedinci pravidla a na základě toho k nim jedinec zaujímá nějaký postoj. Každá sociální vrstva se vymezuje jinými hodnotami, normami a tedy i stylem života. Jestliže se někdo těmto normám a hodnotám vymyká, odlišuje se, je obvykle vyvíjen tlak na jeho přizpůsobení se zvyklostem dané vrstvy.

Malá sociální skupina je strukturované společenství založené na přímém rozdělení rolí. Platí zde častý přímý osobní kontakt všech členů skupiny a z toho plynoucí silný osobní význam. Formu malé sociální skupiny, do níž se jedinec dostává vlastním výběrem, mají například dětské party. Nevýběrově, tedy tak, že se do ní narodí, se dostává například do rodiny.

Rodina je brána jako sociální skupina s největším významem, která má zcela zásadní vliv na psychický vývoj dítěte. Její členové jsou ve vzájemné interakci, často se vzájemně, někdy i zcela neuvědoměle, ovlivňují a přizpůsobují. Rodina, pro ni specifickým způsobem a ryze individualizovaně, zprostředkovává dítěti sociokulturní zkušenosti.

Ovlivňuje, jakým způsobem bude dítě různé informace chápat, jak s nimi bude nakládat a jak na ně bude reagovat. Rodina a vztahy v ní panující dítěti slouží jako model, který napodobuje, eventuálně se s ním identifikuje. Získané informace si dítě zobecňuje a snaží se je uplatnit i mimo rodinu. Očekává, že stejný způsob chování a stejné hodnoty budou vyznávat všichni lidé.

Pro dítě vytváří rodina citové zázemí a funguje jako zdroj jistoty a bezpečí. Ovlivňuje postoj dítěte ke světu, podílí se na rozvoji jeho sebejistoty a sebedůvěry, na kterých závisí, jak dítě zvládne uplatnit své schopnosti.

Biologický a sociální vliv rodiny je dán dispozicemi rodičů a jejich schopností děti vychovávat. Míra vzdělanosti a sociální úroveň se odráží i ve výchovném přístupu. V prostředí rodiny se dítě učí jaké vlastnosti, schopnosti a dovednosti jsou ceněny a jaké naopak nejsou. Hodnotový systém nastavený rodinou a úroveň obou rodičů se pak odráží v celkovém kontextu.

Styl rodinné výchovy značně ovlivňuje rozvoj osobnosti dítěte. Kombinace rodičovské lásky a disciplíny se ukázala jako nejvýhodnější a pro dítě nejvíce přínosná (51).

Vrstevnícká skupina. Vytváření různých skupin umožňuje získat jedinci další informace a zkušenosti prostřednictvím působení mezilidských vztahů. Vliv vrstevníků, zejména v dětství, je velmi důležitý. Dítě chce být skupinou vrstevníků akceptováno a přijatelným způsobem hodnoceno. To klade nároky na schopnost jedince se přizpůsobit požadavkům skupiny, spolupracovat a zároveň se umět prosadit. Pokud to nedokáže a reakce ostatních členů budou nepříznivé, může tato zkušenost negativním způsobem ovlivnit vývoj osobnosti dítěte i v dalších fázích.

Zejména v období dospívání jsou vztahy s vrstevníky velmi důležité. Vytváří se sociální síť, která jedinci může sloužit jako zázemí, zdroj pomoci a podpory v nouzi. Je ale možné, při deformované nebo zredukované síti sociálních vazeb s vrstevníky, že působení může mít naopak negativní a zátěžový charakter.

Významnou institucí, pro rozvoj nejrůznějších psychických funkcí a osobnosti dítěte, je škola. Rozvíjí nejen různé dovednosti a poznávací schopnosti, ale působí také jako socializační prvek, který modifikuje rozvoj určitých osobnostních vlastností a aspektů. Klade na žáka požadavky a očekávání, jež pro některé děti jsou těžko splnitelná. Přináší tak dítěti specifickou zkušenost, která může do značné míry ovlivnit dětské sebepojetí (51).

1.2.3 Realizace psychického vývoje

Vývoj, který je dán z části dědičností a z části působením zevních vlivů, je uskutečňován prostřednictvím procesů **zrání** a **učení**.

Geneticky předurčený **proces zrání** je zákonitou posloupností změn, které vedou k dalšímu rozvoji. Jedinečnost každého takového děje se projevuje na jeho rychlosti, rovnoměrnosti a na úrovni rozvoje. Zrání vede k dosažení vnitřní připravenosti pro rozvoj jednotlivých psychických funkcí a vlastností. Tím otevírá prostor možnostem

učení. Proces zrání je časový program pro tělesný ale i psychický rozvoj jedince. Je jím určována posloupnost jednotlivých fází vývoje. Zrání má vliv pouze na předpoklady k rozvoji určitých psychických procesů, učení tyto předpoklady dále rozvíjí až na individuálně typickou úroveň.

Učení probíhá ve většině případů v interakci se sociálním prostředím poskytujícím dítěti potřebné podněty. Prostředí, aby učení bylo smysluplné, má být podnětné, srozumitelné a stabilně strukturované. Potřeba učení je základní psychickou potřebou, která ve svém důsledku napomáhá rozvoji lidské psychiky. Učení může být výsledkem jak individuální, tak zprostředkované obecné zkušenosti. Dítě si tak osvojuje řeč, normy chování a způsoby řešení různých situací.

Zrání a učení jsou spolu ve vzájemné interakci. Zrání určuje dispozice k účinnému učení. Učení může, i když jen v omezené míře, stimulovat procesy zrání.

Důležitou podmínkou pro dobrý psychický vývoj jsou přijatelné genetické dispozice a vlivy prostředí. Zrání a učení by mělo působit ve vzájemné časové shodě a souladu. Výsledky učení nemají trvalý charakter a mohou být ovlivňovány novými zkušenostmi na rozdíl od zrání, kdy vzniklé změny jsou nevratné (9, 51).

1.2.3.1 Vývojové fáze

Psychický vývoj probíhá v na sebe navazujících fázích, pro které jsou charakteristické určité změny, k nimž v těchto obdobích dochází. Proměnu některé ze složek psychického, respektive psychosociálního vývoje, vymezenou rozhraním dvou vývojových fází, signalizují vývojové mezníky. Takovým vývojovým mezníkem může například být změna rolí dítěte z předškoláka na školáka a na ni se vážící i změny očekávání a nároků na dítě kladené.

Vývojové mezníky:

- **Biologický** je dán především procesem zrání. Příkladem může být schopnost samostatné lokomoce nebo pohlavní dospívání.
- **Psychický** je určován zejména interakcí genetických dispozic a procesu učení. Je to schopnost uvažovat podle logických pravidel (kolem 7 let), schopnost konkrétních logických operací, úkonů.
- **Sociální** mezník je určován společností, ve které dítě žije. Například období nástupu dítěte do školy.

Jednotlivé vývojové fáze nemusí mezi sebou přecházet vždy plynule. Období, kdy jedinec vstupuje do další fáze a není pro ni ještě zralý nebo připravený, se označuje jako vývojová krize. Jde o nezvládnutí vývojového úkolu, který je důležitý pro onu konkrétní fázi. Jedinec ještě není dostatečně zralý, aby pokročil od infantilnějších projevů ke zralejším reakcím dalšího období. Vývoj v přechodových obdobích nemůže probíhat plynule, a proto musí být uskutečňován takzvanými vývojovými skoky, kdy je jedinec nucen k výraznější a zásadnější proměně.

Každá fáze je nastavena pro rozvoj určitých vlastností a dovedností.

Senzitivní fáze je obdobím vnímavosti k určitým podnětům rozvíjejících konkrétní *potřebné* funkce. Citlivost k podnětům různého druhu se v průběhu lidského života mění. K schopnosti navazování a opěťování citových vztahů je důležité například období raného dětství, kdy se dítě učí zkušeností z kontaktu s matkou. Pozdější nabývání takovéto zkušenosti by vedlo k rozvoji této schopnosti mnohem obtížněji. Citové vztahy k ostatním lidem, ale i sobě samému by mohly být u takového dítěte nějakým způsobem deformovány.

Raná zkušenost vytváří základ pro zpracování nově přicházejících podnětů. Při dostatečně dlouhém působení, odpovídající intenzitě a osobním významu může mít také korektivní ráz. Pro změnu ve směřování vývoje nejsou důležité pouze vlivy vnějšího prostředí, ale také vrozené dispozice jedince. Například v pěstounské péči některé děti prospívají a jiné přes veškerou snahu opakovaně selhávají.

Zkušenosti z raného dětství mohou do značné míry ovlivnit další vývoj, ale nemohou jej jednoznačně předurčit. I později působící faktory mohou mít opravný vliv na již nabyté zkušenosti a tím i na následný psychický vývoj. Odolné děti dokážou snáze získat korektivní zkušenost, která omezí negativní důsledky raných zážitků.

Raná zkušenost a míra jejího vlivu na pozdější vývoj je stále diskutována (51).

Během psychického vývoje se mění i sebepojetí dítěte a s tím spojená míra osobní autonomie (nezávislosti). Chápání sebe sama, zprvu jako součásti matky, se transformuje do plného uvědomění si své osoby jako samostatné a svébytné bytosti a osobnosti. Dítě je schopno plně identifikovat svá přání a potřeby a učí se je prosazovat. Uvědomuje si své možnosti a schopnosti, a vymezuje se i ve vztahu k budoucnosti. Odpoutávání od nejrůznějších typů vazeb se děje postupně. Poté, co vazby splnily svou úlohu ve vývoji, je dítě opouští, neboť by jej v dalším rozvoji spíše brzdily (51).

Na úrovni subjektivního vnímání a prožívání je vývojový proces ovlivňován vzájemným působením potřeby jistoty a bezpečí a potřeby změny. Potřeba jistoty a bezpečí má na vývoj stagnující charakter, naproti tomu potřeba změny je stimulační.

Upřednostňováním jedné z těchto potřeb se projevuje míra připravenosti ke změně tj. osamostatnění, přijetí nové role, nových způsobů řešení problémů atd. Uspokojením jedné potřeby může dojít k utlumení té druhé. Toto pravidlo platí vzájemně.

1.2.5 Vývojové teorie

S. Freud, představitel psychoanalýzy, vycházel z předpokladu, že rozvoj osobnosti a jejích psychických funkcí je primárně dán vrozenými dispozicemi, na kterých je zcela závislá síla a interakce dvou základních pudů, a to pudu života a smrti. Pud života slouží k přežití a reprodukci a je řízen principem slasti, hlavně sexuálního charakteru. Tato energie je označována jako libido. Teprve druhotně se na psychickém vývoji podepisují vlivy prostředí a zkušeností. Působení vlivů zvnějšku může být jak pozitivní tak negativní, vše závisí na tom, jak umožňují nebo naopak brání v uspokojování významných potřeb jedince.

Vývoj osobnosti probíhá dle vrozeného programu, kdy jednotlivé fáze jsou určeny podle převládajícího způsobu dosahování slasti (orální, anální, falické a genitální). Psychosexuální vývoj, který je základem osobnosti, se děje prostřednictvím do různých oblastí se přesouvajícího se libida. Učení se uplatňuje pouze jako prostředek k diferenciaci objektů vhodných k dosažení pudového uspokojení. Zkušenosti získané v raném dětství se zařazují do nevědomí a ovlivňují pozdější prožívání a chování jedince (51).

Teorie vývoje podle **C. G. Junga** nahlíží na vývoj jinak, i když z Freuda vychází. Základ osobnosti, který se rozvíjí v průběhu života, považuje za vrozený, nevědomý a univerzální. Nerozděluje psychický vývoj do jednotlivých fází. Chápe jej jako proces individuace, který je zaměřený na vyjádření a rozvoj vlastní jedinečnosti a na hledání smyslu vlastního života. Významnou část psychického vývoje umísťuje až do druhé poloviny života. Nepovažuje dětství za až tak důležité období. V druhé polovině života se člověk může zaměřit jen na sebe (splnil společenské požadavky, založil rodinu a vychoval děti) a nechat tak probíhat skutečný proces individuace (51).

Psychodynamické vývojové teorie 2. poloviny 20. století jako nejdůležitější pro vývoj osobnosti označují prvotní vztahy s lidmi (tzv. objekty) a z nich vyplývající zkušenosti. Jako základní zkušenost uvádí způsob prožití vztahu s matkou v raném dětství, která je

určující pro budoucí vztahy s ostatními lidmi a vlastní sebepojetí. **J. Bowlby** spojuje přístup etologický s psychoanalytickým. Došel k závěru, že kvalita raných sociálních vztahů je zásadní a nezbytná pro další psychický vývoj, ale také pro samotné přežití jedince. Vytvoření citové vazby mezi matkou a dítětem závisí na obou subjektech a na jejich chování. Toto chování má v obou případech vrozený základ. Dítě se projevuje tak, aby upoutalo pozornost matky a stimulovalo tak u ní žádoucí reakci a aktivizovalo pečovatelské sklony. Primární zkušenosti ze vztahu s matkou se ukládají do nevědomí a později se mohou projevit různými způsoby. Jednou ze základních potřeb provázející člověka po celý život je potřeba citové vazby. Vše záleží na reakcích matky a jejich schopnostech uspokojovat potřeby dítěte, jak potřebu jistoty a bezpečí, tak potřebu poznávání. Zafixovaná představa matky a vlastní osoby se stává základem pro další očekávání jedince a podepíše se tak přímo na dalším jeho chování a psychosociálním vývoji (51).

Z psychoanalýzy vychází i teorie psychosociálního vývoje **E. H. Eriksona**. Soustřeďuje se více na standardní vývoj v rámci normy a přijímá větší možnost ovlivnění jeho průběhu sociokulturními faktory. Psychický vývoj dělí do osmi stádií, z nichž každé je definováno cílem, kterého má být dosaženo, eventuálně problémy charakteristickými pro dané období, způsoby řešení těchto problémů a s tím související proměnou osobnosti. Jedinec musí v každém vývojovém období vyřešit určitý psychosociální úkol, který odpovídá dané úrovni kompetencí jedince a pro daný věk obvyklým požadavkům společnosti. Normy nastavené společností fungují jako stimuly pro rozvoj určitých vlastností a kompetencí. Splněním úkolu pro dané stadium se může jedinec posunout ve vývoji dál, nezvládne-li úkol, může další vývoj stagnovat. I podle Eriksona je vývoj záležitostí celého života (51).

J. Piaget rozvinul teorii kognitivního vývoje. Usuzoval, že většina lidí během svého života projde čtyřmi různými světy myšlení. Každé z těchto stádií je jedinečné. Lidé v nich vykazují konkrétní omezení, která se týkají schopnosti přemýšlet a usuzovat. Ti kdo se nacházejí ve stejném stádiu, bez ohledu na věk, si jsou podobní ve způsobu

myšlení a poznávání okolního světa, dalších lidí i sebe sama. Každé následující stadium je vždy obtížnější, neboť si každý jedinec vytváří složitější způsoby myšlení a poznávání (58).

Piaget předpokládal, že je vývoj podmíněn, jak vrozenými předpoklady, tak vnějšími vlivy působícími ve vzájemné interakci. Vrozená dispozice, a později na ní odvislá dosažená vývojová úroveň, jsou určující pro to, jak bude dítě chápat okolní svět a jak na něj bude reagovat (35).

1.2.6 Hra a vývoj dítěte

Definice hry

V literatuře se lze setkat s velkým množstvím definic a klasifikací her. Hra je forma činnosti, která se liší od práce a učení. Je svébytnou aktivitou, jež provází člověka po celý život, ale stěžejní roli hraje právě v dětství, zejména pak v předškolním věku. Na hru můžeme nahlížet z různých úhlů. Má řadu funkcí: poznávací, procvičovací, emocionální, pohybovou, motivační, tvůrčí, fantazijní, sociální, odpočinkovou, diagnostickou, terapeutickou. Do činností hry se mohou zapojit skupiny, dvojice i jednotlivci. Většina her má interakční charakter a jasně vyjádřená pravidla (54).

Všechny druhy hry jsou zřejmě důležité pro rozumový, fantazijní a citový vývoj dítěte. Mohou být nezbytným krokem k dalšímu vývojovému stadiu (3).

V předškolním období se hra stává zcela dominantní činností. Od hry, kdy si dítě hraje samo, přes hru paralelní se posouvá dále, ke hře kolektivní, kdy do hry vstupují další osoby. Zpočátku se do kolektivní hry zapojují tak tři děti, později kolem šestého roku se hrající skupina rozšiřuje o další členy. Často se jedná o hry námětové - úlohové typu „hra na obchod, na řidiče, na školu, na lékaře...“. Takové hry obsahují reálné prvky odporované z běžného života. Dochází k diferenciaci námětů a rolí podle pohlaví dětí. Pro dívky je často nejdůležitější a nosnou hračkou panenka, zatímco pro chlapce to

jsou především zvířecí figurky. Děti si je personifikují a ztotožňují se s nimi, stávají se jejich důvěrníky a průvodci. Mezi další oblíbené herní činnosti patří hádanky, didaktické hry, konstruktivní hry – stavebnice, přírodní materiály, pohybové hry (skákání panáka apod.), sledování filmů, návštěvy loutkových divadel, cirkusů, poslech pohádek atd. (53).

1.2.6.1 Klasifikace her z hlediska vývoje

Funkční hry – uplatnění senzomotorických funkcí jako jsou pohyby těla, vydávání zvuků, uchopování předmětů.

Kojenecké období, po jeho uplynutí četnost těchto her rychle klesá.

Manipulační hry – manipulace s různými předměty, provádění činnosti s těmito předměty (překládání kostek, čarání tužkou...)

První část batolecího období.

Napodobovací hry – napodobování činností lidí a zvířat (štěkání psa, mňoukání kočky, jedení lžící...)

Začátek druhého roku života.

Později se izolované napodobovací prvky spojují do souvislých celků - činností. Tyto hry mají velký význam pro tvorbu sociálních a komunikačních dovedností. (Pečování o panenku - krmení, uspávání, mytí ...)

Období kolem třetího roku života.

Receptivní hry – na základě přijmutí a zpracování vnějších podnětů. Pohybová aktivita je zde zastoupena jen málo. Patří sem poslouchání pohádek, básniček a říkadél, prohlížení obrázků, sledování televize, divadelního představení.

Začínají v kojeneckém období a vrcholí kolem čtvrtého roku života.

Úlohové hry – vycházejí z her napodobovacích. Dítě přebírá smyšlené úlohy ze života dospělých. Do těchto her je většinou zapojeno větší množství osob. (Hra na obchod, lékaře, školu, na maminku a na tatínka...). Tyto hry jsou důležité pro rozvoj psychických funkcí dítěte a jeho sociálního citění.

Třetí až pátý rok života dítěte.

Konstruktivní hry – odvíjí se z her manipulačních. Charakteristický je pro ně cíl, jako konec práce s různými materiály. (stavebnice, písek, modelína ...)

Počátky již od jednoho- dvou let, velký význam především v období školní docházky (54).

Jiné rozlišení přináší herní terapeut McMahon. Člení vývoj her podle tří kategorií – smyslová a tvořivá hra, fyzická hra, průzkumná hra.

Vývojové pásmo do 1 roku

Smyslová a tvořivá hra: dítě užívá celé tělo a všechny smysly k poznávání okolního světa

Fyzická hra: smyslově pohybová hra, praktická hra, manipulační hra, opakovaně – rituální hra

Průzkumná hra: zaměřena na matčino či vlastní tělo, hra otázek „Co je toto?“, „Co to dělá?“

Vývojové pásmo 1 - 2 roky

Smyslová a tvořivá hra: hra s jídlem, zvuky, se slovy

Fyzická hra: hrubá motorika – lezení, vstávání, chůze

Průzkumná hra: objevování fyzického světa – nahoře/dole, dovnitř/ven, schovat/hledat

Vývojové pásmo 3 - 4 roky

Smyslová a tvořivá hra: písek, plastelína, voda, barvy, tužka, hudba, příběhy...

Fyzická hra: běhání, skákání, ježdění, kreslení, stříhání, hra s míčem...

Průzkumná hra: řešení problémů, hra s kostkami (stavění), skládačky...

Vývojové pásmo 5 - 12 let

Smyslová a tvořivá hra: vlastní tvorba, čtení knih ...

Fyzická hra: sport, ruční práce, hra s pravidly...

Průzkumná hra: vytváření předmětů, využívání technických a vědeckých schopností

Vývojové pásmo 12 let - dospělost

Smyslová a tvořivá hra: umění, hudba, vlastní tvorba, sex, vaření, péče o děti ...

Fyzická hra: sport, hry, „koníčky“...

Průzkumná hra: věda a technika...(53)

1.2.7 Vývoj dítěte s postižením

Stěžejní roli ve vývoji dítěte mají první tři roky života. V tomto období má centrální nervová soustava ještě velké kompenzační schopnosti, že umožňuje aktivovat mechanismy, které umí nahradit případné poškození (53).

Vývoj je kontinuální proces, jehož jednotlivé stupně na sebe plynule navazují (19). Zpravidla se uskutečňuje rovnoměrně ve všech složkách, které víceméně odpovídají věku dítěte. Věk je základním kritériem, podle něhož můžeme usuzovat na odchylky ve vývoji. Atypický vývoj, vývoj s odchylkami či rozdíly, je vývoj neúplný nebo nestálý, postrádající typickou souslednost dějů. Opožděné dítě se v dané oblasti vývoje jeví jako mladší.

Pro děti s mentálním postižením je typické zejména omezení v oblasti kognitivního a percepčního vývoje.

Každé dítě postupuje ve vývoji dle svých aktuálních schopností a možností, ale také vnějších podmínek. Zevní podněty mohou vývoj jedince ovlivnit jak v pozitivním, tak i v negativním smyslu. Každá potřeba dítěte, která zůstává neuspokojena, nenaplněna se projeví na schopnostech, kterými dítě disponuje. Důležité je, věnovat se dítěti a jeho potřebám po všech stránkách. Pozornost zaměřená pouze k uspokojování tělesných potřeb je nedostatečná. Přístřeší, bezpečí a ochrana, výživné jídlo přiměřené věku dítěte, ošacení, tepelný komfort, lékařská péče, čistota a v přiměřené míře aktivita a odpočinek, jsou pouhým základem (1).

U každého typu postižení existuje řada způsobů, jak dítěti pomoci v rozvoji jeho schopností a dovedností. Je zapotřebí větší stimulace k vytvoření a uchování základních dovedností a sociálního chování. Vývoj dítěte lze podpořit pomocí her, hraček a cvičení. Vše podle aktuální potřeby s různými obměnami a přizpůsobením pomůcek a podnětů (19).

Kerrová rozlišuje šest oblastí rozvoje:

- Používání těla (základní motorické dovednosti)
- Používání rukou (jemná motorika)
- Zrak
- Sluch a řeč
- Znalosti-vědomosti a pochopení (poznávací dovednosti)
- Chování a socializace (19)

Vývoj dítěte může probíhat i velmi pomalu, proto je třeba být vždy trpěliví a neustávat ve snažení, neboť jinak lze jen těžko dosáhnout úspěchu. Důležité je, aby nedošlo k mezerám ve vývoji, neboť dodatečně je velmi obtížné tyto mezery vyplňovat (19).

Jsou-li u dítěte narušeny běžné způsoby komunikace vlivem typu postižení (př. zrakové, sluchové, mentální atd.), je nezbytné začít co nejdříve s alternativními způsoby komunikace. Lásky, vzájemný kontakt a komunikace jsou velmi podstatné pro všechny děti. Dodávají pocit štěstí, jistoty, bezpečí a uvědomění si sebe sama. Stimulace dítěte nejrůznějšími počitky a vjemy u něj podporuje hbitost, zájem o okolní svět a bystří smysly.

Každý člověk, tedy i dítě, se potřebuje věnovat nějakým činnostem, mít své vlastní zájmy a přátele mimo rámec instituce (školy) a rodiny. Pro všestranný rozvoj dítěte s postižením je nezbytné, aby mělo i „svůj nezávislý vlastní svět“. Rozličné aktivity podporují rozvoj dítěte a mohou také napomáhat k vyrovnání se s postižením. Rozvíjí všestrannost dítěte a dávají mu tak příležitost pro lepší začlenění do společnosti, seznámení se s dalšími lidmi a profesemi (19).

1.2.7.1 Odlišnosti ve vývoji dítěte s mentálním postižením

Odchylky ve vývoji je možné pozorovat již od prenatálního období, jedná-li se např. o geneticky podmíněné postižení. Podstatná je doba vzniku poruchy ve vývoji. V novorozeneckém období (první měsíc) je možné pozorovat takové odchylky ve vývoji, jakými např. jsou hydrocefalus, mikrocefalus, chromozomální aberace.

Kojenecký věk (do jednoho roku života) je období výrazného růstu a tělesného rozvoje. MP se projevuje opožděním tělesného a psychického vývoje na všech úrovních. Čím těžší je postižení, tím dříve se projeví ve vývoji dítěte. Děti s lehčími formami MP se mohou jevit jako spavé, klidné a málo aktivní. Poskytují jen malou odezvu na sociální interakci.

Batoletčí věk (druhý a třetí rok) přináší kvalitativní změny v oblasti psychických projevů, prožívání a chování, ale také v samotném fyzickém rozvoji. Vývoj je celkově opožděn v závislosti na stupni poškození CNS. V pásmu lehké MR vykazují děti opoždění o rok, o rok a půl. U těžších stupňů se děti jeví, jako by jejich vývoj ustrnul a ony se vůbec nerozvíjely. Děti jsou bez veškeré aktivity a zcela závislé na jiné osobě.

Předškolní období (3 až 6 let u zdravé populace) se u dětí s MP prodlužuje o čtyři až pět let. Je to doba, kdy se provádí diferenciální diagnostika a určuje se prognóza pro rozvoj dítěte do budoucna. Péče rodiny o dítě je doplněna činností týmu odborných pracovníků (psycholog, speciální pedagog, fyzioterapeut). Na konci tohoto období je rodičům předložen návrh, kam umístit dítě do školy a jaká další vhodná opatření zaujmout.

Období školního věku se u dětí s MP prodlužuje v závislosti na stupni postižení. Děti se ve škole učí znalostem trivia a zvládnutí sociálních dovedností. Dítě i v období dospívání zůstává závislé na rodičích. Čím je stupeň postižení těžší, tím je vazba na rodinu silnější. Fyzické zranění se dostává do rozporu s mentálním deficitem a sociální nezralostí. Dítě si není schopno osvojit nové sociální role. Vztahy k vrstevníkům zůstávají infantilní a nediferencované.

V období adolescence je snahou, aby se život lidí s MP, co nejvíce podobal životu intaktní populace. Aby měli možnost studovat, vyučít se, pracovat, popřípadě vést samostatný život, založit rodinu a uspokojovat své potřeby, včetně těch sexuálních.

Zvýšené nároky na zvládnání nejrůznějších sociálních situací, které se v tomto náročném období objevují, mohou vyvolat poruchy chování a zhoršit adaptační schopnosti těchto jedinců (36).

1.3 Proces socializace

Proces začleňování se do společnosti je přeměnou „biologické“ bytosti, jíž je člověk při narození, na bytost sociální. Děje se tak prostřednictvím dlouhodobého působení lidské společnosti. Utváří se vztahy k lidem, činnostem, kultuře. Dítě se postupně začleňuje do společenských struktur, osvojuje si způsoby chování, které odpovídají jeho měnící se společenské roli (28).

V procesu socializace tak na sebe vzájemně působí sociální, kulturní a přírodní prostředí a sám jedinec. Osobnost dítěte-člověka vzniká právě protnutím vnitřních dispozic a vlivů působících zvnějšku. Utváří se tak jedinečný soubor vlastností, chování, biologických, psychologických a sociálních procesů.

Svět, který nás obklopuje, si interpretuje každý určitým způsobem, reaguje na něj a prvky tohoto světa začleňuje do svého vědomí. Některé prvky pak na základě jejich podstaty přijímá, jiné zvnitřňuje a další odmítá. Člověk se začleňuje do společnosti, podřizuje se normám a hodnotám, které společnost stanovuje (15, 20).

Podstatná část socializace se děje spontánním učením dítěte, ale menší část ovlivňují rodiče a další faktory.

Prvních šest až sedm let je pro socializaci, za normálních podmínek, stěžejní prostředí rodiny. Rodina zprostředkovává dítěti první setkání s různými oblastmi života a kultury společnosti. Dítě tak přirozeně bere za své způsoby chování v rozličných situacích, přejímá postoje a hodnoty uznávané jeho rodiči nebo jinými členy rodiny. Vliv rodiny na míru socializace dítěte je velmi podstatný (28).

Prostřednictvím vzdělání a stimulů, kterých se dítěti dostává, se rozvíjí v autonomní (nezávislou - samostatnou) osobnost a prohlubuje smysl pro posuzování svých ideí.

Člověk v průběhu života zraje, přebírá role, které odpovídají jeho věku, pohlaví a sociálním pozicím (15, 20). Snaží se naučit rolím, kterými je vymezen v současnosti a zároveň předjímat role budoucí a opustit ty, které zaujímal dříve a které již přestaly být „funkční“ v daném věku a situaci.

Přestože je socializace proces celoživotní, stěžejní úlohu hraje zejména v dětství a mládí. Dětství samo má své vnitřní etapy, které se odlišují sociálními požadavky na jedince a prostředí, které ho obklopuje. Dítě je v procesu socializace aktivním subjektem, který „interpretuje“ podněty z okolí a na obrazy vytvořené na základě těchto podnětů reaguje. Dítě se vyvíjí ve společenskou bytost napodobováním ve hrách, učí se hrát roli někoho jiného (15). Děti se velmi touží podobat dospělým. Na dospělé si hrají v různých úlohových hrách. Čím je společnost vyspělejší, tím významnější tyto hry pro proces socializace jsou (28).

Již v raném dětství si snaží budovat emoční stabilitu, jistotu a identifikovat vlastní místo v rodině. Vyvíjí se tak osobnostní struktury, které pozdější socializaci buď usnadňují, nebo naopak znesnadňují. Zpočátku je rozhodující rodinná socializace, následně dítě zapojuje do širších společenských vztahů působení školy a vrstevníků a tedy v důsledku toho se dostává i pod vliv masových médií. K nejdůležitějším rolím, které si dítě v procesu socializace osvojuje, patří přijetí ženských a mužských rolí. K tomu dochází na základě odlišných sociálních reakcí a výchovných praktik ve vztahu k dívkám a chlapcům (15).

1.3.1 Sociální dovednosti

Sociální dovednost určuje jedinci, jak vychází s ostatními lidmi, jak jedná, jak kvalitně funguje ve světě dané společnosti. Dítě se učí poznávat nové sociální situace, interpretovat je a vhodným způsobem na ně reagovat. Svá očekávání a potřeby dává do spojitosti s očekáváním druhých. Každý jedinec se do značné míry liší ve schopnostech vnímavosti, přizpůsobivosti a vytrvalosti. Zpravidla je větší pozornost věnována dětem více společenským a takzvaně „pohodovým“, dospělí si s nimi častěji hrají, mazlí apod.

Zájem dítěte o druhé děti a sociální okolí začíná již v útlém věku. Již děti předškolního věku získávají mnoho sociálních dovedností ze vzájemných interakcí. Zjišťují, co si vůči sobě navzájem mohou dovolit a co už ne (41).

Hrou se učí poznávat a uvědomovat si různé nálady a emoce. Poznávají, že být naštvaný nebo smutný je stejně přirozené jako být šťastný a veselý. Vzájemně si sdělují emoce, pocity, nálady, afekty. Projevují zájem ke sblížení, popřípadě navázání bližšího kontaktu (30). Pochopí, že se k druhým musí chovat určitým způsobem, i když se sami cítí jinak (10). Zhruba 50% dětí, které vyžadují zvláštní pedagogickou péči, má sociální dovednosti na velmi nízké úrovni. Často toto nastavení vede k vyloučení z kolektivu nebo dítě samo kolektiv odmítá. Často se také stane, že sociální problémy nakonec převáží nad obtížemi vzdělávacími. Důležité je tento aspekt vývoje u dítěte nepřehlížet, neboť i sociálním dovednostem je možné se naučit (41).

1.3.2 Média a socializace

Žijeme ve světě, kdy je náš světonázor utvářen vlivem médií. Masmédia umožňují ovlivňovat velké skupiny lidí najednou. Tradiční tištěná média (knihy, časopisy) a akusticko-obrazová média (film, rozhlas, televize) prošly ve 20. století prudkým vývojem. Došlo k rozšíření nabídky z hlediska obsahu i metod a zvýšil se jejich dosah, vliv a význam (17).

Média mají neformální přínos k poznávání a přijímání norem, hodnot a požadavků na chování v konkrétních sociálních rolích a situacích (27, s. 369).

Hrají roli v rané socializaci dětí, ale také v dlouhodobé socializaci dospělých. Skutečnou podstatu takového působení lze prokázat jen obtížně. Jedná se o účinek dlouhodobý a působící v interakci spolu s dalšími vlivy a různými způsoby socializace v rodinách. Myšlenka, že média jsou jakýmsi pomocníkem socializace, staví na tom, že média mohou pomoci symbolické odměny nebo trestu za různé druhy chování, učit normám a hodnotám. Jejich prostřednictvím se učíme, jak se chovat v určitých situacích, dozvídáme se o očekáváních vážících se na danou společenskou roli nebo

postavení. Nabízí nám obrazy života, modely chování, které předcházejí skutečným zkušenostem.

Studie o užívání médií dětmi potvrzují tendenci dětí nacházet v médiích poučení o životě a spojovat je s vlastními zkušenostmi (27, s. 393).

Film nabízí příběhy, podívanou, hudbu, dramata, komiku i technické triky. Zasahuje nejširší společenské vrstvy. Prezentace filmu se děje prostřednictvím televize a kin. Domácí prostředí však často neposkytuje sociální kontakt s dalšími lidmi při sdílení filmu.

Film je propojen s dalšími médii, zejména s televizí, vydáváním knih, populární hudbou. Může a často také slouží jako kulturní zdroj, ze kterého vycházejí knihy, kreslené seriály, písničky, televizní „hvězdy“, seriály (27).

Formativní funkce medií je založena na ovlivňování osobnosti. Média působí nebo mohou působit na postoje diváka a na míru jeho individuální, osobní a společenské angažovanosti a aktivity jako základních podmínek autentického rozvoje osobnosti. K negativním jevům však patří mediální manipulace (16, 21).

1.3.3 Socializace dětí/osob s MP

Každá společnost uplatňuje svoji tradici v přístupu k lidem, kteří se nějak odlišují svým chováním, vzhledem, potřebami nebo inteligencí. Tato tradice je zakotvena na sdíleném systému hodnot, dosaženém poznání dané problematiky, v každodenním kontaktu a v uskutečňování péče, která je těmto osobám nabízena, poskytována. Společenská shoda o tom co je obvyklé, dobré a žádoucí ve vztahu k lidem s postižením, se mění a vyvíjí velmi rychle (44, 55).

V porovnání s jinými druhy postižení je právě mentální handicap společností vnímám jako nejméně přijatelný. U lidí s těžkým a hlubokým postižením se po dlouhou dobu projevoval spíše segregáčnický přístup a snaha tyto jedince izolovat od intaktní společnosti. Nyní je preferována sociální integrace na co nejvyšší možné úrovni, avšak vždy odpovídající možnostem daného jedince (42). Tendence k vyloučení lidí s MP ze

společnosti z části plyne z jejich adaptačních obtíží a snížených sociálních dovedností. Jako další příčinu vyloučení lze uvést sdílené postoje společnosti vůči těmto lidem (55). V populaci lidí s MP tvoří největší část osoby s lehkou formou mentální retardace. Začlenění takových osob do společnosti mívá zpravidla dobrou prognózu. Jiná situace je u těžších stupňů postižení. Zde jsou totiž často přidruženy problémy v běžném sociálním kontaktu (dotýkání se lidí, neobvyklé emocionální projevy, problémy s komunikací, řečí). Sociální síť těchto osob je většinou řídká a tak jsou daleko více ohroženy rizikem sociálního vyloučení (42).

Důležitým prostředkem socializace u dětí s MP je integrace do společnosti jako takové, do škol a jiných institucí. Svou úlohu, a to velmi důležitou, hraje samozřejmě i výchova v rodině a rodina sama (53).

Jedinec s MP vstupuje do procesu socializace už s jistým deficitem. Tímto deficitem je už samotná podstata mentálního postižení, tedy nižší inteligence. Začlenění do společnosti závisí podstatnou měrou i na vnitřních faktorech, které mnohdy určují míru a typ postižení. (Nedostatečné genetické vlohy, organické poškození CNS, patologický vývoj struktur a funkcí CNS, deprivace, typologické zvláštnosti osobnosti, atd.) V závislosti na typu a stupni postižení je možné očekávat nejrůznější negativní ovlivnění ve smyslu sebepojetí a sebehodnocení. Dítě s lehkým či středně těžkým mentálním postižením často není schopno řešit různé sociální situace přiměřeným způsobem a neustále se tak dostává do konfliktu.

Velký vliv hrají i faktory vnější. Ve své podstatě to jsou všechny možnosti poskytnuté tomuto jedinci. Možnosti normálně žít a vykonávat různé činnosti, které mu umožňují zaujmout roli „běžného člověka“.

Snahou „zdravé“ společnosti by mělo být zmírnění a eliminace překážek, které znesnadňují začlenění lidí s MP. Je důležité působit na vztah společnosti k těmto dětem/osobám, na to jak společnost tyto jedince vnímá a přijímá (53).

Skutečné schopnosti lidí s MP nejsou z hlediska začlenění do společnosti vždy rozhodující. Ze strany intaktní populace se často a leckdy již předem, setkávají tito jedinci s předsudky, nepřijetím a nepochopením. Lidé s mentálním postižením si svou situaci uvědomují a záleží jim i na společenském postavení. Hnutí sebeobhájců

vyjadřuje společenské sebevědomí těchto lidí a pomáhá těm, kteří se zatím svá práva neodvažovali prosazovat a hájit. Snaží se naučit člověka s mentálním postižením znát a uvědomovat si svou hodnotu a společenskou roli. Učí je samostatně jednat a stávat se pro ostatní členy společnosti partnery a ne jen bytostmi závislými na jejich pomoci (42).

Vnější faktory, které působí prostřednictvím různých zainteresovaných institucí, vytváří podmínky nezbytné pro kvalitní socializaci osob s MP.

- Společenská podpora rodinám s dítětem s MP (např. služby rané péče)
- Náhradní rodinná a sociální péče (jen v případě potřeby)
- Výchova a vzdělání (nediskriminující, celoživotní, respektující možnosti klienta)
- Adekvátní profesní příprava
- Smysluplné aktivity (např. zájmové), pracovní uplatnění
- Samostatná domácnost (53)

1.3.3.1 Rodina

Rodina hraje stěžejní roli ve výchově a socializaci dítěte. Je to první a nejpřirozenější prostředí, s nímž jedinec přichází do styku. Je to prostředí, ve kterém jsou mu poskytovány prvotní stimuly a vzory pro chování a jednání. Je to prostředí, které mu dává zázemí pro emocionální a další rozvoj. Rodina jako taková má nejvíce předpokladů k ovlivnění některých limitujících faktorů vyplývajících ze samotného postižení (16, 26).

V počátečních fázích sama rodina hledá cestu ke smíření se s nastalou situací a k přijetí skutečnosti narození a výchovy postiženého dítěte. Sdělení o postižení dítěte vyvolává u rodičů pocity úzkosti a silné beznaděje. Tato fáze trvá u jednotlivých rodičů různě dlouho. Může se u nich objevit snaha vnitřně popírat skutečnost, nalézt „viníka“, najít nějaký obranný mechanismus proti takové bolesti, kterou zažívají. Tyto obranné tendence však většinou hrubě narušují rodinné ovzduší a často končí odchodem jednoho z partnerů od rodiny (26).

Teprve potom, co se rodina vyrovná s touto počáteční zátěží, plní kvalitně svou úlohu, volí přiměřené výchovné přístupy a vytváří žádoucí rodinné klima (53).

Cílem je přijmout dítě takové jaké je a tím i chránit sebe sami. Pro dítě je velmi důležité, aby rodiče a lidé, kteří jej obklopují, byli klidní vyrovnaní, a aby žili svůj život pokud možno normálním způsobem. Aby se uměli těšit ze života a vytvářeli kolem sebe příjemnou a radostnou atmosféru. Je to ve své podstatě to první, co mohou pro své dítě udělat (26).

Přístup rodičů k jednotlivým dětem, vztahy mezi sourozenci, zejména vztah zdravých k postiženým, jsou velmi důležité faktory ve výchově v rodině (53). Matějček říká, že další zdravé dítě v rodině ve většině případů přináší vyrovnání a ozdravení prostředí (26). Zdravé dítě navíc může podněcovat sourozence s postižením k aktivitě a samostatnému úsilí (18, 26).

Ani ve vysoce materiálně a kulturně rozvinuté společnosti by se nemělo zapomínat, že děti pro svůj úspěšný vývoj potřebují nejen dobrou výživu, pohodlí a velké množství hraček, ale hlavně zájem, láskyplnou péči a účast dospělých na různých činnostech (28).

1.4 Pohádky a pohádkové postavy

Pohádka jako žánr je nesnadno definovatelný. Dá se jen obtížně oddělit od jiných forem ústní i psané tradice. Autora pohádek většinou neznáme a jejich vznik je tak nejasný. Ačkoli je pohádkový fond velmi rozmanitý, pohybuje se vždy v jistém, pro pohádku specifickém, rámci. Jedná se o symbolické vyprávění, kdy skutečný obsah je vyjádřen pomocí obrazů a symbolů. Pojednává o základních principech platných pro život člověka v dané kultuře, společnosti. Ve středu pozornosti je hrdina a jeho poslání. S ním jsou často spojeny i prvky nadpřirozena, které zcela přirozeně a logicky propojují životy postav. Typická pohádka se odehrává v „bezčase“, v němž význam příběhu není časem omezen. Obsahuje ale i zřetelné prvky uváděcích a očišťovacích rituálů (37).

Pohádky se od pradávna předávaly ústním podáním z generace na generaci, z člověka na člověka. Až v 19. století je lidé začali shromažďovat a zapisovat. Do té doby pohádky žily jen v hlavách lidí - vypravěčů, stařešinů, potulných bardů a kněží (45).

Ve starověkém Řecku ženy vyprávěly dětem symbolické příběhy-mythoi. V Evropě se vyprávění pohádek a pohádkových příběhů věnovaly zejména zimní měsíce roku. Pro lidi na venkově představovalo poslouchání pohádek základní duchovní činnost. A stejně jako dnes, byly pohádky spojeny s předáváním informací a výchovným posláním (11).

Každý kulturní národ má své pohádky a také své vypravěče. V pohádkách různých kultur však existuje řada podobných obrazů a postav (45). Některá pohádková témata existovala již tisíce let před naším letopočtem (11).

A dle slov kulturního historika Hermanna Grimma v nich lze nalézt obsah „velkých světových dějin nejstarších dob“. Pohádky jsou jakýmsi pozůstatkem prehistorické víry, že v obrazech se sděluje duchovní prožívání. Pohádkám je tak někdy přičítán náboženský původ (45). Pohádka na své dlouhé pouti přejímá náměty i obsahové podrobnosti z dějin, ale nedbá na historickou věrnost. Volně spojuje staré s novým (6).

Pohádky se staletími tříbily, až nabyly schopnosti sdělovat zároveň zjevné i skryté významy a promlouvat ke všem rovinám lidské osobnosti zároveň (2).

Pohádky jsou čistou abstrakcí. Příběh začíná být pohádkou tehdy, je-li dostatečně obecný a má takovou podobu – formu, v níž může putovat do různých míst světa. Příběh pohádky je takový, že se již neváže ke konkrétnímu místu a lidem. Pohádky jsou abstrakce, abstrakce místních pověstí, které dostaly zhuštěnou a vykrystalizovanou podobu. Mohou tak být předávány dál, protože lidé si je tak dobře pamatují a líbí se jim (11).

1.4.1 Funkce pohádky

Pohádky mají nezastupitelný význam v životě člověka a celé lidské společnosti. Jsou jakýmsi zprostředkovaným návodem na život, studnicí moudrosti a poznatků (2).

Pohádky přinášejí dítěti sled obrazů a děje, které jsou morálním podnětem pro jeho fantazii. To, co později může přinést život v tvrdé realitě, dítě prožívá již nyní ve svém prociťování, soucitu i radosti s pohádkovými postavami. Ztotožňuje se s nimi. Jejich bolest vnímá jako svou, jejich slzy jsou jeho slzami a jejich štěstí prožívá jako své. To, že každá špatnost je po zásluze potrestána a dobro odměněno, je morálním vodítkem, které v dítěti pomáhá vytvořit a upevnit smysl pro spravedlnost.

Dítě je na určitém stupni vývoje vzdělávatelné pomocí takto navozených obrazů, které si vštepuje do uspořádání svého vnitřního světa. Pohádky dětem, dle bratří Grimmů, vypravujeme proto, aby v jejich čistém a mírném světle mohly růst myšlenky a síly duše. Dítě, které poslouchá nebo čte pohádky, má bohatší duševní život a jeho fantazie nese bohatství, harmonii a radost ze života (45).

Pohádkový příběh, zejména ten lidový, má schopnost upoutat pozornost dítěte, zaujmout jej, bavit jej a vzbuzovat v něm zvědavost. Podněcuje představivost a pomáhá rozvíjet rozumové schopnosti, vyjasňovat pocity a být v souladu s tužbami a úzkostmi. Pohádka pojednává o problémech, které zaměstnávají mysl dítěte a tak podněcuje jeho rozvoj a současně mu ulevuje od předvědomých a nevědomých tlaků. Tím vším je pohádka pro život dítěte obohacující (2).

Pohádky dítěti objasňují, že boj proti životním nesnázím je nezbytný a k životu neodmyslitelně patří. Když se však člověk tomuto boji nevyhýbá a čelí mnohdy i nespravedlivým útrapám, překoná všechny překážky, dojde vítězství. Jasná polarizace v pohádkách je podobná polarizaci dětské duše. Pohádkové postavy jsou buď dobré, nebo špatné, nic mezi tím. Nejsou takové, jako jsou normální lidé. Uvedení charakterových protikladů v pohádkách dovoluje dítěti snadno porozumět rozdílu mezi nimi.

Pohádka sděluje, že zločin se nevyplácí, a proto zlý člověk v pohádkách vždy trápí. Mravnost pohádka neprosazuje tím, že ctnost vždy zvítězí, ale tím, že hrdina je svými

činy pro dítě přitažlivý. Identifikace s ním je pak samotným rozhodnutím dítěte. Hrdinovy vnitřní a vnější boje mu pak vštěpují morální postoj (2).

Přínos pohádky

- Rozlišení dobrého a zlého
- Orientace ve vlastní zkušenosti (v rámci své vlastní osoby, druhých, světa)
- Naznačení řešení problému a další směřování v určité životní situaci (32)
- Poskytuje obrazy prověřené tradicí, v nichž se člověk stává se svými pocity, prožitky, a myšlenkami součástí „všelidské zkušenosti“
- Dodává naději a optimismus, zejména díky dobrému konci
- Obsahuje varování a upozornění na možné důsledky jednání a často také přísný trest.
- Z pohledu socializace přináší pohádka poznání „jak to ve světě chodí“, vzorce chování, hodnoty. Poskytuje prostor k setkávání
- Umožňuje ve fantazii prožít přání, potřeby - lásky, bezpečí, úspěchu atd.,
- Odlehčení a vstup do světa možností
- Přináší zábavu, rozptýlení i poučení (37)

1.4.2 Fantazie

Děti oplývají velkou fantazií. Dětská hra je fantazií naplněna. Dokážou si hrát s čímkoli a vidět cokoli. Tak jako hra směřuje navenek, tak poslouchání pohádek směřuje dovnitř. Ve hře fantazie proudí ven do volného jednání dítěte. U pohádek a jejich poslouchání působí fantazie dovnitř a obohacuje a podněcuje citový život dítěte. Pohádkové příběhy dítě naplno prožívá a jeho představivost pracuje na maximum (32). Dítě podvědomě touží po obrazech a gestech, které by jej vnitřně podněcovaly. Proto si žádá i opakované vyprávění příběhů. Jeho fantazie a duševní život se tak obohacuje, barví a naplňuje. Není-li dítě potřebnou měrou takto stimulováno, bývá vnitřně otupělejší, strnulé a citově chudé. Zejména v předškolním věku jsou děti k takovým podnětům zvláště vnímavé.

Od svých čtyř, pěti let zhruba do dvanáctého roku je vyvíjející se dítě hladové po obrazech. Je tímto hladem vedeno ke vzdělávání se pomocí obrazů. Záleží, zda si dítě v sobě ukládá obrazy, které odpovídají jeho vnitřní bytosti, či ty které s ní jsou v nesouladu, jsou nepravé, převzaté.

Vnitřní vzdělávání dětské duše od čtyř do deseti let věku do značné míry závisí na vnějších a vnitřních obrazech, které dítě přijímá. Řada předobrazů a vzorů se objevuje v okolí dítěte v podobě kamarádů, dospělých, rodičů, které napodobuje a nevědomě se k nim připodobňuje.

Je-li fantazie přehnaná a rozrušená, nazýváme ji fantastikou. Je to chaos v dětské fantazii, kdy obrazy překročí „lidské proporce“ a změní se v senzaci, přehánění nebo v kýč. Fantastika chce být za každou cenu originální, napínavá, fascinující.

Fantazie v dítěti probouzí prostřednictvím obrazu zdravé citění. Fantastika, jako podnět zvenčí, přináší do vnitřního světa dítěte zmatek a citovou plochost (45).

Hodnota pohádek mimo jiné spočívá v tom, že nabízí dětské představivosti nové dimenze, které by dítě jinak nedokázalo objevit. Tvar a stavba pohádek nabízí obrazy, díky kterým může dítě strukturovat své denní sny a dát tak s jejich pomocí lepší směr svému životu (2).

1.4.3 Strach a úzkost

Co vlastně pohádky v dětech vzbuzují? Může to být také strach, úzkost i nejistota. Záleží na tom, jak se pohádky vypráví, co je zdůrazněno a co ne. Pohádka staví dítě tváří v tvář základním lidským krizím. Ukazuje stárnutí i smrt (2). Pohádky znají strach a duševní rozrušení jako účinek temnoty. Vypravěč musí příběh vyslovit tak, aby se stíny v dalším průběhu plně projasnily a problém se vyřešil a dobro zvítězilo nad zlem. V pohádkách se dějí krutosti, o kterých zvažujeme, zda tam vůbec patří. Vlkovi rozpárají břicho a naplní ho kamením, čarodějnici spálí v peci atd. To jsou však pouze jakési masky zla, které bylo přemoženo a potrestáno. Není to vlk, kdo musí být přísně potrestán, ale zlo, které představuje. Naturalistické líčení takových dějů je spíše na škodu. Nejedná se o „lidská“ stvoření z masa a kostí, ale o zlo ve svých maskách. Zlo,

keré musí být přemoženo, potrestáno, zničeno. Převádění těchto dějů do reality je nepochopením pohádek. Tyto obrazy musí zůstat ve sledu obrazů dalších, pak účinek jejich zničení není už tak děsivý a pro dítě je spíše osvobozující. To, že zlo bylo potrestáno, znamená úlevu. Zážitky tohoto typu posilují morální základy charakteru dítěte. Jsou však i pohádky, které vyžadují už jistou vyzrálou od svého posluchače, neboť i při nich může lehce mrazit v zádech. Je odpovědností vůči dítěti i pohádce samotné, jakým způsobem, kdy a za jakých okolností ji vyprávíme (45).

1.4.4 Pohádka a dětský věk

Mezi třetím a pátým rokem není ještě vnitřní a vnější prožívání u dítěte odděleno. Vliv pohádky je v tomto období asi nejsilnější (2). Dětský svět je světem fantazie, velkou pohádkovou říší. Dítě je schopno do hry zapojit i ty nejobyčejnější předměty a „vytvořit“ z nich obrazně kočáry, koně, hrady a paláce (45).

Myšlení dětí zůstává po dlouhou dobu animistické. Věří, že slunce je živé, protože svítí, kámen, protože se kutálí ze stráně, voda, protože proudí a vylévá se z koryta. Slunce, voda, kámen mají podle této víry duši, a proto jednají a cítí jako lidé. Tento pohled na svět se shoduje s obrazem, který dítěti ukazuje pohádka. Proto jí děti rozumí, proto se jim líbí, a proto jí i věří. Pro dítě neexistuje jasná čára oddělující neživé věci od těch živých. Z pohledu dítěte pokud nerozumíme tomu, co nám stromy, skály nebo zvířata říkají, pak to znamená, že na ně nejsme dostatečně vyladěni (2). Dítě se na základě animistického myšlení snadno umí vcítit například do pohádky, která vypráví o tom, jak koblížek utekl z mísy (6).

Děti ve věku pět až šest let vnímají pohádky citově. Hodnotí je na základě pocitů, které v nich vzbuzují. Pohádka je buď hezká, nebo ošklivá, proč, to většinou nedovedou vyjádřit. Jako pěkné vnímají ty pohádky, kde sympatický hrdina zvítězí a ti, kteří mu škodili, byli potrestáni. Děti mají konkrétní chápání, proto i odměna a trest musí být zcela konkrétní (6).

Na duševním rozvoji dítěte je třeba pracovat. V tomto období je budován základ morálních sil, nápaditosti, positivity a radosti ze života nebo také jejich opaku. V pohádkách nalezneme i prapůvodní morální obrazy a symboly, které mohou být zachyceny už sedmiletým dítětem. Takové obrazy dokážou probrat dítě z „otupělosti“, pročistit jeho psychiku a motivovat jej k pozdějším zájmům. Je jimi podstatnou měrou ovlivněn i rozvoj myšlenkových schopností.

Děti v mladším školním věku (6-10 let) se během tohoto poměrně dlouhého období mění po stránce duševní i fyzické. Jejich obzor se rozšiřuje. Děti si již uvědomují, v čem jim mohou být pohádkoví hrdinové vzorem a považují za samozřejmé, že dobrý hrdina zvítězí. Pro ty, kteří mu škodili, vyžadují nejpřísnější trest. Rády si představují, jaké by to bylo, kdyby jim patřily kouzelné věci z pohádek. Pohádkové postavy staví do skutečného světa, nejčastěji do svého okolí. Dětem se líbí nejrůznější humorné a veselé scény z pohádek. Situační komika je jejich konkrétnímu chápání nejbližší. Děti mají ještě málo zkušeností a přejímají určitý fakt, aniž chápou jeho dosah. Proto pohádky, které se leckdy zdají kruté dospělému čtenáři, se dítěti tak kruté nezdají. Děti si již jasně uvědomují, že některé věci jsou možné pouze v pohádkách a dovedou jasně rozlišit realitu od pohádky. Děti mají rády pohádky také pro jejich dynamický děj, dobrodružnost a napínavost (6).

Kolem devátého roku zájem o pohádky přirozeně klesá a vůbec se mění. Dítě se zajímá o přírodu, historii, vlastivědu apod. Ve vnitřním prožívání se děje proměna. Od čistého prožívání obrazů ke snaze a ochotě se vzdělávat. Probouzí se zájem o okolní svět. Děti „pohádkového světa“ mají později mnohem pestřejší zájmy a nepodléhají tak často nervovým krizím, jako děti, kterým toto bylo odepřeno (45).

Rudolf Steiner, zakladatel Waldorfské pedagogiky, patřil k průkopníkům, kteří poznali, že pohádka by se měla stát součástí výchovy. Byl zastáncem toho, že v dítěti souvisí lidská bytost ještě prapůvodním způsobem s veškerým bytím, s veškerým životem, a z tohoto důvodu také dítě potřebuje pohádky jako potravu pro svou duši. Jiná jeho myšlenka k nám mluví v tom smyslu, že ani tehdy oddá-li se člověk racionalisticko-rozumové existenci, nemůže být odtržen od kořenů bytí. Právě s kořeny bytí je

nejintimněji spojen tehdy, když musí být nejvíce oddán životu a má-li zdravou a přímou mysl vrací se v každém věku s radostí k pohádkám.

1.4.5 Waldorfský přístup k pohádkám

Klasické pohádky, sesbírané např. K. J. Erbenem, B. Němcovou nebo bratry Grimmy, vyjadřují určitá podobenství. Jejich síla tak působí nezávisle na místě, kde právě byly nebo jsou vyprávěny. Vytváří velmi silné obrazy, které provází dítě v jeho snaze zorientovat se v současné době, její mnohoznačnosti a relativitě. V pohádkách je zobrazen fungující řád věcí, jsou tedy neocenitelným pomocníkem při výchově dítěte a při pěstování schopnosti rozpoznávat v budoucnosti souvislosti a podmíněnost mnoha životních situací. Obrazy z pohádek se ukládají do nejhlubších vrstev osobnosti dítěte a stávají se jeho vlastnictvím a prožívanou zkušeností.

U každé z klasických pohádek lze odvodit řadu interpretací jednotlivých obrazů. Je proto důležité si uvědomit, že v různých okamžicích svého vývoje může dítě prožívat jejich různé významy. Významy takové, které právě odpovídají jeho současné životní situaci. Waldorfská pedagogika vychází z toho, že z různých interpretačních rámců, není důležitý jejich obsah, ale to, že se tyto rámce dotýkají niterných prožitků každého jedince. Každý si takovéto prožitky nese, bez ohledu na to v jaké kultuře a tradicích vyrostl. To vidí waldorfské školství jako hlavní sdělení klasické pohádky.

Tím je částečně vysvětlen přístup Waldorfského školství k využití pohádek při práci s dětmi. Je to snaha o pochopení a akceptování původních kulturních obrazů. Hledání kořenů obyvatel z různých částí světa a hledání skutečně původních obrazů jevů a dějů, které jsou všemi kulturami vyjadřovány podobně (43).

1.4.6 Nevědomí, pohádka, archetyp

Pohádky se liší od jiných příběhů (mytologických, biblických), pověstí a legend tím, že jsou určeny především dětem. Pohádkové postavy a jejich konání mají jen velmi obecný charakter, blíží se tak, podle jungovské psychologie, archetypům ve své základní podobě (5).

Archetypy a jejich teorie podle C. G. Junga

V teorii archetypů pracuje Jung s pojmem kolektivní nevědomí. Archetypy jsou dědičnými strukturami tohoto kolektivního nevědomí. Teprve během života jedince nabývají konkrétní, ryze individuální náplně. Vše na základě získaných zkušeností (5).

Podle C. G. Junga jsou archetypy ve své podstatě nevědomým psychickým faktorem a tak jejich obsah nelze přeložit do intelektuálních pojmů. Lze je popsat jen na základě vlastní psychologické zkušenosti. Je pravděpodobné, že archetypové příběhy vznikají nejčastěji jako individuální prožitky při vpádech z nevědomí, buď ve snech, nebo v bdělé halucinaci (11). Archetypy byly nazývány také mytologickými motivy, kolektivními představami, základními (elementárními) myšlenkami, pramyšlenkami. Jsou krystalickou přirozeností lidstva, která podněcuje jedince k tomu, aby říkal slova a prováděl úkony, jejichž smysl je pro něj natolik nevědomý, že o něm ve své podstatě ani nepřemýšlí. Jsou to nevědomé vzorce instinktivního chování (52).

Většina archetypů má jak pozitivní tak i negativní představitele. Existuje i řada přechodných forem mezi nimi. Konkrétní představu si jedinec vytváří na základě svých získaných životních zkušeností (5).

Kolektivní nevědomí využívá tolika archetypů, s kolika typickými situacemi a způsoby jednání se člověk během života setká. Aktivované archetypy, stejně jako ostatní obsahy nevědomí, mají tendenci se zviditelnit v jakékoliv vnější situaci, lidech nebo i objektech (52).

1.4.6.1 Základní archetypy

Anima představuje zosobnění ženy v mužském nevědomí. V chování muže se projevuje jako sklon k náladovosti, přecitlivělosti, soucitu, jakési „zženštilosti“. V pohádkách to bývá uvězněná princezna, rusalka, záhadná čarodějnice, jezinka, ježibaba, vypočítavá žena, která muže oklame (obloudí) a odmítne...

Matka je silný archetyp spojující základní myšlenku plodnosti a destrukce. Jsou to bohyně plodnosti doby kamenné. Představuje plodnost, regeneraci, vzkříšení v různých náboženstvích. Nedílnou součástí archetypu matky je výchovná péče, starostlivost, náklonnost a příchyllost, svět emocí...

Animus je zosobněním mužského principu v nevědomí ženy. Ženy „mužatky“ bažící po moci, mající projevy agresivity a neústupnosti. Také animus má své protilehlé strany. Může být ideálem mužské přirozenosti, v podobě pohádkového prince, hrdiny překonávajícího nástrahy zla nebo naopak čistě sexuální objekt, pustošitel ženských srdcí.

Otec je pán nad pozemským světem a nad hmotou. Jako kladná postava v pohádkách vystupuje jako král, spravedlivý soudce... Ve své záporné podobě je nelítostným tyranem, který utlačuje své okolí a pojídá vlastní děti...

Senex představuje archetyp moudrého starce zosobňujícího duchaplnost a klidnou životní moudrost. Vystupuje jako velký učitel, mudrc, soudce... Jedná-li se o náboženství, tak jako nejvyšší (nebo jediný) mužský bůh.

Persona a její archetyp souvisí se sociální adaptací jedince na kulturu, do níž patří. Rozdíly jednotlivých sociálních a kulturních prostředí mohou být velké a proto každá persona je jiná, vždy odpovídající danému prostředí. Člověk ji musí respektovat a hledat tak rovnováhu mezi vlastní individualitou a tímto archetypem.

Stín je ničivá energie, potlačení, temné animální složky lidské osobnosti, sobectví. V řadě kultur je archetyp stínu přenášen na mytologickou bytost (Satan, čarodějnice...) nebo na konkrétní osobu, která uzavře smlouvu s Dáblem, nebo na celé společenství. Stín je příčinou všech krutostí. Ve snaze očistit se od stínu – zla, vznikaly rituály obětování zvířat i lidí.

Rarach má rovněž spíše destruktivní energii. Zosobňuje odmítání, vzdor, zpochybňování, zesměšňování, zmar. Jeho destruktivní síla ničí naši sebedůvěru a sny. Vysmívá se nám. Předvídá nám katastrofu, neštěstí. Může nás však vyvést z uspokojení se sebou samým, vybudit k činnosti a k přehodnocení cílů (5).

Význam pohádky je v souhrnu použitých motivů a jejich propojenosti dějem. Všechny pohádky usilují o popsání stále té samé skutečnosti. Ta je však natolik komplexní a obsáhlá, že je pro nás, respektive pro naše vědomí, těžce rozpoznatelná a zprostředkovatelná. Jung tuto skutečnost nazývá *Selbst* – bytostné Já. *Selbst* tvoří psychický celek jedince a zároveň regulující centrum celého kolektivního nevědomí. Každý jedinec a každá společnost prožívá tuto realitu jinak a po svém.

Pohádky odráží nejjednodušší a zároveň nejzákladnější strukturu duše (11).

Pohádky mají pro děti velký poznávací a výchovný význam. Přispívají k formování osobnosti. Děti jsou jejich prostřednictvím již od útlého věku seznamovány příjemnou a srozumitelnou formou s řadou základních otázek, s fungováním a uspořádáním světa a společnosti. Pohádkoví hrdinové představují pro děti vzory, ať už kladné nebo záporné. Prostřednictvím těchto postav se dětem dostává určitého návodu, jak se chovat a vystupovat ve společnosti. Seznamují se i s hodnotami, které ta která společnost vyznává a jimiž se řídí (5).

1.4.7 Biblioterapie

Biblioterapie – využívá vybraných knih, tvořivého psaní, ale také filmu k podpoře personálně – sociálního růstu jedince. Biblioterapie má komunikativní charakter. Ve své podstatě jde o využití literatury a různých textů za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce a další osobnostní předpoklady, tak aby byly jak individuálně, tak společensky přijatelné (54).

Knihy a různé příběhy se využívají ke vzdělávání. Mají za cíl pomoci dětem znát vhodná přesvědčení a způsoby chování. Učí je jak zvládat emoce a sociální dovednosti. Klasické pohádky, například „O Červené Karkulce“, „O Jeníčkovi a Mařence“, vedou dítě k projekci a přímému vyjádření o sobě samých, o rodině, blízkých a dalších pro něj významných lidech (12).

1.4.8 Psychoterapeutické směry a využití pohádky

Psychologické školy vycházejí z toho, že psychické procesy mohou být kontextem pro porozumění pohádce. Pohádka z jejich pohledu zobrazuje základní lidská témata, intrapsychické konstelace a konflikty, vývojové úkoly a krize, základní mezilidské vztahy. Různé psychologické školy se však již rozcházejí v tom, o jaké krize, konflikty a vztahy se jedná. Zjednodušeně se dá říci, že pro psychologické přístupy pohádka slouží jako zrcadlo odrážející to, co jednotliví autoři považují na lidské psychice za podstatné.

Psychoanalýza vychází z analogie mezi pohádkou a snem. Představitelé tohoto směru vnímají mnoho pohádkových motivů stejně jako sny, jako nerealistické fantazie a plní se přání (sedmimílové boty, ubrousek, který se sám prostírá apod.). V pohádce vidí kompenzaci nedostatku zdrojů uspokojení přání v reálném životě. Pro děti vidí přínos pohádky v tom, že jim pomáhá orientovat se v sobě samých a v okolním světě. (46)

Analytická psychologie vychází z učení C. G. Junga. Podle ní existují nápadné analogie mezi archetypálními obrazy v pohádkách a obrazy, které se vynořují během analytické terapie. V obou případech jde o symbolické ztvárnění individuace, zrání a vývoje. Jung se o pohádkách zmiňuje jako o jednom ze zobrazení kolektivního nevědomí. V mýtech a pohádkách, stejně jako ve snu, vypovídá duše o sobě samé a archetypy se projevují ve své přirozené souhře. Pohádky jsou příběhy zabývající se lidskou psychikou a jejími procesy, jsou to příběhy o tom, jak zvládat problémy, neúspěch apod. (46).

Transakční analýza vidí pohádky jako příběhy, které pomáhají dítěti při utváření životního scénáře. Nabízí mu celou řadu postav, motivů, zápletek a vztahů, které pak hrají roli v jeho fantaziích. Transakční analytici zacházejí s pohádkovými postavami jako se skutečnými lidmi v životním scénáři, jejichž role do sebe zapadají. Zabývá se vztahy a komunikací mezi lidmi. Člověk se může identifikovat s jakoukoli z pohádkových postav, nikoli jen s hrdinou. Tři hlavní role, které protagonista při ztvárnění střídá, jsou: oběť, pronásledovatel, zachránce (46).

Hypnoterapie využívá pohádku v kombinaci s hypnózou. Pohádka stimuluje řešení problému na nevědomé úrovni. Pomáhá rozvíjet imaginaci člověka a rozšířit okruh metafor, které daný jedinec používá. Pohádku využívá i z toho důvodu, že je v ní zobrazena veškerá psychopatologie a neurotické konflikty, a že směřuje k pozitivnímu vyústění (46).

Pohádka dává konkrétní podobu nejasně tušeným hrozbám. Podstatná je rovina, ve které se pohádky odehrávají. Rovina „jakoby“ není skutečná, je to ono: „Bylo, nebylo, za sedmero horami, za sedmero řekami“. I proto jsou pohádky, s mnohdy až děsivými výjevy, pro lidi stále přitažlivé (57).

2. Zaměření výzkumu - Cíle výzkumné práce

Cíl 1: Zjistit s jakými pohádkovými postavami se děti s MP (ZS) aktuálně setkávají, s jakou formou.

Cíl 2: Zjistit, jak děti s MP (ZS) pohádkové postavy vnímají.

Cíl 3: Zjistit, zda pohádkové postavy ovlivňují děti s MP v jejich chování, myšlení, vnímání.

Cíl 4: Zjistit jaký vliv pohádkové postavy na děti s MP mají. Na jakých úrovních pohádková postava působí.

Cíl 5: Osobním cílem této práce je také lépe pochopit způsob vnímání, chování a prožívání lidí (děti) s MP.

V této práci jsem se zaměřila na děti se středně těžkým mentálním postižením, které vyrůstají v rodinách a navštěvují základní školu speciální.

Vývoj jedince je natolik komplexní proces, že působení různých podnětů, tedy i pohádkových postav, může zasáhnout na různých úrovních i více jeho složek. Pro rozsah této práce není možné zabývat se jednotlivými úrovněmi a aspekty vývoje a dopodrobna zkoumat, zda se na nich nějakým způsobem vliv pohádkové postavy, při jejím přímém působení, odráží či ne. Smysl této práce vidím především v poskytnutí náhledu na aktuální působení pohádkových postav na jedince s MP a v poukázání na nejzřejmější, z výzkumu vyplývající, projevy a souvislosti vlivu pohádkových postav a vývoje jedince.

Vycházím z toho, že děti zkoumaného souboru žijí a pohybují se ve stejném, naší společností vymezeném, prostředí, stejné kultuře a tudíž vlivy typu pohádkových postav na ně nějakým způsobem působí. Snad každý někdy slyšel vyprávět pohádku, nebo ji viděl v televizi, nebo o ní slyšel mluvit jiné lidi. V každém případě si myslím, že vyhnout se vlivu pohádky by bylo velmi obtížné a možná i nemožné. Už jen zmínka o čemkoli, třeba pohádce, pohádkové postavě v kontextu děje, nás může ovlivnit. Proto vnímám působení pohádky a pohádkových postav na nejméně dvou úrovních, a to

přímé a nepřímé. Pro toto vymezení dále uvádím schéma vlivu a působení pohádky, potažmo pohádkových postav.

2.1 Vymezení – Model vzájemného působení

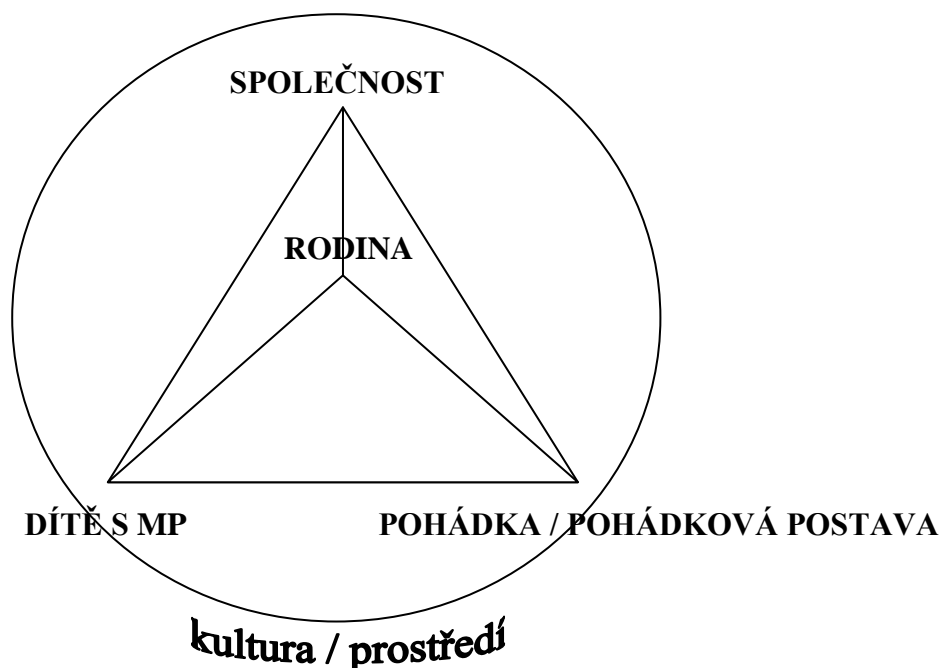
Mentální postižení jako takové je velmi specifické. Je třeba si uvědomit percepční a kognitivní omezení, se kterými se děti s MP potýkají. Vlivy prostředí a působení všemožných podnětů v nich vyvolávají určitou odezvu. Dítě pak zas navenek aplikuje již prožitá a jím utřídně zkušnosti. Chová se a jedná tak, jak se to naučilo a jak to vyzorovalo ve svém okolí. Sociální aspekty komunikace mezi těmito strukturami jsou zřejmé.

Charakteristické vlastnosti a chování pohádkových postav do jisté míry představují vnímání společnosti ke konkrétním jevům. Jsou jakousi esencí mravních a morálních hodnot a norem, té které společnosti (2). Přejímáním a vyznáváním těchto norem a hodnot se člověk stává součástí stejně vymezeného společenství. Působení charakteristických vlastností a způsobů chování pohádkových postav na děti s MP je přibližujeme společnosti, ve které žijí. Dítěti je nastíněna určitá sociální role, na základě které má být jedinec schopen fungovat ve společnosti. Stejným způsobem je ovlivňováno i okolí dítěte, rodina a osoby vyskytující se v jeho blízkosti.

Nepřímo pak vliv pohádky, pohádkové postavy, vstupuje a působí na dítě, ale také další lidi prostřednictvím osoby, která s pohádkou přišla do kontaktu přímo a byla jí ovlivněna.

Veškeré podněty a impulzy, které působí zvnějšku, člověk vnitřně zpracovává a třídí. Následně se tyto zvnitřnělé zkušnosti projevují opět navenek v kontaktech s okolním světem.

Obrázek 1: Model vzájemného působení (Irena Krejčová)



2. 2 Výzkumné otázky

Otázka 1: S jakou formou prezentace pohádek/pohádkových postav se děti s MP setkávají nejvíce?

Otázka 2: Co upřednostňují děti s MP – Film/televize nebo předčítaná pohádka?

Otázka 3: Jaké pohádkové postavy upřednostňují /si vybírají děti s mentálním postižením?

Otázka 4: Uvědomuje si dítě s MP vlastnosti a smysl konání pohádkových postav?

Otázka 5: Dokáže rozlišit kladné a záporné postavy a rozpoznat kvalitativní rozdíly v jejich chování?

Otázka 6: Dokáže poznatky získané z pohádky, od pohádkové postavy, aplikovat ve svém životě a promítnout do svého chování?

Otázka 7: Jak pohádkové postavy ovlivňují chování a jednání dětí s MP?

To, aby dítě mohlo pohádkové postavy akceptovat a vnímat pozitivně či jakkoli jinak, předpokládá zkušenost dítěte s pohádkou vůbec. Ačkoli v naší společnosti se jeví jako málo pravděpodobné, že by se dítě s žádnou formou pohádky nikdy neseťkalo, položila jsem si i tuto otázku.

3. Metodika

Volba vhodné metody byla poměrně obtížná. K získávání informací a dat potřebných k výzkumu „Vlivu pohádkových postav na vývoj MP dětí“ jsem zvolila metody kvalitativního výzkumu. Zvolením těchto metod jsem získala komplexní náhled na tuto problematiku. Zvolené metody, rozsah a zaměření práce odpovídají časovým možnostem a možnostem přístupu ke zkoumaným „zdrojům“. Při volbě metodiky jsem brala v potaz specifika a charakteristiky mentálního postižení. Zvolila jsem metody co nejefektivnější, tedy, s co největší výpovědní hodnotou a zároveň takové, které by co nejméně narušily chod zařízení, ve kterém jsem výzkum prováděla.

Rozhodla jsem se využít kombinace rozhovoru, analýzy produktů a pozorování.

Jsem si vědoma, že stávajícím rozsahem výzkumu nemohu obsáhnout všechny aspekty vlivu pohádkových postav na dítě. Zkoumání vlivu na jednotlivé složky vývoje by bylo velmi obsáhlé. Pro účely, této práce jsem se zaměřila čistě na aspekt socializace. Socializace je nedílnou součástí vývoje a projevuje se jí schopnost jedince začlenit se do společnosti dalších lidí. Stanovení vlivu pohádkových postav na míru socializace toho kterého jedince, by bylo značně obtížné. Proto jsem se spokojila s potvrzením vlivu pohádkových postav v tomto směru.

Výzkum probíhal bez možnosti omezení vlivu jinými podněty a stimuly mimo instituci, kde byl výzkum prováděn. Nelze proto přesně vydefinovat, které z podnětů způsobily změnu v chování či myšlení dítěte. Lidský jedinec je bytost otevřená a bere si ze svého okolí to, co se mu jeví jako přínosné. Posoudit proto přímý vliv pohádkových postav na vývoj, potažmo socializaci jedince, může být i značně subjektivní, neboť nemám možnost znát všechny okolnosti, které na dítě aktuálně působí.

3.1 Uspořádání výzkumu a zkoumaný soubor

Na základě absolvovaných praxí jsem se rozhodla využít svých dosavadních zkušeností a znalostí a pro výzkum oslovila jedno z pracovišť, na kterém jsem již působila. Důvody, proč jsem se takto rozhodla, byly jednoznačné. Děti mě již znají a nejsou tak rozptylovány „někým novým“ a jejich výpovědi jsou „opravdovější“ a méně zkreslené. Chování dětí je přirozenější. Dalším důvodem byla vstřícnost a ochota zdejších pedagogických pracovníků pomoci s prováděním výzkumu.

Nejprve jsem zamýšlela oslovit i další instituce věnující se péči a vzdělávání dětí s MP, ale tuto variantu jsem nakonec musela z důvodu velké časové náročnosti zamítnout. Zůstala jsem tedy u stávajícího zkoumaného vzorku dětí s mentálním postižením z jednoho pracoviště - Základní škola speciální (Rooseveltova na Praze 6).

Výzkum probíhal postupně po dobu čtyř měsíců, od počátku listopadu 2008 do konce února 2009, kdy jsem se dle možností věnovala jednotlivým metodikám a analyzování získaných dat.

3.1.1 Zkoumaný soubor

Zkoumaný soubor tvoří osoby s diagnózou mentálního postižení. Při výběru do souboru jsem v potaz nebrala věk, pohlaví, sociální vrstvu rodiny dítěte apod. Jediným kritériem začlenění do zkoumané skupiny zůstala míra intelektového postižení.

Po zvážení všech aspektů jsem se rozhodla z výzkumu této problematiky vyloučit děti s lehkou formou mentálního postižení, neboť jejich projevy se ještě tolik neodlišují od intaktní populace (54). Dále pak děti s hlubokou a těžkou mentální retardací, kde by takto stanovený výzkum vzhledem k časovým možnostem pravděpodobně nepřinesl relevantní výsledky. Zkoumaný soubor, tak po zvážení všech možností obsahuje jen děti, kterým byla stanovena míra postižení na úrovni středně těžké mentální retardace. Děťmi zde nazývám všechny jedince zkoumaného souboru i ty, kteří již překročili osmnáctý rok věku, ale stále navštěvují základní školu speciální.

Zkoumaná skupina čítá 10 osob se středně těžkým MP ve věku od 12 do 19 let věku.

3.2 Metody sběru dat

3.2.1 Rozhovor

Rozhovor je metoda, která může přinést velké množství různých informací. Může vypovídat o vývojové úrovni, znalostech, zkušenostech, ale i o pocitech a prožitcích. Spektrum získaných informací může být opravdu velmi široké (51).

Čistě strukturovaný rozhovor se mi jeví pro svou závaznou formulaci otázek, udržení jejich pořadí a celého scénáře rozhovoru (56), vzhledem k charakteru zkoumané skupiny osob, jako ne příliš vhodný. Rovněž čistá forma volného rozhovoru není ideální. Předností volného rozhovoru je, že se může kladení otázek přizpůsobit aktuální situaci. Subjektivní zatížení získaných informací u této formy je však značné (51).

Variantou pro můj výzkum je polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek (50). Kladení otázek jsem se však snažila přizpůsobit individuálně každému dítěti tak, aby bylo schopno jim porozumět a odpovědět na ně.

Co nelze při osobním kontaktu opomenout je vztahová rovina já - dítě / dítě - já, která může do jisté míry ovlivňovat průběh i zjištěné informace během rozhovoru (51).

Metodu rozhovoru jsem zvolila proto, že mi pomůže získat odpovědi na některé z otázek vznesených v předchozí kapitole. Lépe pochopit vnímání pohádkových postav těmito dětmi. Popřípadě posoudit schopnost reakce dítěte na určitý podnět na základě konfrontace s pohádkovou postavou a jejím konáním. Rozhovor umožňuje získat informace, které lze jen obtížně získat jinde.

Rozhovory jsem si průběžně zaznamenávala. Rozhovory byly jen krátké, probíhaly opakovaně a ve většině případů netrvaly déle než 12 minut. Při snaze vést rozhovor déle než 15 minut, bylo již obtížné udržet pozornost dítěte k danému tématu. Rozhovory probíhaly na základě domluvy s pedagogem v průběhu dopoledne s přihlédnutím k vyučovacímu rozvrhu. S dětmi jsem hovořila individuálně v klidném prostředí dětem známé učebny. Některé doplňující otázky jsem měla možnost dětem položit i v průběhu velké přestávky, kdy se děti procházejí po zahradě nebo si jinak hrají.

Metodu polostrukturovaného rozhovoru jsem zvolila také pro získání informací od rodičů dětí zkoumaného souboru.

Informace od zaměstnanců školy jsem získala formou volného rozhovoru. Tyto informace jsou spíše doplňujícího charakteru. Rozhovory jsem si písemně zaznamenávala.

3.2.2 Analýza produktů

Vývoj a proměny lidské psychiky lze sledovat prostřednictvím analýzy výtvorů a slovních sdělení, kresby a písma (51).

Kresba nám může pomoci odkrýt různé aspekty osobnosti dítěte. Je zde zřejmá úroveň jemné motoriky, sensomotorické koordinace a vizuálního vnímání. Můžeme podle ní rovněž usuzovat na úroveň rozumových schopností, na temperament dítěte, popřípadě i na emoční prožívání. Prostřednictvím kresby se nám také odhaluje, jakým způsobem dítě na situaci nazírá a jaké postoje k určité skutečnosti zaujímá (35, 51). Kresba také odráží rozvoj utváření pojmů (člověk, muž, žena...). Jako kterýkoli jiný projev člověka, odhaluje osobnost autora, jeho vztahy, citová sdělení a prožitky. Pro dítě je to činnost, do které jej není třeba nutit. Často ji i samo vyhledává. Kreslení je pro něj hrou a zábavou (7). Z tohoto důvodu jsem se rozhodla začlenit tuto metodu do výzkumu vlivu pohádkových postav na vývoj mentálně postižených dětí.

Dětem byl předložen materiál v rozsahu čtyř listů velikosti A4. Materiál obsahuje jednoduché otázky vztahující se k tématu pohádek. Záměrně jsem nechala prostor pro písemné i výtvarné vyjádření dítěte.

S využitím tohoto jednoduchého materiálu (viz. příloha) jsem se snažila získat informace, které by ukazovaly na způsob vnímání, ale také další schopnosti těchto dětí.

Při této metodice je zapotřebí asistence dalších pedagogických pracovníků. Je třeba počítat s tím, že některé děti budou mít problémy s porozuměním zadaným otázkám nebo je nebudou schopny vůbec přečíst. Rovněž je vhodné zohlednit, že některé z dětí s velkou pravděpodobností nebudou schopny samostatně písemnou formou odpovídat na dané otázky.

3.2.3 Pozorování

Metodu pozorování jsem se nakonec zvolila jako další variantu získávání informací. Kladem této výzkumné metody je, že nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačního procesu ve škole. Jejím smyslem je popisně zachytit, co se děje a jak vypadá daná situace. Pozorování umožňuje pochopit celý kontext, ve kterém se situace odehrávají (50).

Ve vědecké literatuře se můžeme setkat s desítkami typů vědeckého pozorování (50). Nestandardizované (nestrukturované pozorování) je vhodné pro kvalitativní typ výzkumu. Pozorovatel má však mnoho možností rozhodovat o vlastním příběhu (56). Pro mou výzkumnou práci jsem proto zvolila formu přímého zúčastněného pozorování, které probíhalo skrytě a s mou mírnou účastí. Strukturovanou metodou pozorování jsem se již snažila hledat odpovědi vztahující se k problematice vlivu pohádkových postav na děti, ke způsobům chování apod. Tuto metodu jsem zvolila jako doplňující k předchozím metodám rozhovoru a analýzy produktů.

Pozorování jsem prováděla v přirozených podmínkách v rámci probíhajících školních aktivit a výzkumných metod samotných.

Jak popsali Gubrium a Holstein, zkoumaná realita je značně proměnlivá a neustále se znovu utváří v procesech sociálních interakcí. Tato realita není, ani nemůže být pevně dána, neboť se neustále přeměňuje, vytváří a znovu definuje (13).

4. Výsledky

4.1 Jak se děti s pohádkovými postavami setkávají, s jakou formou pohádky?

Na tuto otázku jsem se pokusila nalézt odpověď pomocí rozhovorů, jak s dětmi, tak se zaměstnanci školy (pedagogové, vychovatelky, pedagogičtí asistenti, školník) a rodiči dětí. Jako první uvádím záznamy z rozhovorů se zaměstnanci školy. Rozhovory, které jsem vedla, byly volné, na téma školy, dětí s mentálním postižením a pohádek a ve vztahu k dětem s MP. Kurzívou jsem zapsala výpovědi zaměstnanců školy („Z1-Z7“), tak jak je uvedli v rozhovoru. Výroky jsou zaznamenány tak, jak je jednotlivé osoby vyslovily. Jsou však vyjmuty z kontextu celého rozhovoru a vztaheny pouze k tématu pohádek.

Z1: *“ Dětem se snažíme vštípnit základní vědomosti. Prostě trivium. Učíme je číst, psát, počítat. Chceme, aby jednou uměly fungovat i samy za sebe. Zvládaly nějaké ty základy a nezbytnosti v sebeobsluze, uměly si koupit třeba rohlík a tak. Na pohádky nám opravdu moc času nezbývá“*

Z2: *„Ale ano. To jste neviděla s jakým zájmem tudle sledovaly Krtečka. Ten je tu oblíbený. Ale pravda je, že to není až tak často, kdy se společně díváme na nějakou tu pohádku. Máme tu ale dramatický kroužek, teď na vánoční besídku zrovna nacvičují pohádku „O dvanácti měsíčkách“.*

Z3: *„Pohádky?! Na ty tu moc času nemáme. Párkrát jsme byli s dětmi v divadle. Posledně to bylo na Hurvínkovi, to byl ještě v Dejvicích...“*

Z4: *„Každou středu odpoledne máme dramatický kroužek. Teď nacvičujeme „Dvanáct měsíčků“. Tady T. hraje Holenu, vid’?“ (T. – jedna ze žákyní školy)*

Z5: *„Pohádky jim moc nečtu. Není čas. Možná vedle ve třídě. To my tu máme spíš takové jednoduché říkanky a básničky. Takové rytmické říkanky. Obrázky si někdy prohlížíme, to ano. Ale rádi zpíváme a posloucháme písničky z pohádek. Je to jedno z*

nejoblíbenějších „cédéček“, které si tu pouštíme. Máme ho tu teprve měsíc, tak si ho užíváme.“

Z6: „No víte, ono to je asi tak, že se u takto postižených dětí věnujeme něčemu jinému, pohádky nejsou rozhodně to hlavní. Je to neustálé opakování a drilování. A to i u dětí doma. Myslím, že ani rodiče se k tomu nedostanou, možná minimálně. Většinou přijdou domů urvaní z práce a čeká je další náročná práce s jejich ratolestí. Není to někdy jednoduché naučit je základním návykům a sebeobsluze. Je to asi spíš tak, že rodič věnuje čas na místo čtení pohádky, raději tomu, aby si jeho dítě umělo samo vyčistit zuby.“

Z7: „U nás ve škole se s pohádkami, nebo s těmi pohádkovými postavami moc neseťkáte. Ne, moc toho tu není. Asi dramatický kroužek, tam teď nacvičují pohádku. Budou ji hrát tady vedle v základní škole. Teď nacvičují a nacvičují, to aby to všechno klaplo. Už příští týden“.

Z rozhovorů s pracovníky školy vyplynulo, že během „pobytu“ dětí ve škole, školního vyučování a družiny, na pohádky mnoho času není. Děti se s nimi setkají občas prostřednictvím televize, videa (pohádky o „Krtčkově“), které se příležitostně pouští. Pak prostřednictvím návštěvy divadla. Ta je ovšem rovněž sporadická. Neaktivněji se děti s pohádkou a pohádkovými postavami mohou setkat díky dramatickému kroužku. Ne všechny děti však dramatický kroužek navštěvují.

Na základě pozorování musím potvrdit, že ve školním prostředí se děti s pohádkou setkaly především prostřednictvím dramatického kroužku. Ten navštěvují čtyři děti ze zkoumaného souboru (ZS). Ostatní děti, s výjimkou jednoho, zhlédly nacvičenou pohádku při „Mikulášské besídce“. Zde se setkaly i s dalšími pohádkovými postavami, čertem, Mikulášem a andělem. Pouštění pohádky z audiovizuálního záznamu jsem během výzkumu nebyla přítomna a nemám o něm ani jiné zprávy. S pohádkou se děti ještě setkaly ve formě vzdělávacího počítačového programu pro nácvik matematiky - „Pohádková matematika“. Zde byly pohádky začleněny jako motivační a zábavný prvek prokládající jednotlivé příklady. Matematické příklady jsou proloženy chronologicky

řazenými obrázky z pohádek. Téma na obrázku je doplněno jednoduchým textem. Vždy, když žák spočítá příklad, zobrazí se mu následující obrázek. U tohoto počítačového programu se děti během výuky střídají. V průběhu provádění výzkumu se k programu „Pohádkové matematiky“ dostalo každé z dětí ZS nejméně dvakrát. V prostředí školy je možné však vidět i výzdobu vycházející z pohádek. Obrázky zachycující pohádkové postavy, včelku Máju, Křemílka a Vochomůrku, draka aj.

Tabulka 1: Pohádkové prvky ve školním prostředí a jejich konfrontace s dětmi ZS

(zdroj: vlastní výzkum)

Děti	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	součet
Dramatický kroužek	1		1	1				1			4
Mikulášská besídka	1	1	1	1		1	1	1	1	1	9
Pohádková matematika	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
pohádkové obrázky	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
celkem setkání s pohádkou	4	3	4	4	2	3	3	4	3	3	33

Rozhovor s rodiči dětí zkoumaného souboru ukázal, že tito rodiče k pohádkám zaujímají spíše kladný nebo neutrální postoj. U žádného z dotazovaných se neobjevil názor, že by čtení či sledování pohádek pro dítě s MP bylo zbytečné. Ve všech případech se dítě, dle výroku svých rodičů setkává s pohádkou i několikrát týdně. Forma setkávání se však již liší. Dle odpovědí, třem dětem rodiče čtou pohádku před spaním. Tito rodiče uvádí, že četnost čtení pohádek závisí na jejich časových možnostech a aktuální únavě. Jako variantu rodiče zmiňují pohádky ve formě audionahrávky. Audionahrávka, jako forma reprodukce pohádky, byla zmíněna rodiči sedmi dětí. Všech deset dětí sleduje pravidelně večerníčky v televizi. Rovněž všem deseti dětem rodiče občas pouštějí pohádky na videu nebo pomocí jiné audiovizuální techniky (DVD přehrávač, počítač, video). Četnost se již liší.

Na základě rozhovorů s rodiči se jeví, že se děti nejčastěji setkávají s pohádkou a pohádkovými postavami prostřednictvím televize a jiné audiovizuální techniky.

Tabulka 2: Zdroje „působení“ pohádek dle odpovědí rodičů (R1-R10) dětí ZS

(zdroj: vlastní výzkum)

Rodiče	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	součet
Televize-večerníček	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Jiná audiovizuální technika	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Audionahrávky	1		1	1		1	1	1		1	7
Předčítání pohádky			1	1				1			3
celkem odpovědí	3	2	4	4	2	3	3	4	2	3	30

Rozhovory s dětmi ukázaly, že většina pohádek, které si děti pamatují, jsou buď večerníčky, nebo jiné televizní pohádky a seriály pro děti. Pět dětí uvádělo i jiné pohádky, které údajně znají na základě jejich předčítání rodiči, prarodiči nebo jinými osobami. Tři z těchto dětí korespondují s rodiči, kteří uvedli, že dětem občas pohádky předčítají. U zbývajících dvou dětí je možné, že rodiče (R1 a R5) o předčítání pohádky nevědí nebo děti mylně uvedly zdroj, ze kterého pohádku znají.

Ze zjištěných údajů vyplývá, že děti ZS se nejčastěji setkávají s pohádkou v televizi či prostřednictvím jiné audiovizuální techniky a to především v domácím prostředí. Ve škole je to zejména doplňkový stimul působící prostřednictvím pohádkových obrázků a počítačového vzdělávacího programu, s nimiž se setkávají všechny děti ZS. Intenzivní působení pohádky se děje prostřednictvím nacvičování pohádek v dramatickém kroužku. Ten je navštěvován pouze čtyřmi dětmi ze ZS.

4.2 Jaká forma pohádky je dětmi s MP preferována?

Z rozhovoru s dětmi vyplynulo, že všechny děti zkoumaného souboru by při možnosti výběru mezi čtenou pohádkou a audiovizuální formou volily právě audiovizuální formu. Čtyři děti by si pohádku rády vyslechly i ve formě čtené bez vizuálního doprovodu.

Ostatních šest dětí o předčítanou pohádku neprojevovalo zájem. Jedno z dětí nemělo zájem o pohádku vůbec. Pokud by si však mělo vybrat, pak by zvolilo audiovizuální formu. Čtená forma pohádky ani ve formě audionahrávky není mezi všemi dětmi rozšířena a není jimi ani vyhledávána.

Tabulka 3:

Forma pohádky preferovaná dětmi s MP zkoumaného souboru (D1-D10)

(zdroj: vlastní výzkum)

Děti	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	součet
Předčítaná forma			1	1				1		1	4
Audiovizuální forma	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Nemá zájem o pohádku	1										1
celkem zájem o pohádku	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	13

Zjištění takto jasné preference jedné formy prezentace pohádky mě přivedlo k otázce, proč je tato forma pro děti tak přitažlivá a co se dětem na ní líbí. Získaná data opět vychází z rozhovoru.

Tabulka 4: Co se dětem líbí na audiovizuální formě pohádky

(zdroj: vlastní výzkum)

Děti	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	součet
pohyblivý obraz	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
legrace			1	1	1	1		1	1	1	7
barevnost		1	1	1		1	1	1	1		7
děj		1	1					1	1	1	5
postavičky	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
celkem	2	4	5	4	3	4	3	5	5	4	39

Důvod preference audiovizuální formy vidím zejména v jejích vizuálních vlastnostech. Obraz děti zaujme více než jen mluvené slovo. Z tabulky 4 je patrné, že se děti přímo o mluveném slově nezmínily. Není to pro ně tedy důvod k sledování audiovizuální formy pohádky. Všechny děti oceňují, že se obrázky hýbají a rovněž evidují a pozitivně vnímají postavy, které v pohádkách vystupují. Vlastní děj ocenilo pět dětí. Celkem sedm dětí má na pohádce v televizi rádo legraci a pestrost barev, černobílé pohádky pro ně nejsou tak zajímavé.

4.2.1 Jaké pohádky a pořady děti nejraději sledují?

Všichni rodiče s výjimkou jednoho se v rozhovoru shodli. Děti doma sledují nejraději krátké kreslené pohádky, večerníčky. U dlouhých hraných pohádek se nevydrží dívat až do konce, neudrží pozornost. Všechny děti, dle svých rodičů, rády poslouchají písničky v televizi a líbí se jim i příběhy o dětech. Rodiče šesti dětí zmínili, že jejich dítě má oblíbené rovněž pořady o zvířatech. Jedno dítě, podle svých rodičů, raději než pohádky sleduje dobrodružné filmy, ale na Večerníček se údajně často dívá také.

Rozhovory s dětmi ve výpovědích z velké části korespondují s výpověďmi rodičů. Na dobrodružné příběhy (filmy) se údajně rády dívají čtyři děti. Šest dětí rovněž uvedlo, že se rády dívají i na hrané filmové pohádky. Jedno dítě nevedlo, že sleduje večerníčky nebo jiné krátké pohádky.

Tabulka 5: Preference televizních pořadů u zkoumaného souboru dětí s MP

(zdroj: vlastní výzkum)

Děti	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	součet
Krátké kreslené pohádky	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Filmové hrané pohádky			1	1	1			1	1	1	6
Písničky	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Příběhy o dětech	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Pořady o zvířatech		1	1	1	1	1			1		6
Dobrodružné příběhy, filmy	1	1		1						1	4
celkem	3	5	5	6	5	4	3	4	5	5	45

Ze zpracovaných informací lze usuzovat, že každé z dětí se setkává s audiovizuální formou zpracování pohádky nebo jiného příběhu. Všechny děti, dle získaných dat, sledují večerníček.

4.3 Upřednostňují děti s MP některé pohádkové postavy?

4.3.1 Znalost pohádek

Předpokladem pro vnímání pohádkových postav dětmi s MP je setkání s pohádkou a její znalost. U zkoumaného vzorku dětí jsem se pokusila rámcově zmapovat znalost pohádek. Zajímalo mě spektrum pohádek, které si děti pamatují.

Znalost pohádek dětí ZS byla značně rozdílná. Čtyři děti uvedly méně než pět názvů pohádek. Tři děti jmenovaly po třech pohádkách, jedno dítě si vzpomnělo na pohádky čtyři. Pět pohádek uvedly dvě děti. Zbylé čtyři děti si dokázaly vzpomenout na osm, jedenáct, třináct a osmnáct pohádek.

Tabulka 6 uvádí přehled všech dětmi jmenovaných pohádek a frekvenci jejich opakování u dětí. Nejvíce dětí zmínilo pohádku “O červené Karkulce“, celkem sedm. Křemílka a Vochomůrku jmenovalo pět dětí. Čtyřikrát byl jmenován Rákosníček a Popelka. Třikrát, Bob a Bobek, Jen počkej zajíci, O Budulínkovi, Perníková chaloupka, O dvanácti měsíčkách, Pat a Mat, Racochejl a Zlatovláska. Zbylé pohádky byly jmenovány pouze jednou nebo dvakrát. Tato tabulka zachycuje pouze aktuálně zmíněné tituly pohádek.

Znalost pohádek u dětí zkoumaného souboru je pravděpodobně větší. Na všechny pohádky si děti v období výzkumu nebo v danou chvíli nemusely vzpomenout.

Tabulka 6: Znalost pohádek u dětí s MP zkoumaného souboru

(zdroj: vlastní výzkum)

Děti	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	součet
Arabela		1									1
Bob a Bobek				1		1		1			3
Děti z Bullerbinu	1										1
Harry Potter	1										1
Hloupý Honza	1										1
Hrnečku vař				1							1
Hurvínek								1			1
Jen počkej zajíci					1			1	1		3
Krkonošské pohádky								1			1
Křemílek a Vochoomůrka	1	1			1	1				1	5
Mach a Šebestová			1					1			2
Maxipes Fík						1		1			2
O Budulínkovi			1	1				1			3
O Červené karkulce		1	1	1	1		1	1		1	7
O dvanácti měsíčkách			1	1				1			3
O Koblížkovi				1	1						2
O kohoutkovi a slepičce				1							1
O kůzlátkách				1							1
O pejskovi a kočičce				1							1
O perníkové chaloupce			1	1		1					3
O Popelce			1	1	1				1		4
O řepě			1								1
O Smolíčkovi			1	1							2
Pat a Mat					1		1	1			3
Princ Bajaja			1								1
Princezna na hrášku				1							1
Princezna ze mlejna			1								1
Racochejl		1		1	1						3
Rákosníček				1	1			1		1	4
S čerty nejsou žerty				1							1
Shrek	1							1			2
Stvoření světa							1				1
Šmoulové								1			1
Třetí princ									1		1
Zlatovláska			1	1		1					3
Zlatá rybka				1							1
celkem pohádek	36	5	4	11	18	8	5	3	13	3	3

4.3.2 Oblíbené pohádkové postavy dětí ZS

Z rozhovorů s rodiči dětí vyplynulo, že oblíbené jsou často ty postavy, o kterých dítě naposledy slyšelo nebo je vidělo v televizi. Stejně tak je to s oblibou jednotlivých pohádek. Rovněž pohádky, které se častěji opakují, jsou u dětí dle mínění rodičů více oblíbené. Děti na otázku proč mají zrovna tuto pohádku rády, odpovídaly ve stylu: „protože je legrační“, „protože dobře dopadne a je hezká“. Tři děti na tuto otázku odpovědět vůbec neuměly.

Tabulka 7: Obliba jednotlivých pohádkových postav a pohádek

(zdroj: vlastní výzkum)

Dítě	Oblíbená pohádka	Oblíbená postava
D1	Děti z Bullerbinu	Harry Potter
D2	Arabela	Arabela
D3	Princ Bajaja	Eliška (Princezna ze mlejna)
D4	Rákosníček	Holena (O dvanácti měsíčkách)
D5	O Popelce	Křemílek a Vochomůrka
D6	Bob a Bobek	Maxipes Fík
D7	A je to (Pat a Mat)	Pat a Mat
D8	Pat a Mat, Jen počkej zajíci	Pat a Mat
D9	Tři oříšky pro Popelku	Popelka
D10	O červené Karkulce	Křemílek a Vochomůrka

Ve čtyřech případech koresponduje oblíbená postava a oblíbenou pohádkou. U ostatních dětí se pohádka a oblíbená postava neshodují. Je také možné, že děti jmenují postavu a pohádku, na kterou si právě vzpomněly. Výběr tak může být zcela náhodný. Děti by možná za hodinu odpověděly zase jinak.

4.4 Vnímání pohádkové postavy dítětem s MP zkoumaného souboru

Během rozhovorů s dětmi jsem se snažila zjistit, zda jsou schopny rozlišit pohádkové postavy kladné a postavy záporné. Při rozhovoru s dětmi ZS jsem vycházela z oblíbených pohádkových postav, které děti jmenovaly. Následně pak děti měly říct, jaká je, popřípadě jaké má vlastnosti, co je pro ni typické. Dále měly vyjmenovat postavy zlé a postavy hodné a říci, proč jsou hodné nebo zlé.

Tabulka 8 uvádí oblíbené pohádkové postavy a pro ně charakteristické znaky, které jednotlivé děti ZS jmenovaly.

Tabulka 8: Oblíbená postava a její vlastnosti z pohledu dětí zkoumaného souboru

(zdroj: vlastní výzkum)

Dítě	Oblíbená postava	Vlastnosti
D1	Harry Potter	hodný
D2	Arabela	hezká a hodná
D3	Eliška (Princezna ze mlejna)	hodná, hezká, pracovitá, veselá
D4	Holena (O dvanácti měsíčkách)	zlá a líná
D5	Křemílek a Vochomůrka	legrační
D6	Maxipes Fík	velký, je s ním legrace
D7	Pat a Mat	nešikovní a hloupí
D8	Pat a Mat	legrační a hloupí
D9	Popelka	hrdina
D10	Křemílek a Vochomůrka	neví

Ve většině případů byly vlastnosti popsány obecně. Jedna hlavní charakteristika postavy je u pěti dětí doplněna následující rozšiřující informací. V jednom případě využilo dítě k popsání postavy více než dvě slova, celkem čtyři. Tři děti byly schopny uvést jen základní charakteristiku a neuměly ji již více rozvést. Jedno dítě neumělo odpovědět vůbec. Charakteristiky rámcově odpovídají typu postav. U uvedené vlastnosti „hrdina“ dítě již neumělo zodpovědět, proč je Popelka hrdina a co to znamená.

V tabulce 9 je zaznamenán výčet/soupis dětmi jmenovaných kladných a záporných pohádkových postav.

Tabulka 9: Záporné a kladné pohádkové postavy podle dětí zkoumaného souboru
(zdroj: vlastní výzkum)

Dítě	Záporná postava	Kladná postava
D1	Čert	Červená Karkulka
D2	Loupežník, Rumburak	Princezna
D3	Macecha, jeskyňky	Princ, Popelka
D4	Liška(O Budulínkovi), čarodějnice, drak, dědek	Popelka, Karkulka, Maruška, jelen (O Smolíčkovi)
D5	Vlk, macecha	Červená Karkulka, Popelka
D6	Čert	Maxipes Fík
D7	Terminátor	Pat a Mat
D8	Čert	Princezna, král, kuchařka, služebník
D9	Král	neuedlo
D10	neuedlo	Křemílek a Vochomůrka

Některé děti dokázaly uvést u obou kategorií i více než jednu postavu. Nejčastěji ze záporných, zlých postav byl zmíněn čert, celkem třikrát. Všechny další záporné postavy byly jmenovány pouze jednou. Jedno dítě si na žádnou zápornou postavu neumělo, nemohlo vzpomenout.

Jmenování kladných postav bylo pro většinu dětí o něco snazší. Přemýšlením nad odpovědí trávily kratší čas. Nejčastěji se ve výpovědích objevila Červená Karkulka a Popelka, celkem třikrát. Dvakrát děti zmínily princeznu. Ostatní postavy byly uvedeny pouze jednou. I zde jedno z dětí nebylo schopno v danou chvíli odpovědět. Naopak charakteristika záporných postav (co dělají) byla pro děti o něco snazší než u postav kladných.

Z rozhovoru jsem se dozvěděla více k jednotlivým postavám v daných kategoriích. Snažila jsem se získat maximum informací k uvedeným postavám ve vztahu k otázce:

1. Uvědomuje si dítě s MP vlastnosti a smysl konání pohádkových postav?
2. Dokáže rozlišit kladné a záporné postavy a rozpoznat kvalitativní rozdíly v jejich chování?

Zde uvádím opět pouze části z rozhovorů vztahující se k tomuto tématu. Někdy bylo nutné rozhovor přerušit a pokračovat až později nebo jiný den, neboť některé děti po chvíli již těžko udržely pozornost. Každému dítěti byly otázky kladeny tak, aby jim co nejlépe porozumělo. Přesto se pro některé z dětí zdály být obtížné. Neuvádím, zde proto přesné znění dítěti individuálně položené otázky, ale pouze rámcové ohraničení k čemu otázka směřovala.

Co dělá? = smysl konání

Proč? = důvod/co z toho má

Dítě 1 (D1)

Záporná postava 1: Čert

Co dělá: Straší. Dělá ošklivé věci. Straší a chrastí řetězem. Je špinavý. Dává děti do pytle.

Proč: Zlobivé děti, aby nezloubily.

Kladná postava 1: Červená Karkulka

Co dělá: Nese babičce jídlo.

Proč: Je hodná.

Jmenování záporné postavy a její charakteristika, byla pro D1 snazší, než určit kladnou pohádkovou postavu. U záporné mělo jasno téměř ihned, u kladné se zdálo, že zvažuje. U každé kategorie jmenovalo pouze jednu jedinou postavu. Ani s charakteristikou kladné postavy si nebylo příliš jisté. Nakonec však vybralo podstatnou informaci z pohádky, která dává smysl činnosti Karkulky. Na dotaz, je-li v pohádce i zlá postava, dítě projevilo rozhořčení a odmítlo odpovědět.

U záporné postavy bylo patrné větší zaujetí dítěte. Objevila se i pomocná gestikulace a řada dalších pohybů, jež měly napodobit čerta, když dítě nenacházelo vhodná slova.

Dle získaných informací usuzuji, že D1 rámcově chápe a umí rozlišit kladné a záporné postavy. A do určité míry i chápe smysl, toho co dělají.

Aktuálně D1 k pohádkovým postavám a tématům zaujímá postoj spíše negativistický. Jakousi pózu, jež ho staví v hierarchii spolužáků na vyšší pozici. Nicméně, zapomene-li chvílemi na tuto pózu, projevuje i radost při probírání těchto témat.

Dítě 2 (D2)

Záporná postava 1: Rumburak.

Co dělá: Udělal z toho pána psa a pak dělal špatné večerníčky.

Proč: neuvedlo

Záporná postava 2: Loupežník

Co dělá: Bere lidem věci a má pistoli. Sváže je a nechá v lese.

Proč: Chce, aby se ho báli. A všechno mu dali.

Kladná postava 1: Princezna

Co dělá: Tancuje s princem. Má hezké šaty.

Proč: neuvedlo

D2 vyjmenovalo kladné i záporné postavy téměř okamžitě. Opět pro něj bylo snazší charakterizovat jím jmenované záporné postavy než postavu kladnou. Ta (kladná postava) ve své charakteristice vyzněla neurčitě a beze smyslu. D2 nevědělo, proč je princezna kladnou postavou, ani co ji jako kladnou postavu vymezuje. Zmíněná kritéria jsou příliš obecná a špatně zařaditelná. D2 nevědělo, k čemu činnost princezny směřuje. Záporné postavy, zejména pak postavu loupežníka charakterizovalo velmi přesně. Jasný cíl jeho konání však dítěti v danou chvíli nebyl zřejmý. Postavu Rumburaka charakterizovalo zřejmě na základě části seriálu, kterou v nedávné době vidělo. Smysl však již hledalo obtížněji. Seriál jej očividně zaujal, avšak některé souvislosti D2 unikají. D2 dokáže rozlišit, co je špatné a co by se nemělo dělat od toho, co je takzvaně žádoucí. U některých otázek jsou odpovědi spíše naučené, než že by jim D2 samo rozumělo nebo vědělo proč.

Dítě 3 (D3)

Záporná postava 1: Macecha

Co dělá: Chtěla, aby Maruška šla pro jahody. Ale byla zima.

Proč: Nemá jí ráda, má ráda jenom tu Holenu.

Záporná postava 2: Jeskyňky

Co dělají: Ťukají na dveře a lžou.

Proč: Chtěly ho asi sníst.

Kladná postava 1: Popelka

Co dělá: Jezdí na koni. Střílí. Uklízí a povídá si s holoubky.

Proč: Líbí se jí princ.

Kladná postava 2: Princ

Co dělá: neuvedlo

Proč: neuvedlo

Jmenování kladných postav šlo D3 lépe než záporných. Přesto vyjmenovalo z každé kategorie postavy dvě. U kladných postav se však setkala s problémem při charakteristice prince. Z otázek se zdálo zmatené a nebylo schopné na ně odpovědět. Následně mu rovněž nešlo určit záporné postavy. D3 začalo být neklidné a roztěkané. Z tohoto důvodu jsem rozhovor na krátkou chvíli (cca 5 minut) přerušila a nechala dítě proběhnout po místnosti a uvolit se. Poté, co jsme se vrátili ke společnému rozhovoru, vyjmenovalo poměrně rychle dvě záporné postavy. S kratším zaváháním, v případě jeskyněk, poskytlo i odpovídající charakteristiku postav. K postavě prince se již vracet nechtělo. D3 chápe rozdíly mezi kladnými a zápornými postavami, rovněž rámcově chápe, čeho chtějí postavy dosáhnout.

Dítě 4 (D4)

Záporná postava 1: Liška

Co dělá: Zlobila Budulínka.

Proč: Měl poslouchat a neměl se s liškou kamarádit.

Záporná postava 2: Čarodějnice

Co dělá: Dělá kouzla. Všechny začarovala.

Proč: Je zlá.

Záporná postava 3: Drak

Co dělá: Žere lidi a princezny.

Proč: Jako oběd.

Záporná postava 4: Dědek

Co dělá: Dělá, že je hodný a není.

Proč: Je zlý.

Kladná postava 1: Popelka

Co dělá: Jezdí na koníčkovi. Má ráda zvířátka. Pořád myje nádobí a utírá podlahu.

Proč: Bude potom princezna.

Kladná postava 2: Červená Karkulka

Co dělá: Jde do lesa.

Proč: Mamka jí to řekla.

Kladná postava 3: Maruška

Co dělá: Je hodná na Holenu. Ta chce jahody a Maruška jí je dá.

Proč: Je hodná.

Kladná postava 4: Jelen

Co dělá: Zachrání Smolíčka.

Proč: Má Smolíčka rád.

D4 vyslovovalo pohádkové postavy s přehledem bez většího zaváhání. Byl u něj znát zájem o toto téma. Povídání o pohádkových postavách ho bavilo. Vyjmenovalo u každé z kategorií čtyři postavy a snažilo se rozvzpomenout na další. Kladné postavy u něj vzbuzovaly větší zanícení, zvláště postava Popelky. Záporným postavám věnovalo o

něco méně pozornosti. D4 je velmi snaživé. Položenou otázku nikdy nechtělo nechat bez odpovědi. Smysl konání jednotlivých postav chápe. Vývody D4 a jejich interpretace jsou zcela jasné. Rozlišení kladných a záporných postav mu nečinilo větší obtíže. U postavy dědka jsem nezjistila, jakou pohádku má D4 na mysli. Už mi ji více neumělo přiblížit.

Dítě 5 (D5)

Záporná postava 1: Vlk

Snědl Karkulku. Taký babičku.

Proč: Měl hlad.

Záporná postava 2: Macecha

Co dělá: Je zlá na lidi.

Proč: Chce mít moc peněz.

Kladná postava 1: Popelka

Co dělá: Jezdí v noci tancovat a přes den pracuje.

Proč: Aby se líbila princovi.

Kladná postava 2: Červená Karkulka

Co dělá: Jde na procházku, za babičkou. Povídá si s vlkem.

Proč: neuvedlo

Rozhovor s D5 plynul v pomalejším tempu. První uvedlo D5 postavu Popelky. Jako další vyslovalo Červenou Karkulku. Nad druhou zmíněnou postavou chvíli přemýšlelo. Záporné postavy následně vyvodilo z těchto dvou pohádek. Charakteristiky, které D5 poskytlo, opět rámcově odpovídají. Podstata postav je z výpovědí zřejmá a na tomto základě ji D5 i chápe. U kladných postav, zejména u Popelky, mluví (mluvilo) s velkým zaujetím. U Červené Karkulky již váhá (váhalo) a není (nebylo) si tak jisté. Smysl toho, co Karkulka dělá, mu vdanou chvíli nebyl zcela zřejmý. D5 projevilo schopnost odvodit záporné postavy z pohádek, v nichž vystupují jmenované kladné postavy.

Dítě 6 (D6)

Záporná postava 1: Čert

Co dělá: Straší. Děti se ho bojí. Když zlobí.

Proč: Aby nezlobily.

Kladná postava 1: Maxipes Fík

Co dělá: Vozí Áju a je s ním legrace. Je hodný a veliký.

Proč: Je s ním legrace.

První den se D6 špatně soustředilo. Bylo roztěkané a neklidné. Na položené otázky nereagovalo, dívalo se všude kolem. Hrálo si s rukama a svetrem. Rozhovor nebylo možné ve stávajícím rozpoložení dítěte vést.

Druhý den bylo D6 klidnější. Na otázky reagovalo s mírnou prodlevou. Odpovědi i několikrát opakovalo a pak vyhledávalo oční kontakt. Nejprve zmínilo postavu Maxipsa Fíka. Popis postavy je velmi zevrubný a nešel k její podstatě, ta D6 uniká. Nicméně Maxipsa Fíka vnímá jako důležitý zdroj legrace, což zesiluje několikerým opakováním. Zápornou postavu čerta zmínilo D6 až po delší prodlevě. Jeho význam však vyjádřilo se značnou přesností a jistotou.

Dítě 7 (D7)

Záporná postava 1: Terminátor

Co dělá: Je robot. Střílí lidi.

Proč: Protože ho to baví, je naprogramovaný.

Kladná postava 1: Pat a Mat

Co dělá: Rádi pracují, ale jsou moc hloupí a nešikovní.

Proč: Myslí si, že jsou chytrí, ale jsou právě srandovní. Vůbec neví, že se tak věci nedělají.

Odpovědi D7 byly poměrně rychlé a přesné. D7 jako první zmínilo zápornou postavu. Odpovědi doplnilo ukázkou střelby a popisem vizuální stránky postavy Terminátora s využitím rozmáchlé gestikulace. Hovořilo s velkým zaujetím. Zmínilo, že Terminátor je hodně zlý a lidé se ho bojí. Nad kladnou postavou přemýšlelo velmi krátce, pak jmenovalo svou oblíbenou dvojici. Na jinou kladnou postavu si v danou chvíli nedokázalo vzpomenout a neustále se vracelo k postavičkám Pata a Mata.

Dítě 8 (D8)

Záporná postava 1: Čert

Co dělá: Straší, vyplazuje jazyk a dělá rámus. Bouchá do něčeho, taky dupe.

Proč: Aby zlobivý lidi nezlobili.

Kladná postava 1: Princezna

Co dělá: Je ve věži a dělá, že spí.

Proč: Je tam drak a ten by jí snědl.

Kladná postava 2: Král

Co dělá: Má starosti, co bude s princeznou.

Proč: Chce mít klid.

Kladná postava 3: Kuchařka

Co dělá: Vaří....

Proč: neuvedlo

Kladná postava 4: Služebník

Co dělá: pomáhá princovi, když si neví rady.

Proč: Je kamarád.

D8 vyjmenovalo celkem čtyři kladné pohádkové postavy. Další charakteristika těchto postav mu činila už obtíže. Vymezení postav je pouze zevrubné a nejde vždy k podstatě postavy. Popis je spíše schematický na základě vytvořeného obrazu a sdělených informací o postavě samotné. Charakteristika postav se však nejméně ve dvou případech (Kuchařka, Princezna) nepojí se smyslem jejich jednání a jejich kladnému (či zápornému) vymezení. Postava čerta jako záporná postava byla zmíněna jako jediná. Charakteristika v tomto případě byla dítětem uvedena již přesněji a s jasným pochopením významu postavy a smyslu jednání. D8 bylo v rozhovoru velmi zúčastněné a snaživé. Některé otázky mu byly i několikrát znovu formulovány, aby správně pochopilo jejich význam a dokázalo na ně odpovědět. Z rozhovoru bylo nadšené a spokojené. Očividně se těšilo ze zájmu o svou osobu.

Dítě (D9)

Záporná postava 1: Král

Co dělá: Má poklad. A moc peněz a nechce nikomu nic dát.

Proč: Chce mít všechno sám.

Kladná postava: neuvedlo

Pro D9 bylo obtížné zmínit jakoukoli postavu z obou kategorií. Nakonec vyslovilo postavu Krále. D9 určilo krále jako postavu zápornou a na tomto základě uvedlo i jeho charakteristiku, která zařazení odpovídá. Krále jako postavu kladnou neumělo přijmout. Neumělo si představit jiného krále s jinými vlastnostmi, než uvedlo. Dotazy na kladnou postavu jej znervózňovaly a jeho pozornost vůči otázkám upadala.

Dítě 10 (D10)

Záporná postava: neuvedlo

Kladná postava 1: Křemílek a Vochomůrka

Co dělají: Mají svůj domeček. A jsou kamarádi. Napravují, co někdo pokazil.

Proč: neuvedlo

D10 jako jediné kladné postavy uvedlo dvojici Křemílka a Vochomůrky. Charakteristika je opět rámcově odpovídající. D10 potřebovalo vždy delší čas na rozmyšlenou i na verbální projev. Je na něm znát velká snaha vyhovět a odpovědět na otázku. Na žádnou zápornou postavu si však v daný okamžik nedokáže vzpomenout.

Děti ZS pohádkové postavy vnímají a dokážou rámcově pojmout smysl toho, co postavy dělají. Zdá se, že u kratších a jednoduchých pohádek, více rozumí, kam postavy svým jednáním směřují. Delší komplikovanější pohádky s více dějovými liniemi, jsou pro ně nepřehledné a dítě se v nich obsahově i smyslově ztrácí. Postavy neumí správně zařadit a nechápe souvislosti a smysl toho, co dělají.

Osm dětí ZS vyjmenovalo jak zápornou, tak kladnou pohádkovou postavu. Rovněž všech osm je dokázalo charakterizovat. V některých případech byl popis více obecný a někdy chyběla souvislost s danou postavou a kategorií, do níž postava byla zařazena.

Dvě děti jmenovaly pouze kladnou nebo zápornou postavu. Charakteristiky odpovídají zařazení postav do kategorií.

Na základě výzkumu a informací z něj získaných usuzuji, že děti ZS umí rozlišit postavy kladné od záporných tehdy, jedná-li se o pohádky (příběhy) přehledné, jasné a spíše jednoduché. Jsou-li postavy komplikovanější, děti se v nich ztrácí a je pro ně obtížné postavy identifikovat. Pak spoléhají na to, co je jim o postavách sdělí rodiče nebo jiný blízký člověk a tuto informaci reprodukují.

4.5 Vodník a čert

Dále jsem se zajímala o pohled dětí ZS na postavu vodníka a čerta.

Postavy vodníka a čerta jsem zvolila na základě jejich možného výchovného charakteru, který každá z těchto postav v určitém směru působení má. Potenciál těchto pohádkových postav vnímám zejména v oblasti výchovy a motivace. Čert má přivést děti k tomu, že zlobit a dělat nepravosti se nevyplácí a každý, kdo tak činí, bude potrestán. Ten kdo je hodný, na toho čert nemůže. Čert představuje jakousi preventivní, odrazující techniku před nevhodným chováním. Vodník má naproti tomu nabádat děti k opatrnosti a pozornosti, neboť jim od něj může hrozit nebezpečí v podobě utonutí. Varuje děti a vede je k opatrnosti v blízkosti vody (rybníků, řek atd.). Samotným předpokladem pro úspěšný vliv čerta a vodníka je schopnost dětí orientovat se v těchto

postavách a jejich vlastnostech. Postavy čerta a vodníka jsou jasně vymezené svým charakterem a funkcí. Jejich vliv míří především do oblasti preventivního působení.

Zajímalo mne proto, zda děti chápou podstatu postav a jejich charakter. Co pro ně tyto postavy představují a co jim sdělují. Jak vnímají vizuální stránku těchto postav.

Za účelem zjištění představy o vizuální stránce čerta a vodníka dostaly děti za úkol tyto postavy nakreslit. (obrázky viz. příloha)

V následující tabulce uvádím odpovědi dětí na otázky vztahující se k postavám čerta a vodníka, jejich činnosti a umístění (místě výskytu).

Tabulka 10:

Orientace dětí ZS ve vztahu k postavám čerta a vodníka, jejich umístění a činnosti

(zdroj: vlastní výzkum)

Dítě	Čert - co dělá, kde bydlí	Vodník- co dělá, kde bydlí
D1	straší malé děti, v pekle	hlídá svůj rybník, "v rybníce"
D2	bububu, v pekle	plave, ve vodě
D3	straší, v pekle	plave, u baby
D4	straší, v pekle	plave, žije ve vodě a má žáby
D5	straší, v pekle	chytá ryby, v rybníku
D6	straší, v pekle	plave, ve vodě
D7	vaří lidi v kotlích z hladu, v pekle 3+KK	topí lidi ze zábavy, ve vodě ve svém domě 3+1
D8	straší děti, v pekle	topí se, v rybníku
D9	straší, v pekle	plave, ve vodě
D10	straší lidi, v pekle	skáče, ve vodě

V určení uvedených kritérií u postavy čerta se všechny děti ve svých odpovědích shodly. Devět dětí jako jeho hlavní činnost uvedlo strašení. Všechny jej správně

zařadily do pekla. Jedno dítě shrnulo činnost čerta pod vaření lidí z důvodu hladu a přisoudilo mu pro peklo netypický příbytek 3+kk (bez vysvětlení).

Postavu čerta děti vnímají intenzivněji než postavu vodníka. Mají více ujasněný její smysl a lépe si ji umí představit. Důvodem může být i každoroční setkání s čertem o „Mikuláši“. V kresbách se objevují pro čerta typické rysy, nakreslené rohy, chlupy, vyplazený jazyk, ocas, černá a červená barva. Někteří z čertů třímají v rukách vidle a jiné nástroje.

Postavu vodníka děti zařazují již obtížněji. Výpovědi odpovídají podstatě postavy jen zhruba. V osmi případech uvedené znaky, nejsou pro postavu vodníka plně charakterizující a zásadní. Hlavní činnost vodníka, děti popisují v pěti případech jako plavání. V jednom případě vodník, dle dítěte skáče, v dalším chytá ryby nebo hlídá svůj rybník. U jednoho z dětí došlo k přehození významu z *topí* na *topí se*, což má pro postavu vodníka zcela jiné důsledky.

Na kresbách je vodník ztvárňován jako zelená postava, panáček s kloboučkem s pentlemi, postava s rozevlátými vlasy. Jedno z dětí zachytilo u postavy vodníka žáby. Jako znak k přiblížení podstaty postavy dvě děti nakreslily vodu ve formě vlnek nebo modré tlusté čáry.

Následující Tabulka 11 zachycuje představivost a orientaci dětí ZS ohledně působení těchto postav na jejich osobu. Otázky byly kladeny dětem ve smyslu „Co mi může udělat čert?“, „Co mi může udělat vodník?“. Hrozí mi od nich nějaké nebezpečí? Jaké?

Tabulka 11: Vnímání hrozby od čerta a vodníka dětmi ZS

(zdroj: vlastní výzkum)

Dítě	Co mi může udělat čert?	Co mi může udělat vodník?
D1	Když budu zlobit, dá mě do pytle	Dá mi rybu
D2	Bude křičet a ukazovat jazyk	Neuvedlo
D3	Zlobivé děti odnese pryč	Neuvedlo
D4	Zlobivé děti nosí do pekla	Budeme spolu plavat
D5	Odnese pryč	Neuvedlo
D6	Strašit	Neuvedlo
D7	Uvaří a sní	Utopí
D8	Nosí pryč zlobivé děti	Bude mě tahat do vody
D9	Odnese a bude strašit	Neuvedlo
D10	Straší, aby děti poslouchaly	Neuvedlo

Uvedená tabulka ukazuje, že v důsledcích si děti ZS neuvědomují, co znamená postava vodníka a jen obtížně ji vztahují k vlastní osobě. Pouze dvě děti odpověděly ve smyslu jim hrozícího nebezpečí od vodníka. Ostatní děti na otázky buď neuměly odpovědět, nebo uvedly jiné činnosti, které s podstatou vodníka sice souvisí, nejsou však stěžejní. U postavy čerta mají děti naopak zažité, že pokud budou zlobit, odnese je čert. Jedno z dětí zmínilo pouze strašení bez udání důvodu, proč čert straší. Druhé dítě, které rovněž udalo strašení, po chvíli váhání doplnilo, že čert straší proto, aby děti poslouchaly. Ze zjištěných informací vyplynulo, že čert do jisté míry ovlivňuje způsob myšlení a chování dětí. Děti mají poměrně jasnou představu o smyslu a úloze čerta. Ta může být podpořena i osobními zážitky ze setkání s čertem o „Mikulášské“

4.6 Schopnost aplikace poznatků

Tuto otázku bylo obtížné zodpovědět. Mé úsudky, jsem si vytvořila na základě strukturovaného pozorování a rozhovorů. Jen velmi obtížně lze určit/odhalit všechny vlivy a podněty, které na každé jednotlivé dítě působí. Z tohoto důvodu je také těžké určit míru vlivu pohádkových postav a pohádek samotných na chování a osobnost člověka.

Z rozhovorů, které s dětmi ZS proběhly, jsem vyvodila, že si uvědomují rozdíly v jednání postav a dokážou rozlišit, co je dobré a co špatné. Mají představu o tom, jak by se člověk chovat neměl a jaké samy chtějí být. Dokážou říct a posoudit, kdy se zachovaly nesprávně a vědí i proč je takový způsob chování špatný. Poznatky z pohádky vědomě nespojují přímo se svým životem. Děti ZS žádný velký vzor vycházející z pohádky nemají. S postavami z pohádek se obtížně identifikují. Pokud by však někým nebo něčím chtěly být, pak by to byly postavy kladné, charakteristické svou krásou u dívek a pro chlapce postavy vynikající statečností nebo silou. Pro dívky je důležitý u postavy vzhled a jako vlastnost jim postačuje, že daná postava je hodná. Další charakterové vlastnosti již nehrají takovou úlohu. Jako postavu, kterou by chtěly být, si proto vybírají princezny nebo v jednom případě Áju od Maxipsa Fíka. „To proto, že má psa a může na něm jezdit“. Chlapci ZS naopak preferují postavy silné a statečné, vzhled pro ně není podstatný. Proto volí postavy bojovníků nebo rytířů, co zabijí draka a osvobodí princeznu, království. Děti si vybírají postavy dle společenských rolí. Vnímám zde jasné genderové rozlišení. Chlapci přijímají ryze mužské role a dívky zase ženské. V postavě Áji si dítě zachovává roli dítěte. V tomto směru vidím vliv pohádkových postav na dítě vůči společnosti. Prezentace společenských rolí a postojů v pohádkových postavách a jejich přijímání, ovlivňují chování a myšlení dětí ať na vědomém či nevědomém základě.

Výsledky pozorování vychází pouze ze školního prostředí. Uvádím zde jen ty projevy, kde se pohádky přímo promítly do činností dětí. Oblastí, ve kterých se téma pohádky

objevilo, bylo jen málo. Sledovala jsem, jak si děti hrají, konverzují mezi sebou, volí témata pro volnou kresbu.

4.6.1 Hra

Po celou dobu výzkumu jsem se setkala jen 2x s pohádkovým tématem ve hře dětí. První hry se účastnily nejprve jen tři děti s MP a čtvrté se přidalo o chvíli později. Během velké přestávky, kdy jsou děti venku na zahradě, došlo ke spontánnímu rozdělení rolí. Chlapec, který se opíral o strom, sledoval, jak jiné děti chodí po obvodu zahrady. Dívka, která se vedla za ruku s druhou, mladší dívkou jej chtěla přibrat do závěsu. Chlapec však prohlásil, že je loupežník, načež dívky vypískly a utekly. Poté, co obešly zahradu a znovu se blížily k chlapci, který se tentokrát již schovával za stromem, připraven „k útoku“, začala hra na „Zbojníka a princeznu“.

„Zbojník a princezna“:

Jednalo se o hru, v níž byly role určeny charakteristikami dítěte, které je představovalo.

Role:

1. Zbojník – chlapec (16 let) – iniciátor hry
2. Princezna – dívka (19let)
3. Služebná – dívka (12let)
4. Zachránce – chlapec (15let)

Schéma hry:

1. Příprava a pozorování situace, upozornění na existenci zbojníka.
2. Přijmutí role Princezny a služebné na cestách.
3. Přepadení princezny zbojníkem, honička
4. Zajetí princezny
5. Osvobození princezny zachráncem
6. Návrat k roli číhajícího loupežníka.

Každé z dětí se ke své roli stavělo specificky. Dle svých představ a vlastností, které postavám určily.

Zbojník zdůrazňuje zlé a agresivní rysy této postavy, ve formě křiku a lomčujících gest a zlých a ošklivých výrazů tváře. Agresi prezentuje jen divadelní formou. Chlapec neuplatňuje skutečné násilí. Uvědomuje si, že jde o hru.

Princezna zaujímá spíše roli pasivní. Před „přepadením“ hraje roli noblesní princezny a zdůrazňuje svou důležitost držením těla a pomalou rozvážnou chůzí. Během „přepadení“ se snaží utéct pouze symbolicky, pak se nechává za ruku odvést ke stromu, kde se zbojníkem čekají. Zbojník, co chvíli připomene, že je zlý a princezna čeká.

Služebná hraje doprovod princezně, zpočátku se s ní vede za ruku. V průběhu „přepadení“ intenzivně, trochu chaoticky pobíhá a přerušovaně piští. Toto ztvárnění činnosti pokračuje i po zjetí princezny, ale s krátkými přestávkami. Svou roli vždy vrátí do činnosti, když proběhne kolem zbojníka a ten zakřičí a udělá zlé gesto.

Zachránce se objevuje znenadání, neboť ještě před chvílí hrál fotbal a představoval „letadlo“. Chvíli sleduje situaci. Zúčastnění zahrají to, co jim připadá podstatné pro jejich roli a děj. Zbojník křičí a dělá se co nejvíce zlý ve vztahu k princezně. Princezna dělá, že je zajatá a bezmocná. Služebná pobíhá a piští. Zachránce s klacíkem vyzívá zbojníka na souboj. Sehrávají souboj. Zbojník ustupuje za strom a zachránce osvobozuje princeznu.

Chlapec představující zbojníka se pokoušel podobnou situaci (hru) vyvolat ještě několikrát (i další dny), ale nenašel již adekvátní odezvu u ostatních dětí. Ty často nevěděly, jakou roli zaujmout.

Na tomto případě je vidět, že si děti s MP hrají podobným způsobem jako děti intaktní populace. Rozdíl je patrný zejména v hloubce a prokreslení jednotlivých postav a v délce celé hry. U dětí s MP tato hra trvala přibližně 5 minut. Jednotlivé postavy jsou zachyceny ve svých, pro dítě podstatných, hlavních rysech, bez dalšího hlubšího prokreslení. Schéma pohádkové hry je přímočaré bez dalších zápletek. Žádný z aktérů

se nepokusil tento koncept jinak narušit a vpravit do něj nějaký další osobitý prvek. Základní schéma hry a zápletka samotná byly srozumitelné všem, kteří se hry účastnili. Koncept a provedení této spontánní hry ukazují na způsob myšlení těchto dětí s MP. Umožňuje jim vnímat a interpretovat pohádkové postavy a samotný děj formou dramatizace. Takového myšlení nejsou všechny děti s MP schopné.

„Hra na Vlka“

Druhá hra se odehrávala mezi dvěma dětmi. Nebyla tak komplikovaná a „propracovaná“ jako hra na „Zbojníka a princeznu“. Odehrávala se ráno před vyučováním v herním koutku společenské místnosti. Kde se dva chlapci (12 a 16 let) honili.

Chlapec (16 let) – Vlk

Chlapec (12 let) – Kořist (zajíc?, Karkulka?, kůzlátka?)

Chlapec – Vlk směrem k Chlapci- Kořisti :“Jsem Vlk a tebe sežeru!“

Chlapec- Kořist: „Ty nejsi vlk.“ Připravuje se k úprku.

Chlapec – Vlk: Jsem vlk a sežeru tě! Zlý pohled. Blíží se k druhému chlapci.

Chlapec- Kořist: „Nejsi vlk.“ Utíká a schovává se mezi stoly.

Hra je ukončena jedním z pedagogů, protože honící se chlapci představují mírné nebezpečí pro ostatní žáky.

V této hře je patrný jasný pohádkový motiv. Snaha vystrašit nebo pošádřit spolužáka převtělená do podoby vlka. Vlk je chlapcem interpretován jako postava zlá, která chce svou kořist postrašit a posléze sníst. Zda se chlapec inspiroval klasickými pohádkami „O Červené Karkulce“, „O kůzlátkách“ nebo kresleným ruským seriálem „Jen počkej zajíci“ či něčím jiným, je obtížné posoudit.

4.6.2 Konverzace dětí s MP ZS

Rozhovory, které mezi dětmi probíhají, jsou většinou krátké a stručné. Směřují k slovnímu sdělení aktuální situace nebo potřeby. Většina dětí řeč těla doplňuje stručným slovním sdělením. Téma vycházející z pohádek nebo vztahující se k pohádkovým postavám, se v konverzaci příliš nevyskytuje. Objevilo se pouze v případě, že děti byly na toto téma naladěny. Omezila se však na strohé sdělení typu: „Já jsem viděl..., a já zas viděl...“. Takový hovor většinou brzy končí, neboť děti rychle vyčerpají své možnosti. Děti se cítí spokojeně i bez vzájemné konverzace. Zcela jim ve většině případů postačuje přítomnost další osoby, dítěte nebo i dospělého, a lehký tělesný kontakt (vodění/držení se za ruku, držení za rukáv nebo jinou část oděvu, mírné přitulení se). Neplatí to samozřejmě pro děti všechny, zejména někteří chlapci jsou spíše samotářští a o kontakt a rozhovor s druhým člověkem neprojevují velký zájem. V hovoru si často vystačí i sami. Sami se sebou si vypráví nebo i diskutují. Rozhovory jsou však značně stereotypní a opakující se.

4.6.3 Volná kresba

Volná kresba, nebo také kresba na volné téma, je dětem s MP blízká. A rády se jí věnují. Pro práci si často vybírají velké listy papíru A3 nebo alespoň A4. K zachycení svého záměru využívají barevných pastelky nebo fixů. Méně dětí volí kresbu jednobarevnou. Témata, která ve svých kresbách zachycují lze rozdělit do čtyř skupin.

1. Figurální motivy: princezny, různé panáčky, „portréty a autoportréty“, zvířata, lidé se zvířaty
2. Technické motivy: domy, stroje, auta, vlaky, různé předměty atd.
3. Přírodní motivy: květiny, trávník, sluníčko, stromy
4. Čmárání

Pohádková témata lze vyzorovat zejména v rámci první skupiny motivů. Pohádkový figurativní motiv zde představují především princezny, postavy (rytíři) s meči, někdy i na koni, zvířata, postavičky z večerníčků (Bob a Bobek, Maxipes Fík) aj.

Nebo se pohádkové téma objeví v kresbě v podobě staveb, zejména pak hradů a věží. Výklad kreseb však může být značně subjektivní. Ne vždy bylo možné ověřit, co dítě na kresbě skutečně zachytilo a odkud čerpalo inspiraci. (To co se může na první pohled pozorovateli jevit jako hrad, může někdy být například panelákové sídliště, kde dítě žije.)

Bezesporu je, že pohádková témata se ve volné kresbě dětí s MP objevují a tudíž zasahují a ovlivňují i jejich myšlení. Jsou dětmi vzata do rámce myšlení a přičleněna k prožívaným skutečnostem. Frekvence pohádkových témat v kresbě dětí s MP ZS není až tak častá. Děti zobrazují, především jim známé věci nebo témata svých kreseb opakují.

4.6.4 Promítnutí pohádkových postav / pohádek do jednání a chování dětí s MP

Na základě mých pozorování mohu říci, že dítě s MP dokáže poznatky získané z pohádky a prostřednictvím pohádkových postav uplatnit ve svém životě jen v omezené míře. Z uvedených případů je patrné, že děti s MP chápou, že vlk pro ně může být nebezpečný, ať má podobu jakoukoli. Stejně tak rozumí, kdo je princezna a co se pro ni sluší. Vnímají rozdíl mezi tím, kdo je hodný a kdo zlý. Rozumí tomu, jaký má být rytíř. Pamatují si, že čerta je třeba se bát, pokud zlobí. Jsou to prosté věci, které dítě s MP ve svém životě uplatňuje a jimiž se z části i řídí a podle nichž se orientuje. Usnadňují dítěti zaujmout postoj k situaci, která by pro něj při neznalosti pohádek a jejich postav byla obtížná, matoucí, neřešitelná.

5. Diskuze

Vnímání pohádek a pohádkových postav dětmi s MP a samotný vliv pohádkových postav na vývoj mentálně postižených dětí je otázka pro širší, dlouhodobý výzkum.

Obecně se předpokládá pozitivní působení pohádek a pohádkových postav na všechny děti. V odborných statích nacházíme, pro co všechno jsou pohádky dobré, co nám předávají, co nám umožňují, jak nás rozvíjejí (2, 6, 43).

Pohádky a tudíž i pohádkové postavy působí i na nevědomou složku osobnosti a tím ji ovlivňují. Právě z tohoto důvodu jsou využívány různými psychoterapeutickými směry (2, 11, 46, 57).

Hranice mezi terapií a výchovou je ale neostrá a někdy se oba okraje překrývají (47). Jejich vliv na vývoj jedince, člověka, je chápán ve smyslu rozvoje kognitivních a duchovních funkcí, hloubky emocionálního prožívání a v neposlední řadě míry a kvality sociální interakce (45).

V literatuře se setkáváme s názory, které víceméně jednostranně podporují četbu pohádek a odsuzují formu pohádky reprodukovanou televizí. Autoři těchto tezí tvrdí, že dítěti je podsouván již hotový obraz většinou nevalné kvality a dítě tím je ochuzováno o své vlastní obrazy, které mohou rozvíjet jeho tvořivost, fantazii a myšlení (2, 43). Jiní dodávají, že televize narušuje vývoj intelektuálních, citových a především volních schopností a individualitu člověka. Vyřazuje vůli dítěte v procesu vidění, znemožňuje vytvořit si vlastní citový vztah k tomu, co vidí, ničí fantazii a kreativitu a brání rozvoji motorických schopností. Tím vším podporuje televize pasivní přístup ke světu a podlamuje samotnou vůli člověka. O uvádající mozkové aktivitě, strnulých okohybných svalech a špatné flexibilitě oka a jiných zdravotních obtížích nemluvě (8). Televize může za jistých okolností (cílené diváctví) dítěti také obzory rozšiřovat, urychlovat duševní rozvoj a upevňovat vzájemné vztahy (24). Přínosem může být i v situaci, kdy není dostupná jiná forma prezentace pohádky.

V případě dětí s MP, nejde zpravidla o pasivní sledování televize. Děti ZS neudrží pozornost při sledování delších pořadů. Výběr je zaměřen na krátké animované pohádky, písničky pro děti a příběhy o dětech a o zvířatech. Ve většině případů se jedná

o diváctví cílené a pro děti spíše rozvíjející. Zůstává nezodpovězeno, do jaké míry předkládaný obraz dítě s MP naopak inhibuje. Sama se přikláním k tomu, že i kvalitní ztvárnění pohádek v televizi (např. večerníčků) má na dítě s MP pozitivní vliv. Zprostředkovává mu informace pro více smyslů najednou. Má tak i více šancí dítě zaujmout. Poskytuje obrazy, které děti jinak obtížně vytváří a tak jim usnadňuje porozumění obsahu a ději sdělovaného. Dítě presentaci pohádky v této formě lépe rozumí a lépe chápe souvislosti.

Z tohoto pohledu se pak vynořuje další aspekt médií, zejména pak televize. Vliv televize na socializaci jedince je zmiňován snad ve všech textech zabývajících se masovými médii. McQuail píše o poznávání a přijímání společenských norem a hodnot. O akceptaci požadavků na chování v konkrétních situacích a daných sociálních rolích (27). Ve vztahu k pohádkám by tyto vlastnosti měly být teoreticky násobeny, neboť pohádka sama je prvkem socializace a výchovy. Učí děti vyznat se v sobě samých, orientovat se v okolním světě, rozumět vzorcům chování a správně je používat, uznávat hodnoty, chápat a akceptovat normy dané společností a kulturou (37).

Představy o „správném a společensky přijatelném“ chování se liší u různých národů a kultur. V menší míře se odlišnosti objevují i mezi rodinami a menšími společenstvími v té samé kultuře (47).

Pohádky jsou nositeli názorného myšlení a mohou proto sloužit jako pomůcka k porozumění (33). To otevírá možnosti jejich využití pro děti s MP. Otázkou zůstává forma jakou má být pohádka těmto dětem zprostředkovávána. Zda je lépe investovat velké množství času a trpělivosti do předčítání pohádek, tak aby se kýžený efekt mohl projevit, nebo zda je efektivnější audiovizuální forma pohádky zprostředkovaná např. televizí k tomu, aby dítě pochopilo, co mu pohádka pro život sděluje. Jistě by bylo zajímavé tyto dva přístupy důkladně prozkoumat a porovnat možnosti jejich působení a následné výsledky. S předčítáním pohádek jsem se ve zkoumaném souboru setkala v menší míře. Rodiče uvedli, že dětem občas předčítají pohádky jen ve třech případech. Zdrojem zkušeností s pohádkami byla většinou televize či video.

Pozitivní vliv samotných pohádkových postav na jedince s MP a na jeho vývoj vnímám zejména ve vztahu dítěte (člověka) a společnosti. Pozitivní je, když si s jejich pomocí

dítě s MP osvojí normy a hodnoty společnosti a když je pak zvládne uplatnit ve svém životě.

Pozitivní vliv má i to, že se dětem pohádky i pohádkové postavy líbí, že je pro ně zábavné je poslouchat (dívat se na ně) a prožívat dobrodružství s pohádkovými hrdiny. Mohou u nich nalézt odpovědi na otázky, které právě řeší a prožívají (2). Může to také znamenat, že mají rády pestrý svět pohádek a jejich bytostí. Konfrontací dítěte s pohádkovou postavou, která v něm vzbuzuje strach, nejistotu, úzkost, můžeme evokovat prožitek významný pro jeho další rozvoj.

Děti mohou být prostřednictvím pohádky nebo pohádkových postav motivovány a může tak být posilována spolupráce přiměřená jejich věku a schopnostem (33).

To, zda děti s MP vnímají pohádky a pohádkové postavy spíše v rovině nevědomé nebo vědomé, je otázkou podrobnějšího psychologického výzkumu.

Důležité je zjištění, že děti s MP pohádkové postavy znají a přibližně se orientují v jejich charakterech. Oproti zdravým dětem se pohádkový příběh nedotýká dětí s MP s takovou intenzitou.

Je správné věnovat pozornost dětem s MP i v tomto směru. Brierly říká: „Je spravedlivé zacházet s odlišnými jedinci odlišně, pokud se s každým zachází tím nejlepším způsobem“ (3). Proto může být přínosná každá forma klasické pohádky, kterou je dítě s MP schopno vnímat a pochopit. Je-li to forma audiovizuální, je třeba ji využívat v přiměřené míře. Neboť i tím je dítěti zprostředkován přísun dalších informací, které možná jednou bude schopno uplatnit ve svém životě.

6. Závěr

Jak pohádky a pohádkové postavy vstupují do života dětí, jak je ovlivňují a jak na ně působí?

Umožňují dětem duchovní růst, rozvíjí myšlení, motivují k různým činnostem, učí je rozpoznávat dobré a zlé. Rozšiřují slovní zásobu a dávají růst fantazii. Utvářejí představu o životě, lidech a situacích, se kterými se dítě může setkat a nabízí i řešení. Zda to také platí pro děti s MP, jsem se pokusila zjistit v mé práci.

Na začátku mé práce jsem si položila tyto otázky:

Otázka 1: S jakou formou prezentace pohádek/pohádkových postav se děti s MP setkávají nejvíce?

Otázka 2: Co upřednostňují děti s MP – Film/televize nebo předčítaná pohádka?

Otázka 3: Jaké pohádkové postavy upřednostňují /si vybírají děti s mentálním postižením?

Otázka 4: Uvědomuje si dítě s MP vlastnosti a smysl konání pohádkových postav?

Otázka 5: Dokáže rozlišit kladné a záporné postavy a rozpoznat kvalitativní rozdíly v jejich chování?

Otázka 6: Dokáže poznatky získané z pohádky, od pohádkové postavy, aplikovat ve svém životě a promítnout do svého chování?

Otázka 7: Jak pohádkové postavy ovlivňují chování a jednání dětí s MP?

Na základě mého výzkumu jsem stanovila hypotézy.

Hypotéza 1: Děti s mentálním postižením se s pohádkami setkávají.

Hypotéza 2: Vliv pohádkových postav na děti s mentálním postižením je omezený.

Působení pohádky na děti s MP se ukázalo jako omezené, nejen co do možností jejich myšlení, pozornosti, paměti, ale také způsobů prezentace pohádek. Z důvodů časové náročnosti péče o mentálně postižené děti nezbyvá mnoho času ani možností, jak pohádku uplatnit ať už ve výchově v rodině nebo v prostředí školy.

Forma pohádky, s níž se tyto děti většinou setkávají a kterou preferují, je audiovizuální, zprostředkovaná televizí. Všechny děti zkoumaného souboru sledují večerníčky a znají postavy vystupující v těchto, většinou animovaných, seriálech. S pravidelně předčítanou pohádkou se setkává jen málo dětí. Děti lépe udrží pozornost při kratších, méně komplikovaných pohádkách. Pohádky, které jsou dětem opakovány častěji, si lépe pamatují. Často nedokážou vnímat příběh pohádky komplexně. Unikají jim souvislosti. Čím je pohádka konkrétnější a děj přímější, tím lépe je těmito dětmi pochopena. Samotné ladění pohádky je pro děti důležité. Všechny děti mají rády veselé pohádky, rády se u nich smějí.

Každé z dětí má svou oblíbenou pohádkovou postavu. Často jí je postava, kterou dítě naposledy vidělo nebo o ní slyšelo. Nebo to bývají postavy, s nimiž se děti opakovaně setkávají. Také záporná postava může být u dítěte oblíbená, i jen z toho důvodu, že ji lépe zná (např. z dramatického kroužku). Většinou však děti volí postavy kladné a často jimi jsou právě postavičky z večerníčků.

Děti umí rozlišit záporné postavy od kladných a chápou, co zápornou postavu dělá špatnou. Rozumí, které vlastnosti jsou dobré a které špatné. Aby pochopily smysl jednání pohádkových postav, musí být s nimi dobře seznámeny, nejlépe opakovaně. Z tohoto důvodu je jim jasný význam čerta, ale ztrácí se v postavě vodníka.

Ve vlastním chování dětí je vliv pohádkových postav cítit především z pojetí mužských a ženských rolí a jejich vnímání dětmi samotnými. Přínos pohádkových postav spočívá v jasném, zcela konkrétním a jednoznačném vymezení. Nezabíhá do přílišných podrobností, které tyto děti stejně nejsou schopny obsáhnout. Z tohoto důvodu je pro děti s MP snazší přijmout to, co jim postavy sdělují.

Dětem, které navštěvují dramatický kroužek, pohádkové postavy navíc umožňují vyjádření emocí, myšlenek z jiného úhlu pohledu. Poskytují jim i stimul k pohybové aktivitě a příjemným prožitkům.

Děti se na pohádky těší a pozitivně na ně reagují. Pohádková témata se však ve spontánní hře a činnosti dětí objevují jen málo.

Odpovědi dětí s MP se blíží vnímání pohádek zdravými dětmi předškolního věku.

Výzkum umožnil zodpovězení otázek č. 1-5. Na otázky číslo 6 a7 se mi nepodařilo nalézt během výzkumu uspokojivou odpověď. Časový horizont tohoto výzkumu neumožnil získat dostatečné množství konkrétních informací. Pro relevantní zodpovězení těchto otázek by výzkum musel probíhat podstatně delší dobu a měl by zohledňovat i veškeré další faktory, které na děti působí. Konkrétní vliv pohádkových postav na vývoj v tak krátkém časovém úseku života dítěte s MP lze prokázat velmi obtížně.

Pohádkové postavy bezpochyby na děti s MP působí a ovlivňují je i v jejich vývoji. Tento vliv je však omezený. Daleko důležitější pro vývoj dítěte se jeví atmosféra panující v rodině, prostředí, kterým je dítě obklopeno, pohoda, láska a upřímné přijetí dítěte takového jaké je.

Na počátku práce jsem si stanovila pět cílů. Cílů 1-3 se podařilo dosáhnout. Částečně se podařilo odpovědět na otázky vážící se k cíli č. 4. K jeho plnému dosažení by bylo zapotřebí delšího času a rozsáhlejšího výzkumu. Osobní cíl č. 5 byl splněn.

7. Klíčová slova

Dítě s mentálním postižením (MP)

Vývoj

Pohádková postava

Pohádka

8. Literatura – zdroje:

1. ALLEN, E. K., MAROTZ, R. L. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. 187 s., Příloha 1-3, ISBN 80-7178-614-4
2. BETTELHEIM, B. *Za tajemstvím pohádek*. Proč a jak je číst v dnešní době. Vyd.1. Praha: Lidové noviny, 2000. 335 s. ISBN 80-7106-290-1
3. BRIERLY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. 120 s., ISBN 80-7178-484-2
4. ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. a kol. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 248s., Příloha 1 – pracovní listy, Příloha 2 – procesuální schémata, ISBN 978-80-7367-319-2
5. ČERNÝ, J., HOLEŠ, J. *Sémiotika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 368 s. ISBN 80-7178-832-5
6. ČERVENKA, J. *O pohádkách*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1960.
7. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Kresba z pohledu psychologie. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1
8. DOSTAL, L. *Dítě a televize* [online]. 29.9.2003 [cit. 2009-03-07] Dostupné z: <[http:// www.rodina.cz/clanek3397.htm](http://www.rodina.cz/clanek3397.htm)>
9. DURAND, M. V. *Severe behavior problems*. Vyd.1. New York: Guilford Press, 1990, 183 s. ISBN 0-89862-217-4
10. EYRE, R., EYRE, L. *Jak naučit děti hodnotám*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 160s., ISBN 80-7178-360-9
11. FRANZ, M. L. von. *Psychologický výklad pohádek*. Smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 184 s. ISBN 80-7178-260-2
12. GELDARD, K., GELDARD, D. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Vyd. 1. Praha: Portál. 2008. 336 s. ISBN 978-80-7367-476-2
13. GUBRIUM, J., HOLSTEIN, J. *The new langure of qualitative method*. NewYork, Oxford: University Press, 1997. ISBN 019509994x

14. HARRIS, J. C. *Developmental neuropsychiatry*. Vyd. 2. Oxford: Oxford University Press, 1995. 596 s. ISBN 0-19-509849-8
15. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 184 s., ISBN 80-7178-635-7
16. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3
17. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5
18. JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2001. ISBN 80-7254-192-7
19. KERR, S. *Dítě se speciálními potřebami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 168 s., ISBN 80-7178-147-9
20. KOHOUTEK, R., OCETKOVÁ, I., ŠTĚPANÍK, J. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 1. Brno: Akademické nakladatelství CERM s.r.o., 1998. 181 s. ISBN 80-7204-064-2
21. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 216 s. (s. 126-129, s. 122) ISBN 978-80-7367-383-3
22. KVĚTNOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Vyd.1. Brno: Paido•edice pedagogické literatury, 2004. ISBN 80-7315-063-8
23. LEBEER ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 264 s., ISBN 80-7367-103-4
24. MARKOVÁ, T. *Jen ho nechte, ať se dívá* [online]. 27.1.2009 [cit. 2009-03-10] Dostupné z: <<http://www.prozeny.cz/magazin/deti-a-rodina/materska-skolka/2935-jen-ho-nechte-at-se-diva/>>
25. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3
26. MATĚJČEK, Z. *Rodičům mentálně postižených dětí*. Praha: Zdeněk Matějček. ISBN 80-85467-53-6

27. McQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-714-0
28. MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8
29. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha: Akademia, 1998. ISBN 80-200-0689-3
30. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1
31. NEWMAN, S. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 168 s. ISBN 80-7178-872-4
32. ORTNER, G. *Märchen, die den kindern helfen*. Vyd. 1. Wien: Orac, 1994. 167 s. ISBN 3-7015-0142-4
33. PESECHKIAN, N. *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 152 s. ISBN 80-7178-275-0
34. PFEIFFER, J. *Neurologie v rehabilitaci*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2006. 352 s. ISBN 978-80-247-1135-5
35. PIAGET, J., INHLDEREROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. 144 s. ISBN 80-7178-407-9
36. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 2. rozšířené a přepracované. Brno: Paido•edice pedagogické literatury, 2006. ISBN 80-7315-120-0
37. POHÁDKY PRO DĚTI. *Pohádky a věda* [online]. [cit. 2009-03-17] Dostupné z: <<http://www.pohadkyprodeti.cz/web/bylo-nebylo/pohadky/>>
38. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*., Obor v pohybu. Vyd.5. rozšířené. Praha: Grada Publishing, 2007. 200 s. ISBN 978-80-247-1174-4
39. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 4. přepracované a doplněné. Praha: Grada Publishing, 2006. 604 s. ISBN 80-247-1049-8
40. SELIKOWITZ, M. *Downův syndrom*. Definice a příčiny. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 197 s. ISBN 80-7178-973-9

41. SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-964-X
42. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3
43. SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout...Vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Maitrea, 2007. ISBN 80-903761-2-6
44. SOUKUP, V. *Přehled antropologických teorií kultury*. Vyd.1. Praha: Portál, 2000. 227 s. ISBN 80-7178-328-5
45. STREIT, J. *Včelka Sluněnka*. Vyd.1. Proč děti potřebují pohádky. Vyd. 2. Hranice: Fabula, 2003. ISBN 80-86600-10-6
46. STRUKOVÁ, S. *Možnosti využití pohádky v psychoterapii* [online]. 2003 [cit. 2009-03-25] Dostupné z: <<http://www.volny.cz/silvie.strukova/diplomka.html/>>
47. ŠIMONOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-264-5
48. ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 616 s., ISBN 80-7178-546-6
49. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. 192 s., ISBN 80-7178-821-X
50. ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7376-313-0
51. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8
52. VALENTA, M. *Dramaterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. 152 s. ISBN 80-7178-586-5
53. VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. Vyd. 1. Praha: PARTA, 2003. ISBN 80-7320-039-2
54. VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. Vyd. 3. Praha: PARTA, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2


55. VANČURA, J. *Zkušenost rodičů dětí s mentálním postižením*. Vyd. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu-Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-14-5
56. VEREŠOVÁ, M. a kol. *Psychológia*. Učebnica pre fakulty ošetrovateľstva. Vyd. 1. Martin: Osveta, 2007. ISBN 80-8063-239-1
57. VYMĚTAL, J. a kol. *Speciální psychoterapie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2007(str. 47) 400 s. ISBN 978-80-247-1315-1
58. WEST, K. G. *Dobrodružství psychického vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 248 s. ISBN 80-7178-684-5
59. WHO. *The ICD-10, Classification of Mental and Behavioural Disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines* [online]. [cit. 2009-03-17] Dostupné z: <<http://www.who.int/classifications/icd/en/bluebook.pdf/>>
60. WHO. *The ICD-10, Classification of Mental and Behavioural Disorders. Diagnostic criteria for research* [online]. [cit. 2009-03-17] Dostupné z: <<http://www.who.int/classifications/icd/en/GRNBOOK.pdf/>>
61. WRÓBEL, A. *Výchova a manipulace*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-2337-2

9. PŘÍLOHY

Příloha č. 1 / a

Kresby a písemný projev dětí s MP zkoumaného souboru

Nakresli svou oblíbenou pohádkovou postavu nebo svého pohádkového hrdinu.




Jaký je?
zavky bolka je hodný

Nakresli svou oblíbenou pohádkovou postavu nebo svého pohádkového hrdinu.



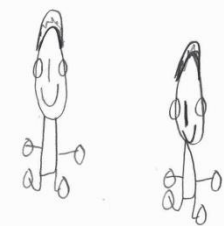
Jaký je?
PAT PAT

Nakresli svou oblíbenou pohádkovou postavu nebo svého pohádkového hrdinu.



Jaký je?
škola ze sljma - hrdni, nezka, veselo, prsouiti.

Nakresli svou oblíbenou pohádkovou postavu nebo svého pohádkového hrdinu.




Jaký je?
močák
kumerak

Příloha č. 1 / b

Kresby a písemný projev dětí s MP zkoumaného souboru

Nakresli svou oblíbenou pohádkovou postavu nebo svého pohádkového hrdinu.

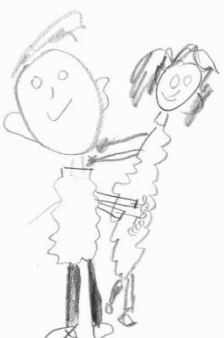
Holena - 12 měsíček



Jaký je?

Holena - je jako Holka

Nakresli svou oblíbenou pohádkovou postavu nebo svého pohádkového hrdinu.

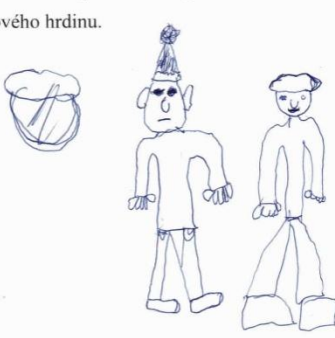


Jaký je?

HADINA

Popelka

Nakresli svou oblíbenou pohádkovou postavu nebo svého pohádkového hrdinu.



Jaký je?

NEŠIKOVNÝ A HLOUPÍ

Pat a Mat

Jaké pohádky znáš?

POPELKA, TRI ORÍŠKY PRO POPELKU,
JEN PROKEJ ZAŽÍVÍ, 3. PRINC

Jaká je tvá oblíbená pohádka?

TRI ORÍŠKY PRO POPELKU

Jak se jmenuje tvá oblíbená pohádková postava?

POPELKA

Z jaké je pohádky?

POPELKA

Příloha č. 1 / c

Kresby a písemný projev dětí s MP zkoumaného souboru

Jaké pohádky znáš?
Čert a zlatá nit
Čaroděj a Bachemírka
Šelma z Bulekovic

Jaká je tvá oblíbená pohádka? (kterou pohádku máš nejraději?)
Čaroděj
každá pohádka není
z oblíbených mám Šelmu

Jak se jmenuje tvá oblíbená pohádková postava?
Čaroděj
Čaroděj

Z jaké je pohádky?
Čaroděj
Čaroděj

Jaké pohádky znáš?
STVOŘENÍ VĚTA

Jaká je tvá oblíbená pohádka? (kterou pohádku máš nejraději?)
AJEFO

Jak se jmenuje tvá oblíbená pohádková postava?
PATA MAT

Z jaké je pohádky?
AJEFO

Jaké pohádky znáš?
ČERVENÝ KARKULKA I HURVÍNEK
JEN POČKEZ ZAJÍČÍ, BUDULÍNEK
POB A BOBEK, PATA MAT, RAKOSNICEK
MACH A SEBESTOČKA, MAXIPESEK
ŠMOULOVÉ, KRAKONOSOVÉ POHÁDKY
ŠRÉK

Jaká je tvá oblíbená pohádka? (kterou pohádku máš nejraději?)
PATA MAT, JEN POČKEZ ZAJÍČÍ

Jak se jmenuje tvá oblíbená pohádková postava?
PATA MAT, JEN POČKEZ ZAJÍČÍ

Z jaké je pohádky?
PATA MAT, JEN POČKEZ ZAJÍČÍ

Jaké pohádky znáš?
červený karkulka

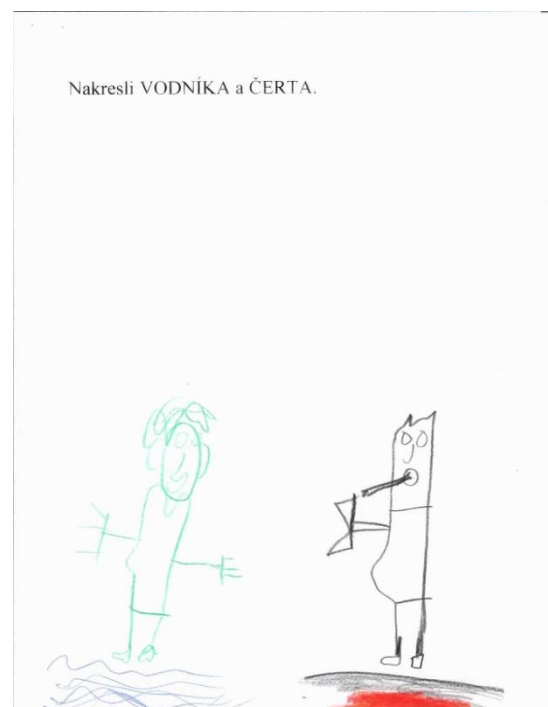
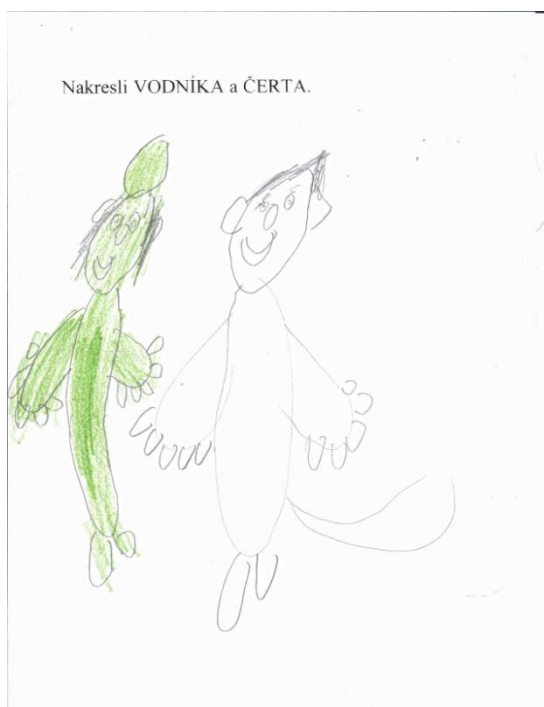
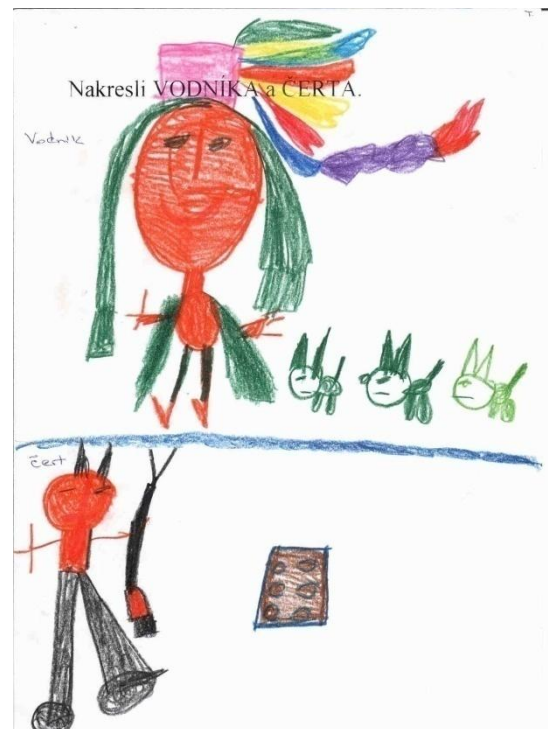
Jaká je tvá oblíbená pohádka? (kterou pohádku máš nejraději?)
červený karkulka

Jak se jmenuje tvá oblíbená pohádková postava?

Z jaké je pohádky?

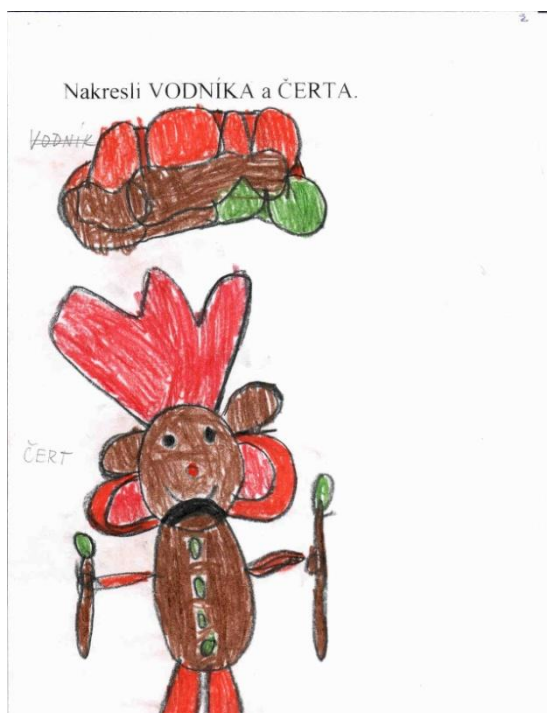
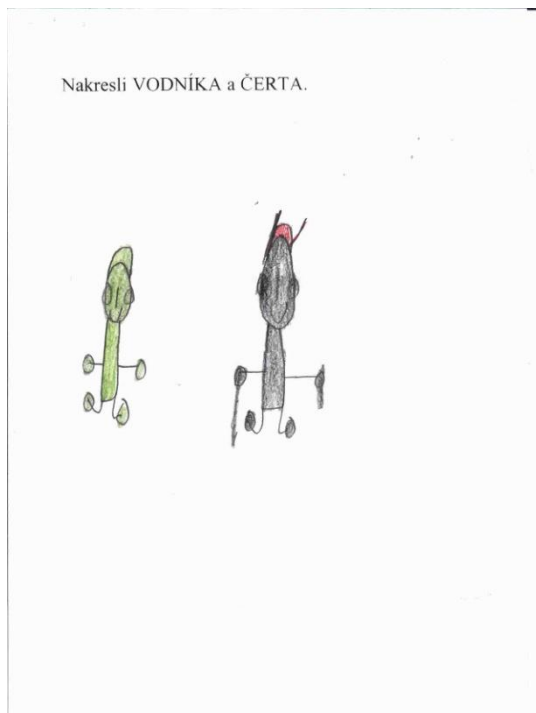
Příloha č. 1 / d

Kresby a písemný projev dětí s MP zkoumaného souboru



Příloha č. 1 / e

Kresby a písemný projev dětí s MP zkoumaného souboru



Co dělá vodník? *na vodě, podní, vodní*

Co dělá čert? *čert, čert, čert, malý čert*

Kde bydlí vodník? *na vodě, podní, vodní*

Kde bydlí čert? *na čert, čert, vodní*

Jaké znáš hodně pohádkové postavy? *čert, vodník, vodní*

Jaké znáš zlé pohádkové postavy? *čert*

Jaké znáš pohádkové dvojice? *čert, vodník, vodní*

Příloha č. 1 / f

Kresby a písemný projev dětí s MP zkoumaného souboru

Co dělá vodník? TOBČÍ LÍDÍ ZEZÁBAV

Co dělá čert? VARI LÍDÍ V KOTLÍČH Z HLAVU

Kde bydlí vodník? VE VODE 301 VEDVEM
DOME 3+1

Kde bydlí čert? VE KLELE 3+KK

Jaké znáš hodné pohádkové postavy?
MAJDAI

Jaké znáš zlé pohádkové postavy?
ČERTI NA TOA

Jaké znáš pohádkové dvojice?
KO PATA MAT

Co dělá vodník? TOBČÍ

Co dělá čert? STRÁŠÍ DĚTÍ

Kde bydlí vodník? RIBNÍČU

Kde bydlí čert? DEKLE

Jaké znáš hodné pohádkové postavy?
MAJDAI, KLEMA, KLEMA, SLOŽE, BUK

Jaké znáš zlé pohádkové postavy?
ČERT

Jaké znáš pohádkové dvojice?
PAI, MAT, BOB, ABO, BEK

Co dělá vodník? PLAVE

Co dělá čert? STRÁŠÍ

Kde bydlí vodník? VE VODĚ

Kde bydlí čert? V PENĚ

Jaké znáš hodné pohádkové postavy?
DOBE

Jaké znáš zlé pohádkové postavy?
ČERT

Jaké znáš pohádkové dvojice?
PRIVE

Co dělá vodník? plave

Co dělá čert? stráší lidi

Kde bydlí vodník? voda

Kde bydlí čert? peně

Jaké znáš hodné pohádkové postavy?
dobrá, mluví, kaka

Jaké znáš zlé pohádkové postavy?

Jaké znáš pohádkové dvojice?