

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2018-2019

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Tamara Součková

Volnočasové aktivity žáků v základní škole speciální

Praha 2019

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Alice Bosáková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2018-2019

BACHELOR THESIS

Tamara Součková

Leisure activities of pupils in special elementary school

Prague 2019

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Alice Bosáková

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 14. 5. 2019

Tamara Součková

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Alici Bosákové za odborné vedení bakalářské práce, cenné a užitečné rady, připomínky a čas, který mi věnovala. Dále bych ráda poděkovala všem pedagogickým pracovníkům Základní školy speciální Černovice za spolupráci při výzkumném šetření.

Anotace

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na pedagogiku volného času, volnočasové aktivity dětí mladšího školního věku, osobnost pedagoga volného času, dítě se středně těžkou mentální retardací a instituce nabízející volnočasové aktivity. Tato část přibližuje svět dítěte s mentálním postižením a jeho možnosti v oblasti volnočasové oblasti. Praktická část obsahuje popis jednotlivých výzkumných metod, informace o Základní škole speciální v Černovicích, případové studie konkrétních žáků speciální školy a závěrečnou komparaci zjištěných dat. Tato část informuje o možnostech volnočasových aktivit v Základní škole speciální Černovice, které vysvětluje na konkrétních příkladech.

Klíčová slova

Mentální retardace, mladší školní věk, pedagogika volného času, pozorování, případová studie, školní družina, volný čas, základní škola speciální.

Annotation

This bachelor thesis is divided into two parts, a theoretical and a practical part. The theoretical part is focused on leisure time pedagogy, leisure time activities of younger school age children, personality of leisure time teacher, children with moderate mental retardation and institutions offering leisure time activities. This part describes the world of a child with intellectual disabilities and its possibilities in the area of leisure time. The practical part contains a description of research methods, information about the Special Elementary School in Černovice, case studies of specific pupils of the special school and the final comparison of the data. This part informs about the possibilities of leisure time activities in the special school of Černovice, which is explained on specific examples.

Keywords

Case study, leisure time, leisure time pedagogy, mental retardation, observation, school club, special elementary school, younger school age.

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU	12
1.1 Volný čas	12
1.1.1 Čas.....	13
1.1.2 Volný čas	13
1.1.3 Výchova ve volném čase.....	13
1.1.4 Věda o volném čase a pedagogika volného času	14
1.2 Význam volného času	14
2 VOLNOČASOVÉ AKTIVITY DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU... 16	16
2.1 Mladší školní věk.....	16
2.1.1 Vývoj základních schopností a dovedností	17
2.1.2 Kognitivní vývoj	17
2.1.3 Emoční vývoj a socializace.....	17
2.2 Specifika volnočasových aktivit dítěte mladšího školního věku	18
3 OSOBNOST PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU	19
3.1 Zvláštnosti práce pedagogů volného času	19
3.2 Požadované osobnostní charakteristiky	19
3.3 Nové přístupy pedagogů volného času	22
4 DÍTĚ SE STŘEDNĚ TĚŽKOU MENTÁLNÍ RETARDACÍ.....	24
4.1 Základní charakteristika a terminologie	24
4.2 Etiologie.....	26
4.2.1 Prenatální období	26
4.2.2 Perinatální období	27
4.2.3 Postnatální období.....	27
4.3 Klasifikace mentální retardace.....	28
4.3.1 Klinické znaky jednotlivých kategorií mentální retardace.....	30
4.4 Specifika osobnosti dítěte s mentálním postižením	33
4.4.1 Smyslová percepce.....	34
4.4.2 Myšlení	34
4.4.3 Paměť	35
4.4.4 Pozornost.....	35

4.4.5	Emoční stránka.....	35
4.4.6	Volní projevy	36
4.4.7	Zásady v komunikaci s dětmi s mentálním postižením	36
4.5	Volný čas a zájmová činnost dětí s mentálním postižením	37
4.5.1	Dítě s mentálním postižením a volný čas.....	37
4.5.2	Terapeutické přístupy v péči o děti s mentálním postižením.....	38
5	INSTITUTE A ZAŘÍZENÍ NABÍZEJÍCÍ VOLNOČASOVÉ AKTIVITY	42
5.1	Školská zařízení	42
5.1.1	Školní družina	43
5.1.2	Školní klub	43
5.1.3	Střediska pro volný čas	43
5.1.4	Další školská a ubytovací zařízení	44
5.2	Neškolské subjekty pro děti a mládež.....	44
	PRAKTICKÁ ČÁST	45
6	ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ ČERNOVICE.....	45
6.1	Činnost školní družiny	47
7	METODOLOGIE	49
7.1	Kvalitativní výzkum	49
7.2	Výzkumný proces	51
7.3	Vymezení výzkumného cíle.....	53
7.4	Výzkumný problém	53
7.5	Metodika – popis výzkumných technik	55
7.5.1	Případová studie.....	55
7.5.2	Pozorování	56
7.5.3	Rozhovor.....	58
7.5.4	Obsahová analýza	59
7.6	Definování případů	60
8	PŘÍPADOVÉ STUDIE.....	61
8.1	Anna.....	61
8.2	Andrea.....	68
8.3	Alex.....	74
9	KOMPARACE DAT	79

9.1	Závěry vyplývající z výzkumu	82
	ZÁVĚR	85
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	87
	SEZNAM ZKRATEK	90
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	91
	SEZNAM PŘÍLOH.....	92

ÚVOD

Volný čas je vedle povinností nedílnou součástí života každého člověka a jeho efektivní a smysluplné trávení neodmyslitelně patří ke zdravému životnímu stylu. V současné době společnost velmi usiluje o začlenění všech jedinců do aktivit zdravé populace. S tím samozřejmě souvisí podpora osob se speciálními potřebami a rozvoj volnočasových aktivit tak, aby se jich mohly aktivně a svobodně účastnit i osoby s handicapem. K těmto krokům je nezbytné nejdříve takové osoby poznat, pochopit a uvědomit si, že jejich potřeby, přání i práva jsou stejná jako u všech ostatních. Integrace není možná, pokud k takovému poznání společnost nepřichází a oblast volnočasových aktivit u handicapovaných jedinců se v takovém případě stává neprobádanou a zapomenutou.

Na první pohled by se mohlo zdát, že smysluplné trávení volného času je něčím samozřejmým a snadno uchopitelným. A přitom má často i zdánlivě zdravý člověk problém se svým volným časem efektivně nakládat a potřebuje pomoc jiných osob nebo institucí. Zatímco takovýto jedinec je omezen pouze svými schopnostmi, dovednostmi a vědomostmi, dítě s mentálním postižením má před sebou daleko větší omezení a bariéry, ať už se jedná o pomalé chápání, problémy s vnímáním času, neschopnost plynule komunikovat nebo nízkou slovní zásobu apod. Existuje spousta dalších skutečností, které výrazně ovlivňují kvalitu života osob s handicapem. S diagnózou mentální retardace se osoba stává ne zcela samostatnou a v některých případech je její závislost na jiných lidech velmi výrazná.

Neexistují důvody, proč by osoby s handicapem neměly mít příležitost žít svoje životy plnohodnotně a spokojeně. Takové právo má každý člověk. V případě dítěte s mentálním postižením je pouze třeba důslednější organizace, péče a uvědomění si potřeb dítěte. V době, kdy je dítě z dosahu osob zajišťujících vhodnou náplň volného času, stává se ztraceným a nesamostatným. Proto je naprosto nezbytná pomoc osob, zařízení, organizací a institucí, které nabízí vhodnou nabídku volnočasových aktivit a jejich bezpečnou realizaci.

Hlavním tématem teoretické části této bakalářské práce je volný čas, jeho význam, osobnost pedagoga a volnočasové aktivity jedinců s mentálním postižením. Je zde přiblížen svět dětí s mentálním postižením, specifika, klasifikace mentálního postižení a možnosti trávení volného času. Téma je doplněno o specifické aspekty osobnosti pedagoga volného času. Teoretická část je zakončena popisem institucí nabízejících volný čas v České republice.

Praktická část je nejprve zaměřena na informace o Základní škole speciální Černovice, dále pak na výzkumné metody, které byly v práci využity, stanovení výzkumných cílů a popis výzkumných technik. Následně jsou zpracovány tři případové studie dětí ze ZŠ speciální a závěrečná komparace dat.

Cílem bakalářské práce je zmapovat trávení volného času dětí v Základní škole speciální Černovice, přiblížit jeho konkrétní podobu, zjistit možnosti dětí a výběr volnočasových aktivit, a to vše zpracováním případových studií s pomocí pozorování, rozhovorů a komparace dat.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU

Tato kapitola je zaměřena na pedagogiku volného času, vysvětluje její základní pojmy a termíny, vysvětluje pojmy jako je čas a věda o volném čase a vysvětluje význam volného času obecně.

Volný čas je téma stále více důležité pro současnou společnost a jeho studie přibírají na důležitosti. To, jak souvisí s životem člověka, jak velkou časovou dotaci v něm zabírá nebo jak efektivní může být jeho kvalitní trávení pro naši spokojenost, je věcí známou a v současnosti zmiňovanou stále častěji. V mnoha zemích je pedagogika volného času též studijním oborem.

Volný čas dětí a mladistvých přitahuje zcela oprávněně mimořádnou pozornost. Vždyť se jedná o opravdu dlouhodobou životní perspektivu, výchovu a také šanci rozvíjet se a seberealizovat. Každý člen naší společnosti vstupuje v průběhu svého života do nejrůznějších prostředí, kde se setkává s volnočasovými aktivitami a získává příslušné zkušenosti a informace.

1.1 VOLNÝ ČAS

Volný čas jako základní téma pedagogiky volného času zastává v tomto tématu stěžejní roli. Všeobecně je vnímán jako něco svobodného, volného a soukromého, tedy něco, co každý považuje za svou osobní doménu. Od šedesátých let minulého století dochází k poznání, že vyplňuje významnou roli v životě každého člověka jakéhokoliv věku. Jeho efektní trávení souvisí se životní úrovní, spokojeností, smyslem života a naplněním, psychohygienou, relaxací nebo třeba originalitou osobnosti a specifickými potřebami. Jeho absence nebo neschopnost jej trávit efektivně může mít za následek vážné dopady na jedince a jeho osobnost.

1.1.1 ČAS

Hofbauer (2011) vysvětluje, že čas a jeho vnímání v lidské společnosti se proměňuje skrze poznání. Nejdříve se jednalo o pouhé pozorování změn (den a noc či roční období), fáze života člověka až nakonec se lidstvo dobralo k pojetí času jako k jevu objektivně měřitelnému.

Soudobá věda charakterizuje tyto stránky času: *čas života* (biologický), *čas komunikace*, *čas prezentace světa* (kosmický, biologický, sociální) a *čas ve vědeckém poznání a jeho měření*. (Hájek, a další, 2011)

1.1.2 VOLNÝ ČAS

Volný čas je tou částí lidského života, kdy jedinec není v *čase pracovním* (tedy není ve škole nebo není v pracovním procesu) a zároveň se jedná i o čas mimo *čas vázaný* (ten zahrnuje biofyziologické potřeby člověka jako spánek, jídlo či osobní hygienu, dále pak chod rodiny, domácnost, děti a péče o ně, dojíždění a další). (Hájek, a další, 2011)

Pávková (2001) zmiňuje specifickou zvláštnost volného času dětí a mládeže a sice to, že je velmi žádoucí jeho pedagogické ovlivňování, a to z výchovných důvodů. (Pávková, a další, 2001)

V literatuře se můžeme sejit také s pojmem čas *polovolný*. Sem řadíme činnosti na hranici času povinného a vázaného, tedy aktivity přinášející uspokojení a současně i praktický užitek (kutilství, starání se o zahradu, ruční práce). (Hájek, a další, 2011)

1.1.3 VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE

Bezprostřední naplňování volného času aktivitami, které mají smysl, a dalšími vedenými rekreačním či vzdělávacím způsobem, nazýváme *výchovou ve volném čase*. Výchova ve volném čase je jedním z pedagogických úkolů volného času dětí a mládeže. Obecně poskytuje jedinci orientaci v zájmových aktivitách na základě jeho vlastních zkušeností a pomáhá mu nalézt právě ty oblasti zájmu a činnosti, které mu poskytnou uspokojení a dostatek seberealizace. (Pávková, a další, 2001)

1.1.4 VĚDA O VOLNÉM ČASE A PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU

Význam této vědní oblasti je do velké míry zvýrazněn skutečností, že i přes to, že se jedná o mladou oblast, rozvíjí se rychlým tempem a je pro nás zatím zmapována a poznána jen do malé míry.

1.1.4.1 Věda o volném čase

Věda o volném se snaží popsat a zkoumat problematiku volného času, jeho rozvoj, funkce a jak je podmíněn sociálním kontextem. Předmětem jejího zájmu je mladá populace a pronikání volného času do jejího života, jelikož je pro ni nadějí a významnou podmínkou pro budoucí perspektivu, rozvoj i současný život. (Hájek, a další, 2011)

1.1.4.2 Pedagogika volného času

Pedagogika volného času je ta pedagogická disciplína, která se zabývá pojetím, cíli, obsahem a způsoby výchovného vedení volného času. Dále také řeší organizace a instituce, které volnočasové aktivity nabízejí a uskutečňují. Týká se jí také koncepce dalšího vývoje volného času, vytvářená na základě společenského vývoje a oboru samotného.

1.2 VÝZNAM VOLNÉHO ČASU

„Výchova není v tom, poučovat lidi nebo jim dělat kázání, ale dát jim příležitost, aby sami mysli, sami srovnávali.“ Karel Čapek

Volný čas úzce souvisí s pojmem *životní styl*. Ten Pávková (2001) definuje jako souhrn životních forem, které jedinec aktivně prosazuje.

Způsob, jakým jedinec využívá volný čas, je důležitým ukazatelem jeho životního stylu. Zhodnocuje se zde jeho hodnotová orientace, projev jeho chování ve způsobu využívání a ovlivňování materiálních a sociálních podmínek života. V rámci životních podmínek jedince a jeho aktivity se utváří *system hodnot*. (Pávková, a další, 2001)

Jednou z hlavních funkcí volného času je odpočinek. Jedná se především o regeneraci a nabrání sil. Krom utváření životního stylu také přispívá k prevenci chorob.

Kontemplace (tedy duševní rozvoj) je jeho důležitou funkcí v oblasti rozvoje osobnosti. Dalšími funkcí je rozvoj v oblasti sociální a začlenění jedince do společnosti v různých prostředích (např. rodina); jedná se o *integraci* a *socializaci* jedince. Jedinec se svým jednáním také angažuje na vývoji společnosti (tzv. *participace*). Dále sem řadíme výchovu a vzdělávání, tedy vývoj rozvoj jedince, kreativní činnosti, sport, technické a další činnosti (tzv. *enkulturace*). Díky *kompensaci* ve volném čase dochází k odstraňování životních frustrací a zklamání. (Hofbauer, 2004)

V dospělém věku je pak trávení volného času výsledkem těch vzorců chování a priorit hodnot, které byly v jedinci vytvořeny v průběhu celého života. Nemůžeme tedy vést dospělého k umění, pokud k němu dříve veden nebyl. Byl-li jedinec od mládí ve styku s hodnotnou literaturou vyžadující přemýšlení a soustředění, sáhne po ní nejspíše i v dospělosti. (Spousta, a další, 1996)

2 VOLNOČASOVÉ AKTIVITY DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

S narůstající důležitostí pedagogiky volného času a zájmu o obecný čas obecně je samozřejmostí, že se toto téma dotýká i mladších generací, a dokonce těch úplně nejmladších dětí. Zatímco v předškolním věku působnost předškolních zařízení nabízí pro děti dostatek vyžití a volnosti, nástup do školy znamená určité změny. Především se jedná o mnohem častější sezení na jednom místě, vyžadování pozornosti téměř nepřetržitě a množství úkolů, které se ne vždy u dětí setkají s vřelým přijetím.

Důležitost volného času se v tomto věku stává nesmírně zásadní a nepřehlédnutelnou. Již pestrá nabídka volnočasových aktivit naznačuje nepostradatelnost zábavy a smyslu ve volném čase dětí. Současná doba je tímto velmi přívětivá a dětem otevírá širokou paletu nabídek. Je zřejmé, že čím dál více rodičů si je tohoto vědoma a velká spousta dětí je zapojena do nejrozmanitějších aktivit a zájmů.

2.1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Jako mladší školní věk označujeme období života člověka od 6 - 7 let (tedy od nástupu do školy) do 11- 12 let. Škola a její svět toto období poznamenává rozhodujícím způsobem, mimoškolní aktivity se výrazněji prosazují až ve věku pubescence. Obecně se jedná o období zdánlivě nezajímavé a jeho změny se zdají být malé a nepřevratné, je označováno jako *latence* (etapa, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a pudová a emoční složka osobnosti odpočívá až do počátků pubescence). Podle studií tomu tak ale není, jelikož vývoj jedince pokračuje trvale a plynule a dítě dosahuje výrazných pokroků, které jsou zcela rozhodující pro jeho budoucnost.

Toto období lidského života bývá také označováno jako věk *střízlivého realismu*, a to z toho důvodu, že dítě již není ve svém vnímání, myšlení a jednání tak závislé jako dítě mladší a zároveň není jako dospělý, který často vidí spíše to, co by správné být mělo. Školáka zajímá to, co je a jak to je, chce pochopit okolní svět. (Langmeier, a další, 2006)

2.1.1 VÝVOJ ZÁKLADNÍCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ

V mladším školním věku je pohyb i ostatní schopnosti do velké míry ovlivněn tělesným růstem (ten je v tomto věku spíše plynulý). Výrazně se zlepšuje hrubá i jemná motorika, pohyby jsou rychlejší a svalová hmota větší. Dítě již podává sportovní výkony, dobře kreslí i píše. Stále jsou velmi důležité vnější podmínky, které ovlivňují veškerý vývoj dítěte. (Langmeier, a další, 2006)

Říčan (2013) zmiňuje riziko komplexu méněcennosti, tedy hrozbě spojené se sebeúctou dítěte při neúspěchu. Dítě může zcela rezignovat, a to s velkou pravděpodobností ovlivní jeho budoucí vzdělávání i pracovní život. Dítě v sobě však má přirozenou a systematickou snahu o dosažení cílů a překonávání překážek, a to i v případech, že činnost není sama o sobě tak přitažlivá.

2.1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

V rámci vývoje rozumových schopností dítěte se prohlubuje a zdokonaluje vše, čeho bylo dosaženo dříve. Dítě má rádo fakta a poznání. V intelektuálním vývoji se objevují konkrétní logické operace. (Říčan, 2013)

Dítě chápe vztahy mezi ději, je schopno konkrétních logických operací a pravých úsudků. I toto logické usuzování se stále týká jen konkrétních věcí a jevů. Chápe identitu, zvratnost a vzájemné spojení různých myšlenkových procesů. (Langmeier, a další, 2006)

To můžeme vidět na následujícím příkladu. Zatímco předškolní dítě nerozezná například zda je více vody v široké nebo úzké sklenici (v případě, že objem vody je stejný), dítě mladšího školního věku vidí jasně, že je jí stejně, i když sloupec vody je výše ve sklenici úzké. (Piaget, a další, 1997)

2.1.3 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE

Dítě se v tomto věku již umí přizpůsobit školní realitě, je cílevědomé v plnění úkolů a přijímá i hodnocení za svůj výkon. Ve velkém kolektivu navazuje vztahy, učí se být solidární a úspěšně se učí čelit agresi ze strany vrstevníků. (Říčan, 2013)

V rámci sociální reaktivity, dává skupina dítěti v tomto věku více příležitostí k rozličnějším interakcím. Děti jsou si blízké svými vlastnostmi, zájmy i postavením. Schopnost seberegulace narůstá (odkládání vlastních potřeb a věnování se činnosti je jednou z podmínek nástupu do školy). Také se rozvíjí sociální kontrola a hodnotové orientace dítěte, elementární norma sociálního chování se zvnitřňuje. Dítě ví, co je žádoucí, dobré a naopak. Prochází také vývojem morálního vědomí a jednání. Prochází si osvojováním sociálních rolí ve společnosti. (Langmeier, a další, 2006)

2.2 SPECIFIKA VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Volný čas dětí má svou charakterističnost. Od trávení volného času dospělých se značně liší rozsahem, obsahem, mírou samostatnosti a závislosti a nezbytností pedagogického ovlivňování.

V rámci *rozsahu* volného času můžeme říci, že děti ho mají většinou poměrně více než dospělí. To ovšem neznamená, že neexistují děti, které nestrádají nedostatkem volného času. Časté jsou ale i případy dětí, které ho mají nadbytek a nedokáží jej vhodně vyplňovat.

Obsahově je volný čas dětí většinou pestřejší než u dospělých a odpovídá jejich věkovým zvláštnostem.

Míra samostatnosti souvisí s věkem dítěte a jeho fyzických i psychických schopnostech. Důležité je i rodinné prostředí a volnočasová nabídka. Na toto navazuje i potřeba *pedagogického ovlivňování* volného času a vedení. (Hájek, a další, 2011)

Pávková (2011) charakterizuje mladší školní věk v rámci volnočasových aktivit jako dobu navazování nových a kvalitnějších vyšších společenských vztahů. Dítě si vytváří nové vztahy k dospělým osobám (například k učitelům nebo vychovatelům), které jsou jim autoritou, a nevnímá je v tomto věku kriticky ale oddaně. V tomto věku je třeba využívat také kladných citů, které děti v tomto věku zejména pociťují, řeči nebo jejich morálních schopností.

3 OSOBNOST PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU

Pedagogickým pracovníkem je podle zákona o pedagogických pracovnících osoba, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou a speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost. Pedagogickým pracovníkem je: učitel, vychovatel, pedagog volného času, speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga, trenér nebo vedoucí pedagogický pracovník. (§ 2 odst. 1 a 2 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících)

3.1 ZVLÁŠTNOSTI PRÁCE PEDAGOGŮ VOLNÉHO ČASU

V oblasti výchovy mimo vyučování nalézáme v nejrůznější míře všechny druhy učení. Vyvíjí se oblast senzomotorická, a to ve všech úkonech a činnostech týkajících se pohybových dovedností. Svůj podíl zde má učení k řešení problémů. Sociální učení zastává důležitou roli ve všech mezilidských vztazích a je zde zprostředkováno skrze osobu vychovatele i vrstevníků. Dalšími druhy učení jsou pojmové učení, verbální učení a učení podmiňováním. Při výchově mimo vyučování získávají žáci vědění a zkušenost bezprostředně plněním praktických činností.

Práci pedagoga v rámci činnosti dětí rozdělujeme na dvě části. První částí je etapa činnosti spočívající v motivaci a také aktivizaci žáků a má stěžejní význam. Zatímco některé činnosti jsou pro děti přitažlivé a motivační, některé vyžadují od pedagoga vysokou míru šikovnosti v získávání dětí a působení na jejich city. Ve druhé, prováděcí etapě, dochází k učení osvojováním nových vědomostí a dovedností a také k rozšiřování a prohlubování dovedností a vědomostí starších. (Pávková, a další, 2001)

3.2 POŽADOVANÉ OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY

Podle zákona o pedagogických pracovnících musí pedagog volného času splňovat základní požadavky: způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, odbornou kvalifikaci, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. (§ 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících)

Jako všechny pedagogické profese klade pedagogika volného času na osobnosti pracovníků určité nároky. To také znamená obtížnost pedagogické profese, požadavky na vzdělávání a schopnosti. Tuto profesi řadíme mezi pomáhající.

Znaky osobnosti, které jsou u pedagogů volného času požadovány, řadí Pávková (2011) do tří skupin:

1. obecně pozitivní lidské vlastnosti;
2. vlastnosti, které jsou obzvláště důležité pro vykonávání pedagogické profese;
3. specifické požadavky, které by měl splňovat pedagog volného času nebo vychovatel.

Jako pozitivní obecnou lidskou vlastnost můžeme označit fakt, že pedagog by měl být dobrý člověk. Tento pojem je velmi obsáhlý. V praxi to znamená, že takový člověk by měl mít velmi paměť, pozornost a poznávací procesy na dobré úrovni, dále pak volní vlastnosti, schopnost ovládat své emoce a prožívat je, altruismus, pracovitost, spravedlnost. Důležité jsou jeho návyky a dovednosti, schopnosti a inteligence. Měl by si uvědomovat své silné i slabé stránky a s tímto faktem pracovat.

Pro vykonávání pedagogického povolání patří vlastnosti jako schopnost empatie (vcítění se do prožitků jiných osob), komunikativní schopnosti, sdělování na úrovni, schopnost naslouchat, určitá míra dominantnosti, odolnost vůči náročným životním situacím, nekonfliktnost, optimismus i zdravý skepticismus, kladné emoce, vztah k lidem a zájem o vzájemný kontakt. Dobrý pedagogický pracovník je rád mezi lidmi. (Hájek, a další, 2011)

Na osobnost pedagoga volného času jsou kladeny ještě další specifitější nároky, které souvisí s různorodostí tohoto povolání. Při práci s různými věkovými skupinami, a především s jedinci se specifickými potřebami v různých typech zařízení, využívají volnočasoví pedagogové zvláště tyto vlastnosti uváděné Pávkovou (2011), které jsou při jejich práci žádoucí:

- umění přizpůsobit se podmínkám, které se mění a nečekaným situacím;
- aktivita, iniciativa, průbojnost, prosazování svých názorů;

- tvořivost, fantazie a nápaditost;
- hravost, a především radost ze hry;
- smysl pro humor;
- fyzická zdatnost;
- přiměřený vzhled;
- pochopení zvláštností jedince při práci s jakoukoliv skupinou;
- zvládnutí dovedností a technik účinného jednání.

Hanuš (2009) u volnočasových pedagogů především v oblasti zážitkového učení zmiňuje tři zásadní oblasti vzdělání pedagogů: organizační oblast, znalosti o člověku a programová oblast.

Z hlediska organizační oblasti je důležitá schopnost *manažerská* (tedy ekonomická a organizační schopnost), *projektová* (znalost zásad a principů pro tvorbu cílů) a *public relations* (schopnost úspěšné komunikace, osvětlování cílů a smysluplnosti své práce dalším odborníkům i klientům).

V rámci znalostí o člověku by měl pedagog volného času zvládat oblast *pedagogickou* (zásady, metody a principy práce), *psychologickou* (znalost procesů učení, inteligence, emocí, motivací a potřeb) a *medicínskou* (měl by tedy znát fyziologické, anatomické a jiné zvláštnosti a mít povědomí o zdravé výživě a možnostem zátěže a věku). Znalost oblasti medicínské je zásadní pro práci s jedinci s mentálním postižením.

Programová oblast znamená pro pedagoga ovládnutí oblastí jako je *hra* (metody, zásobníky, vhodnost her pro konkrétní skupinu), *sport a cvičení* (znalost jednotlivých disciplín, přírody, pravidel, metodiky a bezpečnosti) a *prostředky* (měl by vědět, jaké další prostředky a pedagogické přístupy existují). (Hanuš, a další, 2009)

Profesi pedagoga volného času provází neustálé navazování osobních vztahů provázené úspěchem i selháním. Pedagogové se setkávají s velmi širokou škálou klientů a složitou problematikou odbornosti. (Pávková, a další, 2001)

3.3 NOVÉ PŘÍSTUPY PEDAGOGŮ VOLNÉHO ČASU

Dříve jsme se setkávali spíše s tradičními pojmenováváními pedagogů volného času, které nebyly příliš konkrétní a výrazně neutrální vzhledem k volnočasovým aktivitám významově. Veškeré typy blíže popisuje Hofbauer (2011):

- *Pracovník volného času* – dospělý, který v této oblasti profesionálně působí.
- *Organizátor* – v obecné rovině označuje důležitost organizace jako jeden z podstatných zřetelů dospělého a jeho působení ve volném čase dětí.
- *Vedoucí* – v širším i užším významu je to jedinec vedoucí oddíl, sdružení, kroužek nebo jiné zájmové uskupení v konkrétních oblastech volnočasové výchovy.
- *Vychovatel* – velmi častý a rozrůzněný pojem, který označuje profesionální pracovníky zařízení volného času (např. školní družina, dětský domov) nebo pracovníky nápravných zařízení.

Kromě těchto ustálených označení se v posledních desetiletích rozmáhá snaha po vytvoření množství označení nových, která by vyjádřila konkrétní funkce a specializaci v pojetí a nové typy pracovníků volného času.

- *Facilitátor* – ve významu pomocník i animátor se jedná o osobu, která usnadňuje, ulehčuje, podněcuje a oživuje komunikaci. V současné době se prosazuje partnerský model sociální práce, který tento pojem zpřesňuje.
- *Formateur* – pracovník, který vychovává, vzdělává a školí další dobrovolné a profesionální pracovníky v oboru.
- *Mediátor* – je prostředníkem, zprostředkovatelem informací v těchto otázkách.
- *Multiplikátor* – je ten, kdo získanou zkušenost přenáší na další pracovníky volného času („násobitel“).
- *Streetworker* – pracovník, který vyhledává, doprovází a pracuje mobilně s nízkoprahovou nabídkou sociální pomoci. S jednotlivci i skupinami s rizikovým chováním se spontánně stýká.

- *Animátor* – má vůbec nejrozšířenější uplatnění v praxi. Je klíčový a perspektivní typ volnočasového pracovníka. Doslova oduševňuje, oživuje a probouzí v procesu animace. Přispívá k prosazování aktivního přístupu k volnočasovému životu a k výchově dětí. (Hájek, a další, 2011)

4 DÍTĚ SE STŘEDNĚ TĚŽKOU MENTÁLNÍ RETARDACÍ

„Rozvíjení psychiky se děje v činnosti člověka.“

L.S. Vygotskij

V současné době žije v České republice asi 107 tisíc osob s mentálním postižením. Přitom při setkání na ulici nemusíme vůbec poznat, že jsme se střetli s osobou s takovýmto handicapem. Život osob s mentálním postižením se od intaktních jedinců z hlediska potřeb, zájmů nebo práv neliší. Přesto je často nespravedlivě vnímán jako naprosto rozdílný a jejich potřeby jsou leckdy brány na lehkou váhu. Následující kapitola přibližuje téma dětí s mentálním postižením, jejich svět, psychiku a možnosti.

Již v dobách *antiky* nacházíme výklady duševních poruch, které jsou bohatě popisovány různými antickými školami. Melancholie, mánie či delirium byly chápány zejména z organického hlediska. Hippokrates upozornil na poruchu mozku jako příčinu mentálního postižení. Stoikové a epikurejci zase viděli spojení mezi společností a jejími dopady na jedince. *Středověk* v tomto nabízí nové pohledy, kdy postoj k osobám s mentálním postižením nebyl vždy jednoznačný a označili bychom ho i za pokrytecký. Sociální či kulturní vývoj byl závislý zejména na vůli panovníků, došlo k vykořisťování těchto jedinců namísto jejich vyvražďování. Společnost chápala mentální postižení jako výplod ďábla a podle toho se také chovala. Změny nastaly s nástupem *feudalismu*, kdy katolictví získalo největší vliv v Evropě.

Renesance například neznamenal jen změnu v pojetí člověka, ale také přístup k lékařství a jemu podobných disciplínách. *Osvícenství* s sebou již přineslo špitály a internační budovy, ty ovšem neplnily funkci lékařskou ale vězeňskou. O opravdovou legislativní osvětu se postaralo až období *po druhé světové válce*. V naší společnosti nastává rozsáhlá reforma po roce 1989, kdy dostalo speciální školství velkou podporu. (Valenta, a další, 2013)

4.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA A TERMINOLOGIE

Základním pojmem zde je *psychopedie*, tedy speciálně pedagogická disciplína zabývající se edukací osob s mentálním postižením nebo v širším kontextu také obor

zajímající se o prevenci, prognostiku, edukaci, reedukaci, socializaci a další oblasti týkající se mentálního postižení. (Valenta, a další, 2013)

Jako cílová skupina psychopedie jsou označováni jedinci s mentální retardací (též nazýváni osobami s mentálním postižením). (Černá, a další, 2008)

Název mentální retardace vychází z latinských slov „mens“ (tedy mysl, duše) a „retardare“ (tedy opozdit se, zpomalit), můžeme ji tedy jednoduše označit jako zpomalení (opozdění) mysli. Realita je ale taková, že mentální retardace je daleko složitějším postižením postihujícím nejen psychické schopnosti jedince, ale celou jeho osobnost, a to ve všech ohledech. (Slowík, 2007)

Za specifika jedinců s mentálním postižením označuje Slowík (2007) dezorientaci, potřebu pomoci a podpory (případně péče), sugestibilitu, zvýšenou emocionalitu, otevřenost a spontánnost. Upozorňuje ale na to, že je třeba nezapomínat, že tyto osoby jsou především lidmi se všemi potřebami a právy jako ostatní.

Švarcová (2006, str. 28) uvádí: „*Za mentálně retardované se považují takoví jedinci, u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování.*“

Také zdůrazňuje znak trvalosti narušení (některá onemocnění zapříčiňují podobné stavy nervové soustavy a zpomalení duševního vývoje. Pokud se jedná o stav přechodný, pak nehovoříme o mentální retardaci). (Švarcová, 2006)

Fischer (2014) mentální retardaci označuje jako souhrnné označení pro vadu vrozenou v oblasti rozumových schopností a dalších kognitivních funkcí. Navazuje zde na Vágnerovou, která toto postižení definuje jako neschopnost daného jedince dosáhnout na odpovídající stupeň vlastního intelektového vývoje, a to i přes to, že byl jedinec výchovně stimulován vhodným způsobem. (Fisher, a další, 2014) (Vágnerová, 2004)

Sovák ve své době ještě nazýval mentální retardaci (byť tento v jeho době nový termín v literatuře zmiňuje) slabomyslnost. Tu označuje jako omezený vývoj všech psychických funkcí, přičemž nejvíce je dotčena oblast rozumová. Také zmiňuje

příznaky jako omezení pozornosti, paměti, představivosti, myšlení, řeči, citových vazeb a volní stránky. (Sovák, 1980)

4.2 ETIOLOGIE

Příčiny vzniku mentální retardace jsou velmi různorodé. Pokaždé se ale jedná o poškození mozku, ať už organické nebo funkční. (Slowík, 2007)

Valenta (2013) hovoří o příčinách vnitřních (endogenních) a vnějších (exogenních), vrozených a získaných a podle času je dělí na prenatální, perinatální a postnatální. Upozorňuje ale na fakt, že u přibližně jedné třetiny osob s mentálním postižením nejsme schopni nalézt příčinu poruchy, a to i přes velký vědecký pokrok posledních let.

4.2.1 PRENATÁLNÍ OBDOBÍ

Jako prenatální období označujeme období vývoje jedince v těle matky, které je ukončeno porodem. Zde působí velké množství faktorů ovlivňující samotný vývoj. Projevují se zde vlivy dědičné (hereditární) způsobující tzv. „familiární“ mentální retardaci. Zde pozorujeme poruchy zděděné, které mohou vést a často vedou k mentální retardaci, ale třeba i sníženou míru nebo vyloženě nedostatek vloh pro určité činnosti po jednom z rodičů. Nejdůležitějším faktorem jsou genetické příčiny. Kvůli mutagenním faktorům (záření, otravy, hladovění) dochází díky mutaci genů, aberaci chromozomů nebo genové mutaci přibližně k 21% etiologiím mentální retardace. (Valenta, a další, 2014)

V rámci environmentálních faktorů zmiňuje Fischer (2014) následující příklady: Infekční onemocnění matky (zarděnky, syfilis, toxoplazmóza aj.), endokrinní poruchy matky, získaný defekt imunity (AIDS), fetální alkoholový syndrom, nevhodné využívání léků a intoxikace matky.

Čím dříve dochází k patologickému jevu, tím větší jsou následky pro dítě.

V rámci prenatálního vývoje dítěte mohou vzniknout kvůli chromozomální aberaci Downův syndrom, Turnerův syndrom a syndrom fragilního X chromozomu, jako následek metabolické a výživové poruchy pak fenylketonurie, Tay-Sachsova nemoc,

galaktosemie nebo Prader-Williho syndrom a z neznámých důvodů anencefalie, hydrocefalus, mikrocefalus nebo makrocefalus. (Černá, a další, 2008)

4.2.2 PERINATÁLNÍ OBDOBÍ

Toto krátké období života jedince může taktéž zapříčinit vznik mentální retardace. Řadíme sem organické poškození mozku (perinatální encenfalopatii), které je častou příčinou potíží vedoucím k lehké mozkové dysfunkci a asi ve dvacetině případech zapříčiňuje mentální postižení jedince. (Valenta, a další, 2013)

Zejména při náročných porodech s nedostatkem kyslíku dochází k hypoxii. V některých případech se jedná i o mozkové krvácení, ke kterému dochází mechanickým tlakem na hlavičku dítěte (klešťové porody). (Fisher, a další, 2014)

Černá (2008, str. 88) udává další příčiny jako jsou například nízká porodní hmotnost, nezralost, porodní úraz, respirační nouze nebo překotný či protrahovaný porod.

4.2.3 POSTNATÁLNÍ OBDOBÍ

Za mentální retardaci je na základě dohody označována taková porucha, která vznikla do osmnáctého měsíce věku jedince. V případě později vzniklé poruchy mluvíme o demenci. (Fisher, a další, 2014)

V rámci postnatálního vývoje jedince dochází k poškození z důvodů infekcí, otrav a intoxikací (otravy olovem, encefalitida, meningitida), nedostatečného nebo špatného prostředí (špatné zacházení, zanedbávání, úrazy, podvýživa a deprivace) a onemocnění mozku (neurofibromatóza či tuberkulózní skleróza). (Černá, a další, 2008)

Valenta (2013) píše o snížení intelektu z důvodu deprivací dětí (v oblastech senzorických, citových či sociokulturních). Uvádí, že inteligenční kvocient se v takových případech může snížit až o 20 bodů. Pokud však dochází k včasnému naplnění těchto potřeb, deficit se může zlepšit, a proto není možné definovat mentální postižení jako trvalou poruchu.

4.3 KLASIFIKACE MENTÁLNÍ RETARDACE

Základním hodnotícím kritériem je v případě klasifikace rozumová schopnost, inteligence. Existuje velká řada definic inteligence. Jednou z nich je, že inteligence je naše schopnost myslet a učit se a následně na základě těchto probíhajících procesů se přizpůsobovat a reagovat na požadavky prostředí. Také lze říci, že je to schopnost učit se z minulých chyb a přizpůsobovat se nově vzniklé realitě. Jedná se tedy o schopnost řešit problémy. Psychologové se domnívají, že tato schopnost je měřitelná a je možné ji klasifikovat.

První standardizovaný test na měření lidské inteligence vydal v roce 1895 Binet. S podílem mentálního věku s věkem biologickým (IQ) přišel Terman, který zároveň navrhoval, aby na základě IQ byli žáci rozřazováni do různě obtížných tříd a oborů ve vzdělávacím procesu. (Černá, a další, 2008)

IQ (intelligenční kvocient) zavedl W. Stern. Pomocí něj vyjádřil vztah mezi skutečným výkonem v úlohách, který odpovídá určitému stupni vývoje (tedy mentální věk), a mezi věkem chronologickým. Intelligenční kvocient nám ukazuje, na jaké rozumové úrovni se jedinec nachází. Není ale dobré přeceňovat jeho diagnostické možnosti při poznávání osoby. (Švarcová, 2006)

$$IQ = \frac{\text{mentální věk}}{\text{chronologický věk}} \times 100$$

Tabulka 1: Klasifikace IQ

IQ	Klasifikace inteligence	Procenta v populaci
130 a výše	Značně nadprůměrná	2,2
120-129	Nadprůměrná	6,7
110-119	Mírně nadprůměrná	16,1
90-109	Průměrná	50,0
80-89	Podprůměrná	16,1
70-79	Hraniční inferiorita	6,7
69 a níže	Mentální retardace	2,2

(Švarcová, 2006)

Mentální retardace je výrazně sníženou úrovní inteligence. Pro klasifikaci této poruchy používáme Mezinárodní klasifikaci nemocí – MKN (ICD, International Classification of Diseases), kterou vydává Světová zdravotnická organizace (WHO). (Valenta, a další, 2015)

Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), která je platná od roku 1992, je mentální retardace rozdělena následovně:

Tabulka 2: Rozdělení jednotlivých stupňů mentální retardace podle mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10)

Kód dle MKN-10	Slovní označení	Pásmo IQ
F70	Lehká mentální retardace	50-69
F71	Středně těžká mentální retardace	35-49
F72	Těžká mentální retardace	20-34
F73	Hluboká mentální retardace	0-19
F78	Jiná mentální retardace	
F79	Neurčená mentální retardace	

(Mezinárodní klasifikace nemocí, 1992)

4.3.1 KLINICKÉ ZNAKY JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ MENTÁLNÍ RETARDACE

Mentální retardaci dělíme na lehkou, středně těžkou, těžkou, hlubokou, jinou a nespecifikovanou. Všechny tyto kategorie v sobě skrývají určitá specifika, možnosti jedinců nebo vlastnosti jejich života. Jejich znalost je důležitá zejména kvůli odborné znalosti při práci s nimi. V současné době je diagnostika těchto kategorií důležitá i kvůli možnosti integrace jedinců do klasického školství. Při jakémkoliv stupni mentální retardace je ale třeba stále myslet na to, že hovoříme o lidské bytosti, která má své potřeby, vloh i dovednosti. Je třeba brát v potaz odlišnost a fakt, že dva jedinci ze

stejně kategorie nikdy nebudou naprosto stejní a jejich odlišnosti můžou v pedagogickém vedení znamenat zásadní rozdíly a potřebu individuálního přístupu.

4.3.1.1 Lehká mentální retardace

Jedinci s lehkou mentální retardací se úrovní uvažování přibližují nejvýše dětem středního školního věku. Chápu základní pravidla logiky, ale nemají schopnost uvažovat abstraktně. To se odráží v jejich komunikačních schopnostech. Jejich schopnost učit se je značně omezena, zvládnou ale výuku v praktické nebo speciální škole. Vyskytují se problémy se čtením a psaním. Vývoj řeči je opožděn, ale i přes to jsou schopni komunikovat a užívat řeč při každodenních činnostech.

Většina jedinců s lehkou mentální retardací se plně osamostatní v péči o sebe a praktických každodenních pracích, a to i přes pomalý vývoj. Jejich osamostatnění v dospělém věku je možné, opora a dohled jsou ale důležité. Jsou největší skupinou osob s mentálním postižením (80%). (Fisher, a další, 2014)

4.3.1.2 Středně těžká mentální retardace

V případě středně těžké mentální retardace je výrazně omezeno myšlení a řeč. Podobně je na tom schopnost sebeobsluhy, jedinci v této oblasti potřebují chráněné životní prostředí, tedy bydlení i zaměstnání, a to po celý život. Vzdělávání jedinců se středně těžkou mentální retardací je možné jen v triviální míře. Jejich řeč je velmi jednoduchá a není bohatá ani v dospělém věku (někdy je omezena na nonverbální úroveň). Je zde velmi často přidružena epilepsie, neurologické, tělesné i další duševní poruchy. Příčiny jsou ve většině případů organické. (Valenta, a další, 2013)

Schopnosti uvažování a myšlení jsou podobné jako u předškolního dítěte. V praxi je důležité časté opakování a učení je možné nejvýše mechanickým podmiňováním. Jedinci se středně těžkou mentální retardací se naučí vykonávat jednodušší pracovní úkony (nelze však očekávat přesnost a rychlost). Při konání činností je vždy třeba trvalého dohledu. (Fisher, a další, 2014)

Často se vyskytuje emoční labilita, jedinci jsou nevyrovnaní a jejich reakce bývají nepřiměřeně afektivní. Nerozvíjejí se u nich volní procesy. Lze je ale naučit

nejjednodušším kulturním výkonům. Vychovatelé se u takovýchto jedinců zaměřují na rozvoj zručnosti, je ale zapotřebí individuální přístup. Upoutání dítěte je naprosto nezbytné, pokud mu chceme něco předat. V dospělosti je najdeme většinou v sociálních ústavech, kde vykonávají ty druhy činností, které zvládnou (např. starání se o zeleninu, úklid, zpěv apod.). Méně jich zůstává v rodinách kvůli náročné péči. Zde se někdy řeší problémy týkající se zbavení jejich svéprávnosti a to proto, že nejsou plně způsobilí řešit životní situace samostatně a s úspěchem. (Monatová, 1994)

4.3.1.3 Těžká mentální retardace

Těžká mentální retardace pro jedince znamená potřebu soustavné pomoci a podpory. Tento stupeň zahrnuje těžkou mentální subnormalitu. (Slowík, 2007)

Pro jedince je typický nízký inteligenční kvocient, což nepříznivě ovlivňuje vývoj dítěte. Pohyby si osvojuje pomalu a jen ty velmi pomalu koordinované, což má za následek, že se naučí chodit velmi pozdě. Podobně se učí i další (např. hygienické) návyky a další sebeobslužné aktivity. Dokáže poznat blízkou osobu, jeho komunikace je primitivní, řeč si nikdy úplně neosvojí (maximálně několik slov). (Monatová, 1994)

Jeho uvažování je na úrovni batolete, takže jeho závislost na jiných lidech je samozřejmá. V případě těžké mentální retardace jde již často o postižení kombinované, epilepsie a postižená motorika jsou častým jevem. (Fisher, a další, 2014)

4.3.1.4 Hluboká mentální retardace

V tomto případě je trvalá péče nutností. Jedinci potřebují pomoc i při nejzákladnějších životních úkonech. Často trpí přidruženými senzorickými či motorickými postiženími. Rozumí maximálně jednoduchým požadavkům. (Valenta, a další, 2013)

Zde již většinou pozorujeme postižení kombinované. Jedinci jsou omezeni na rozeznávání známých a neznámých podnětů a dokážou projevat libost či nelibost. Řeč se nerozvíjí vůbec. Z důvodu závislosti na péči jiných jsou nejčastěji umístováni do ústavu sociální péče. (Fisher, a další, 2014)

4.3.1.5 Jiná mentální retardace

V případě, že z důvodu přidruženého (senzorického či somatického) postižení není možné stanovit stupeň mentální retardace, hovoříme o jiné mentální retardaci. Děje se tak například v případě jedinců se sluchovým nebo například etopedickým či somatickým postižením.

4.3.1.6 Nespecifikovaná mentální retardace

Tento termín používáme v případě, že i když je mentální retardace prokázána, tak pro nedostatek informací nemůžeme osobu zařadit do žádné z již zmíněných kategorií. (Fisher, a další, 2014)

4.4 SPECIFIKA OSOBNOSTI DÍTĚTE S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Už dlouho je zde snaha popsat globálně obraz mentálního postižení. Odborná literatura vyjmenovává tyto determinanty, které se vyskytují v nejrůznější variabilitě a hierarchii: zvýšená nebo vysoká závislost na rodičích nebo jiných pečujících osobách, infantilnost osobnosti jedince, pohotovost k úzkosti, neurastenické reakce, sugestibilita a rigidita chování, velké nedostatky v osobní identifikaci a především ve vývoji „já“, opožděný psychosexuální vývoj, aspirace a výkon v nerovnováze, zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí, problémy s interpersonálními vztahy a komunikací, malá schopnost přizpůsobit se sociálním a školním požadavkům, impulzivita, hyperaktivita nebo hypoaktivita, citová vzrušivost, pomalé chápání, malá schopnost srovnávání, špatná mechanická a logická paměť, snížená a těkavá pozornost a porucha celkové pohybové koordinace.

Důležitým faktem je, že v případě mentálního postižení se nejedná pouze o časové opoždění duševního vývoje, ale o změny strukturální a vývojové. Dochází nejen ke změnám kvantitativním, ale i kvalitativním. (Valenta, a další, 2013)

4.4.1 SMYSLOVÁ PERCEPCE

Co se vnímání týče, u dětí s mentální retardací se vyskytuje inaktivita tohoto psychického procesu. Pokud se takovéto dítě dívá na obraz nebo předmět, nejeví snahu prohlédnout si jej do všech detailů a vyznat se v jeho vlastnostech. Z hlediska sluchového vnímání se diferenciací podmíněné spoje ve sluchovém analyzátoru tvoří pomalu, což vede k opožděnému vývoji řeči. Počítky a vjemy nejsou dokonalé, což zpomaluje rozvoj vyšších psychických procesů, především myšlení. (Švarcová, 2006)

Valenta (2013, str. 50) zmiňuje tyto konkrétní zvláštnosti percepce osob s mentálním postižením:

- zpomalení a snížený rozsah zrakového vnímání ;
- nediferencovanost počitků a vjemů (tvary, barvy);
- inaktivita vnímání (neschopnost prohlédnout si materiál podrobně s detaily);
- nedostatečné vnímání prostoru (hloubky);
- snížená citlivost hmatových vjemů;
- špatná koordinace pohybu (z důsledků nedostačujícího procesu analýzy v korové části proprioceptivního analyzátoru);
- opožděná diferenciací fonémů a jejich zkreslení;
- nepřesné vnímání času a prostoru.

4.4.2 MYŠLENÍ

Velmi typickým znakem pro osoby s mentálním postižením je omezená potřeba zvědavosti, a především *preference podnětového stereotypu*. Jedinci jsou spíše pasivní a závislí na zprostředkování informací jinými osobami. Svět je pro ně méně srozumitelný (proto se jim také jeví více ohrožující), prostředníkem se tedy stává jiný člověk. Uvažování ovlivňuje jakýkoliv aktuální děj, pro jedince je důležité, jak se mu konkrétní situace jeví, její podstata je mu ale nejasná. Tito jedinci jsou také velmi omezeni v míře kritičnosti a jejich sugestibilita je vysoká. Myšlení je obecně zjednodušené a omezené. S odlišností v myšlení navíc souvisí i *postižení řeči* v oblasti porozumění, nepřesnosti výslovnosti a užívání základních slovních obrátů (v případě těžkého postižení se schopnost řeči nerozvíjí vůbec). (Fisher, a další, 2014)

4.4.3 PAMĚŤ

Učení jedinců s mentálním postižením je převážně mechanické, veškeré informace se fixují v rigidní podobě a jsou tak i využívány. Velmi dobře fungují odměny. (Fisher, a další, 2014)

Osoby s mentálním postižením si nové věci osvojují pomalu a až po vícečetném opakování. Naučené poznatky rychle zapomínají, vědomosti neumí uplatnit v praxi včas. Nedostatky jsou způsobeny zvláštnostmi vyšší nervové činnosti jedinců a z tendence spojů rychle vyhasínat. Z toho důvodu je zásadní opakování a také odpočinek. (Valenta, a další, 2013)

4.4.4 POZORNOST

Pozornost je funkcí, která bezprostředně souvisí s vnímáním a poznáním. U osob s mentálním postižením pozorujeme značně sníženou záměrnou pozornost, její nestálost a velmi snadnou unavitelnost, s kvantitou narůstá počet chyb. Schopnost udržet záměrnou pozornost je v případě těchto jedinců značně kratší, po soustředění je nutná relaxace, což je poznatek důležitý zejména pro vyučování. (Valenta, a další, 2013)

4.4.5 EMOČNÍ STRÁNKA

Valenta (2013) zmiňuje sníženou schopnost ovládat se u jedinců s mentální retardací. Citová otevřenost je zapříčiněna malou řídicí funkcí rozumu (tedy prožitky tlumit či přehodnocovat). Jedinec spojuje kladné emoce se situacemi, které zvládá. Protože ale nezvládá vše, mohou se u něj objevit i neurotické či psychopatické symptomy (poruchy citového vývoje). (Valenta, a další, 2013)

Je běžné, že intenzita emočních reakcí klesá a to úměrně s věkem. V případě mentálního postižení se ale jedná právě o postižení duševního vývoje, a tudíž jedinec postižený mentálním postižením podléhá neschopnosti tlumit intenzitu nemocí delší dobu. (Dolejší, 1978)

Emoční prožívání je u jedinců s mentálním postižením změněno v závislosti na míře postižení. Většinou jde o zvýšenou dráždivost a také větší pohotovost k afektivním reakcím. Tito jedinci mají stejné základní potřeby jako všichni ostatní, díky sníženým

rozumovým schopnostem mají ale tendence uspokojovat své potřeby neodkladně a bez zábran. (Fisher, a další, 2014)

4.4.6 VOLNÍ PROJEVY

Valenta (2013) zmiňuje v rámci volných projevů u osob s mentálním postižením především zvýšenou sugestibilitu, citovou a volní labilitu, impulzivitu a agresivitu. Častá je také úzkost a pasivita. Specifická je dysbulie (porucha vůle) a abulie (nerozhodnost, nedostatek vůle či ztráta volných činností). (Valenta, a další, 2013)

V případě těžkého mentálního postižení může jedinec zajít až k agresivitě, destruktivitě, sebezraňování, stereotypii a řadě dalších druhů chování, které může být škodlivé po ně samotné i jejich okolí a pečovatele. (Emerson, 2008)

4.4.7 ZÁSADY V KOMUNIKACI S DĚTMI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Veškeré již zmíněné faktory je třeba při komunikaci s dětmi s mentálním postižením respektovat. Jako konkrétní zásady pro komunikaci uvádí Bendová (2011) například:

- Vždy respektujeme osobnost jedince s mentálním postižením.
- Přístupujeme vždy empaticky a s patřičnou trpělivostí, respektujeme jejich tempo, přizpůsobujeme délku rozhovorů a pomáháme jedinci zorientovat se v dané situaci.
- Dáváme najevo zájem o kontakt s dítětem a poskytujeme zpětnou vazbu.
- Všechny své myšlenky formulujeme jasně, zřetelně a jednoduše.
- Vyhýbáme se abstraktním pojmům a cizím slovům.
- Při komunikaci využíváme alternativní a augmentativní komunikace, mimiku a řeč těla.
- Vždy se ujišťujeme, že nám dítě s mentálním postižením rozumělo a poskytujeme dostatečně dlouhý čas na odpověď.
- Platí pravidlo, že s jedinci s mentálním postižením jednáme vždy tak, jak bychom si přáli, aby bylo jednáno s námi.

4.5 VOLNÝ ČAS A ZÁJMOVÁ ČINNOST DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Následující kapitola blíže popisuje svět dítěte s mentálním postižením ve vztahu k volnému času. Potřeba efektivního trávení volného času je typická pro všechny a děti s mentálním postižením nejsou v tomto výjimkou.

Jedna kapitola je též věnována terapiím ve speciální pedagogice. To je ve speciální pedagogice velkým tématem, a to pro svoji efektivitu a dobrý vliv na klienty. Právě v průběhu terapie se otevírá osobnost jedince, je působeno na jeho základní složky a především je nanejvýš příjemným způsobem stabilizován jeho vnitřní stav. Je zřejmé, jak důležitou roli v těchto oblastech hraje odborník, jeho dovednost a v mnoha ohledech prostá lidskost. Osobu, která v takovýchto chvílích s klienty pracuje považujeme za zásadním klíčem úspěchu. Zde jsou přiblíženy klasické formy jako terapie hrou nebo psychomotorická, ale také zvířecí terapie.

4.5.1 DÍTĚ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM A VOLNÝ ČAS

Rekreační aktivity jsou pro osoby s mentálním postižením stejně důležité jako pro celou společnost. Zájmové a rekreační činnosti jsou zásadní, pokud mají tyto děti zastávat roli běžných občanů. Jejich práva v realizaci aktivit (a to ve stejném prostředí a stejným způsobem) jim nesmí být upírána, otevírá se jim tím další prostor pro velmi žádoucí rozšíření seberealizačních a kompenzačních mechanismů. (Valenta, a další, 2013)

Pro umožňování zájmových aktivit dětem s mentálním postižením je zásadní podmínkou podpora. Ať už se jedná o služby institucí, které se edukací těchto osob zabývají, nebo projektů integračního charakteru. Nabídka by se rozhodně neměla lišit od nabídky podobných aktivit pro intaktní populaci.

Důležité pro efektivní trávení volného času dětí s mentálním postižením je připravenost prostředí. Jak již bylo zmíněno, tyto děti nejsou příliš kreativní, uchylují se ke stereotypům. I ony ale nacházejí ve volném čase sebeuspokojení, naplňují potřeby a díky integračním tendencím se setkávají i s ostatními dětmi, kdy dochází k naplnění

přátelství a učení. Kvůli nedostatku vlastní kreativity a motivace je třeba vhodně motivovat zvenčí. K tomu je zapotřebí dobře vzdělaného odborníka.

Kvapilík (1990, str. 15) uvádí: „*Každý vychovatel (a to není jen profesionál – učitel nebo vychovatel, vychovatelem je především rodič) má poznat osobnost vychovávaného co nejdokonaleji, má znát jeho možnosti a různá omezení.*“

Je zřejmé, že hlavní roli ve výchově má v každém případě rodina dítěte. Právě ta ho uvádí i do volnočasové oblasti. Doma může být dítě zapojeno do velkého množství činností jako jsou domácí práce, práce na zahradě, návštěvy známých, slavení svátků, hry, společné výlety, posezení s rodinou, dovolená. I v případě nedostupnosti institucí je tedy možné děti s mentálním postižením do volnočasových činností zahrnout, a to velmi efektivně. Dnes je ale nabídka širší než dříve a možnosti o poznání větší.

Vždy je třeba brát v úvahu míru postižení a schopnosti daného jedince. Veškeré aktivity by dítěti měly být dobře srozumitelné. Dětem s mentálním postižením je třeba ukázat, jak volný čas efektivně trávit, samy ve volnočasových aktivitách následně najdou zalíbení.

Co se postojů k volnému času u osob s postižením týče, tak můžeme říci, že závisí na četném množství variant jako je věk, pohlaví, regionální faktor, bydlení, poměry v rodině, příjem, schopnost jedince, sociální síť, čas, kvalita pomoci (personální i materiální), nabídka nebo příslušnost ke škole. (Pipeková, a další, 2014)

Organizacemi, které se zabývají volnočasovou nabídkou pro osoby s mentálním postižením jsou školy, stacionáře, denní centra, domovy pro osoby se zdravotním postižením, nestátní společenské organizace, nadace, občanská sdružení a obecně prospěšné společnosti.

4.5.2 TERAPEUTICKÉ PŘÍSTUPY V PÉČI O DĚTI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

„Osobnost nemocného vyzývá na kolbiště osobnost lékaře, nikoli technické zásahy.“

Carl Gustav Jung

Terapeutické přístupy vymezujeme jako ty způsoby odborného a cíleného jednání s člověkem, které odstraňují nebo směřují ke zmírnění potíží či jejich příčin k prospěšné změně (nejčastěji v prožívání, fyzickém výkonu, chování). Jsou buď aplikovány v rámci terapií (psychoterapie, arteterapie apod.), nebo v rámci jiných odborných činností, které jsou zaměřeny na podporu člověka se znevýhodněním (instituce speciálně-výchovné, speciální vzdělávání apod.).

Podstatné je, že terapie ve speciální pedagogice plní důležitou úlohu a sice tu, že terapeutický potenciál je obsažen v samotném základu speciálněpedagogických metod (principů):

- *reedukaci* – zacílení na nápravu postižené funkce
- *kompenzaci* – zacílení na náhradní funkci
- *rehabilitaci* – zacílení na co možná největší obnovu společenských vztahů

(Müller, a další, 2014)

4.5.2.1 Terapie hrou

Valenta (2015, str. 2013) ji definuje takto: „*Terapie hrou je psychoterapeutický koncept využívající spontánní i řízené hry dítěte pro vyrovnání se s nejrůznějšími zážitky, pocity, traumaty a pro rozvoj osobnosti.*“

Obecně zde při práci s dětmi s mentálním postižením platí, že je nutné počítat s jistými specifiky, která je omezují v motivaci ke hře. Ty se dají eliminovat vhodným sociálním prostředím a přiměřenými výchovnými podmínkami. (Valenta, a další, 2013)

4.5.2.2 Terapie činnostní a pracovní

Tyto dvě terapeutické kategorie se vzájemně překrývají. Můžeme je označit za aplikaci činností a práce s materiálním okolím (předměty, suroviny, materiály apod.) a to za pomoci změnit jejich chování, myšlení a emoce.

„*Aplikuje pracovní a manipulativní činnosti za účelem rozvoje či udržení osobnostních vlastností důležitých pro společenské postavení a participaci.*“ (Valenta a kol. 2015, str. 215)

Pracovní terapie směřuje většinou ke konkrétnímu výrobku, tedy k výsledku práce. Bývá také spojování s pracovní rehabilitací. Obojí je procvičováno v oblastech praktického života (samostatné bydlení, samoobsluha, řešení problémů), využívány jsou i hry. U osob s mentálním postižením musíme počítat s nedostatky v oblasti motivace a psychomotorického výkonu. Proto bývá tato terapie aplikována samostatně (dřevařské, keramické, košíkářské a jiné dílny při stacionářích). (Valenta, a další, 2013)

4.5.2.3 Terapie psychomotorická

Psychomotorická terapie je celou škálou činností s přesahem do ostatních terapeutických oblastí. Je v ní využíváno specifických metod a technik, ale vzhledem k tomu, že tělesná aktivita je při ní stimulována dalšími hraničními prostředky (hudební, sociální apod.), je její samostatné vyčlenění spíše teoretické.

Psychomotorickou terapií jsou aktivity, při kterých dochází k ovlivňování duševních procesů a osobnosti dítěte, a to s pomocí jeho tělesné aktivace. Je v ní tedy aplikován tělesný pohyb za účelem změn. U dětí s mentálním postižením je nutné ji vždy provádět s ohledem na zvláštnosti v jejich psychomotorice, která může vykazovat opožděný vývoj (vizuomotorika, uchopování předmětů, schopnost stát apod.). (Valenta, a další, 2013)

4.5.2.4 Terapie s účastí zvířete

Zvířecí terapie má mezi terapiemi ve speciální pedagogice speciální místo. Kromě člověka zde zastává svou roli (jakožto terapeutický prostředek) jiný živý tvor. Nejčastěji jsou k tomuto využívání psi a koně (canisterapie a hipoterapie). V případě hipoterapie mluvíme o tzv. hiporehabilitaci. Jsou zde využíváni koně, terapie s psychologickými prostředky a parajezdectví. Koně jsou speciálně vybíráni a musí odpovídat velikosti dětského těla, a především svou povahou. Při canisterapii u osob s mentálním postižením se děti mazlí, hladí a cíleně hrají se psy a využívají příslušné pomůcky. Psi jsou považováni za spolehlivé a jisté partnery a jsou tedy i dobrými stimulanty. Často navštěvují přímo třídy v mateřských školách nebo centra. (Pipeková, a další, 2001)

K těmto typům terapie řadíme také felinoterapii. Jedná se o využívání koček k lékařským účelům. Není ovšem tak často využívána jako předešlé dva typy zvířecích terapií. (Molerová, 2011)

4.5.2.5 Terapie expresivní

Expresivní terapie je obecně postavena na expresi (výrazu). Proto sem zahrnujeme (krom dalších již zmíněných postupů) také arteterapii. (Valenta, a další, 2015)

Jedná se o terapeutické využití vnímání a prožívání výsledků specifických expresivních projevů (nebo účastí v jejich průběhu) v rámci umělecké tvorby. Expresivní terapie tvoří umění se svými prostředky, metodami, technikami i formami a je její podstatou. (Valenta, a další, 2013)

5 INSTITUTE A ZAŘÍZENÍ NABÍZEJÍCÍ VOLNOČASOVÉ AKTIVITY

V současnosti je nabídka volnočasových aktivit podstatně bohatší než v dobách minulých. Krom státních institucí vznikají občanská sdružení a společenské organizace. Důležitým prvkem při volnočasových aktivitách je také *práce dobrovolníků*.

Volný čas se jako velké téma objevil v 60. letech minulého století. Stal se významnou oblastí ve výchově dětí, mládeže i dospělých. Součástí společenského života byl především v posledních 200 letech, a to zejména ve formě nejrůznějších institucí a činností. Ty vznikaly jak pro děti a mládež, tak pro dospělé. Zejména se týkaly škol, konkrétních profesí nebo farností. S potřebou zakládat podobné instituce vznikla postupně i profese, ve které se jedinec věnuje právě především přípravě volnočasových aktivit. Tato pozice je pro společnost velmi záslužná a od počátku se těšila značné oblibě, byť společenské uznání svému nositeli nezaručuje.

5.1 ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ

Podle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) jsou do školských zařízení pro zájmové vzdělávání (vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání) zahrnuta střediska volného času, školní družiny a školní kluby. Do ubytovacích a výchovných zařízení (vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských, výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních) patří domovy mládeže, internáty a školy v přírodě.

Práce ve školských zařízeních se od vzdělávání ve škole liší především absencí povinnosti účastnit se aktivit, dobrovolností, samostatnějším rozhodováním, programem vycházejícím ze skutečné úrovně zájmů, kladením důrazu na individualitu ve zvýšené míře, časovou volností a rozmanitostí prostor. (Hájek, a další, 2011)

5.1.1 ŠKOLNÍ DRUŽINA

Školní družiny (ŠD) existují zpravidla při základních školách a jsou přednostně určeny žákům prvního stupně. Dělíme je na oddělení, která se naplňují do počtu 30 žáků. Většinou se jedná o pravidelnou docházku.

Základní formou činnosti ŠD je *pravidelná činnost* (tedy každodenní pedagogická práce). *Příležitostné aktivity* zde většinou jdou nad rámec jednoho oddělení (tedy bývají určeny i pro rodiče nebo veřejnost). Při ranním pobytu se zde setkáme zejména se *spontánními aktivitami* (neorganizovanou hrou), které mají při odpoledním pobytu podobu pobytu venku nebo jiné volné činnosti žáků. ŠD dále nabízí *odpočinkové činnosti*, jelikož je pro žáky nutné naplnit potřebu relaxace, psychohygieny a odstranění únavy z vyučování (klidové hry, poslechové činnosti). Ve ŠD by mělo docházet k seberealizaci dětí, rozvoji jejich osobnosti a dalšímu poznání a rozvoji dovedností. Významnou roli v náplni ŠD je také *příprava žáků* na vyučování. (Hájek, a další, 2011)

5.1.2 ŠKOLNÍ KLUB

Školní klub (ŠK) je určen žákům druhého stupně ZŠ. Školní klub a školní družina spolu často tvoří jeden organizační celek a organizují společné činnosti. Základními činnostmi ŠK jsou zájmové aktivity ve formě kroužků, průběžná nabídka spontánních činností nebo příležitostné akce. ŠK je otevřen každý den školního vyučování, pravidelná účast na jeho činnosti není pro žáky závazná a z provozních důvodů do něj může být zařazen i žák prvního stupně ZŠ. V místech, kde není středisko volného času dětí a mládeže, může právě ŠK přebírat jeho funkci.

5.1.3 STŘEDISKA PRO VOLNÝ ČAS

Střediska volného času jsou právní subjekty. Pokud nabízí širokou škálu zájmových působností, nazýváme je *domy dětí a mládeže*. V případě užšího záběru zájmových oblastí mají název *stanice zájmových činností*. Jejich služeb využívají děti, žáci, studenti, pedagogové i rodiče.

Hájek (2011) uvádí formy zájmového vzdělávání (stanovené vyhláškou č. 74/2005):

- zájmová činnost příležitostná;

- pravidelná zájmová činnosti;
- táborová činnost;
- osvětová činnost;
- individuální práce s účastníky vedoucí k rozvoji nadání;
- nabídka otevřených spontánních aktivit;
- organizace soutěží a přehlídek vyhlašovaných MŠMT ČR.

5.1.4 DALŠÍ ŠKOLSKÁ A UBYTOVACÍ ZAŘÍZENÍ

V těchto zařízeních je žákům a studentům zajištěno vzdělávání, sportovní a další aktivity, celodenní výchova, stravování a ubytování. Jedná se o:

- Domov mládeže – školská zařízení, která žákům SŠ a studentům VOŠ zajišťují ubytování, stravování a výchovné působení a vedou je k hodnotnému využívání volného času;
- Internáty;
- Školy v přírodě.

5.2 NEŠKOLSKÉ SUBJEKTY PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Mezi neškolské subjekty pro děti a mládež řadíme například:

- sdružení dětí a mládeže (Hnutí Brontosaurus, Duha);
- občanská sdružení pracující s mládeží (sportovní kluby, náboženské společnosti);
- zařízení místní kultury;
- zájmové organizace (folklorní sdružení, Český červený kříž);
- komerční subjekty (rekreace, pohybové výcviky);
- nízkoprahová zařízení pro děti a mládež;
- živnostenské podnikání k dětem a mládeži.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ ČERNOVICE

„Ve škole se nejenom učíme, ale žijeme. Učení ve škole je život.“ Motto školy

Obrázek 1: Historická budova ZŠ speciální Černovice a Domovu Kopretina



Zdroj: autorka práce

Historie

Škola byla založena v roce 1989 v rámci ověřování konceptu nově vznikajících speciálních zařízení pro osoby s handicapem. Jednalo se o rodinnou školu při ústavu s jednou třídou. V roce 1996 přijala název Pomocná škola a Praktická škola Černovice, Dobešovská 1, kdy se součástí stala právě škola praktická a počet tříd se navýšil. Po roce 1996 začala škola patřit do sítě škol jako právní subjekt, docházelo k postupným změnám až v roce 2002 ke změně názvu na Speciální školy, Černovice, Dobešovská 1. Od 1. 4. 2006 o ní mluvíme jako o Základní škole speciální a Praktické škole Černovice.

Zřizovatelem školy bylo od 1. 9. 1996 MŠMT, od 20. 11. 2001 je jím Kraj. Od 1. 9. 1996 byla škola rozpočtovou organizací, dnes je (od roku 2000) organizací příspěvkovou.

Pro děti je zde Domov Kopretina, kde žijí i několik let. Většina dětí nemá příliš kontaktu s rodinou (některé vůbec) a toto zařízení je uzpůsobeno jejich plnohodnotnému životu.

Základním cílem pedagogického působení v Základní škole speciální (a praktické) v Černovicích je osvojení si základů vědomostí, dovedností a návyků v míře odpovídající schopnostem žáků. Ty jim umožní co možná nejširší orientaci v okolním světě a zapojení do společenského života. Prioritou snažení je výchovná složka výchovně vzdělávacího procesu.

U těžce postižených žáků navíc škola usiluje o zvyšování kvality jejich života a o co nejvyšší míru samostatnosti.

Jako *oblasti*, které jsou pro zaměstnance stěžejní, označují:

- rozvoj pracovních dovedností a samoobslužných návyků
- rozvoj estetického vnímání
- výchova ke zdraví
- výchova k ochraně výchovného prostředí
- rozvoj komunikačních dovedností
- rozvoj sociálních dovedností

Tyto oblasti se škola snaží rozvíjet nejen v rámci dopoledního vyučování, ale také v odpoledním bloku, který je zaměřen na volnočasovou činnost.

Speciální škola Černovice má 7 tříd. V každé je zaměstnána jeden třídní učitel, jeden vychovatel a jeden asistent pedagoga. V průběhu dopoledního vyučování vede činnost třídní učitel s dopomocí dalších dvou. Odpolední bloky jsou již prací vychovatel, asistentů a dalších zaměstnanců.

Každý rok je pro celou školu, všechny její ročníky i veškeré kroužky zvoleno jedno *celoroční téma*, které celým rokem prostupuje. V letošním školním roce je to téma indiáni a je patrné hned po příchodu do školy (viz Příloha A). Všechny nástěnky v družině, herně, společenské místnosti i kulisy divadla jsou v indiánském stylu, výrobky, hry a pomůcky do velké míry také téma kopírují. Do značné míry tedy zasahuje do volnočasových aktivit, které se obecně nesou v podobném tématu a jejich prolnutí je tím větší.

6.1 ČINNOST ŠKOLNÍ DRUŽINY

Školní družina (viz Příloha P) v ZŠ speciální Černovice je pro děti otevřena od 12:45 do 15:30. Je zde vedoucí vychovatelka a další dvě vychovatelky. Více pracovníků není třeba, protože děti v této době mají na starost i všechny asistentky pedagoga, které s nimi dále individuálně (nebo v rámci kroužků) pracují. Družina nabízí klasické vybavení, které je upraveno pro děti s mentálním postižením. Nalezneme zde nespočet her, hraček i pomůcek. Školní družina při ZŠ speciální Černovice nabízí v rámci volnočasových, zájmových aktivit a terapie následující kroužky a činnosti:

- návštěva bazénu
 - speciální terapeutický bazén s nastavitelným dnem.
- pobyt ve snoezelenu
 - několik témat a barevných schémat, vodní postel apod.
- zdravotní tělesná výchova
 - možnost terapeutického navržení cvičení pro každého individuálně (viz Příloha L).
- keramický kroužek
- míčková masáž
 - pod vedením školené asistentky.
- rukodělné činnosti – práce s textilním materiálem/tkaní; práce s pedigem/drátkování
 - speciální místnost s upravenými prostory přímo pro rukodělnou práci (viz Příloha N).
- šikovné ruce

- PAM PAM – „Dětský kabaret“ – činnosti pohybové, hudební, divadelní,..
- další aktivity

Pro rozvoj praktických dovedností je v areálu školy vybudovaná *vzorová domácnost*, do které děti docházejí v rámci odpoledního volnočasového bloku v menších skupinkách a učí se poznávat domácí práce, činnosti a materiály (viz Přílohy C, D, E a F). Pro intaktní společnost samozřejmé úkony jsou pro ně náročné, a proto jsou vedeny hrou, zábavnou formou, v příjemném prostředí a s možností relaxací a odpočinku.

7 METODOLOGIE

Řada publikací začíná výklad o otázkách výzkumu *čtyřmi obecnými způsoby poznání* (formulovány filosofem Peircem), které jsou označovány jako způsoby fixování přesvědčení. Jedná se o *metodu tradice, metodu autority, metodu a priori, metodu vědy*. (Reichel, 2009)

Téma metodologie pojednává o systematizaci, posuzování a navrhování strategií a metod výzkumu. Hlavním předmětem této vědní disciplíny jsou nástroje vědy. Řešení metodologických otázek je ve většině případů ovlivněno filozofickými pohledy, to, jak výzkum provedeme také závisí na našich názorech a na povaze sociálního světa, a také na tom, co o něm víme a můžeme vědět, na povaze znalostí a jak k nim můžeme přijít, na hodnotových a etických hlediscích.

Dále závisí také na cílech výzkumu, na okolních vlivech na celý výzkum i bezprostředním okolí výzkumníka. Dvěma hlavními využívanými metodami při výzkumu a řešení otázek jsou *analýza* (rozdělení celku na komponenty a zkoumání jejich fungování jako samostatných prvků a jejich vzájemných vztahů) a *syntéza* (složení částí do celku a popis hlavních organizačních principů, kterými se celek řídí, a závislosti na jeho částech). Další je induktivní a deduktivní postup. *Dedukce* spočívá v logickém odvození závěru z množství jiných tvrzení, která považujeme za pravdivá. Využívá se při aplikaci teorie, tedy podřizujeme případ pravidlu. *Indukce* oproti tomu vychází z poznatku, že pozorované faktory daného jevu se vyznačují jistou vlastností a z toho se usuzuje, že dané vlastnosti budou mít i její další instance. Odvozujeme tedy obecné pravidlo. (Hendl, 2005)

7.1 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

V oblasti metodologie je někdy kvalitativní výzkum chápán jako pouhé doplnění tradičních výzkumných (kvantitativních) strategií, jindy je označován jako pravý opak či vyhraněná výzkumná pozice ve vztahu k jednotné (přírodovědně základové) vědě. V průběhu času si kvalitativní výzkum v oblasti sociálních věd vybudoval stejné postavení jako ostatní typy výzkumu. (Hendl, 2005)

Na otázku, jak vymezovat nebo dělat kvalitativní výzkum, není ani jeden všeobecně uznávaný způsob jako odpověď. Velmi časté je označení, že se v případě kvalitativního výzkumu jedná o jakýkoliv výzkum, při kterém se výsledku nedosahuje statistickými metodami nebo jakýmikoliv jinými způsoby kvantifikace. Pouze absence čísel ale podle řady autorů není jediným specifickým kvalitativního výzkumu, a to proto, že je to označení tak široké a rozdílných přístupů je velmi mnoho. (Hendl, 2005)

Cresswell (1998, str. 12) definuje kvalitativní výzkum takto:

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

Co je důležité si uvědomit při provádění kvalitativního výzkumu je fakt, že jeho velkou výhodou je získání opravdu hloubkového popisu případů. Výzkumník tedy nikdy nezůstává jen na povrchu zkoumaného, ale provádí komparaci případů podrobně, sleduje jejich vývoj a zkoumá příslušné procesy. Kvalitativní výzkum nám může poskytnout podrobné informace. Přínosem jsou přístupy, které pomáhají k navržení teorií sledovaného fenoménu. V kvalitativním výzkumu lze využít širokou škálu postupů, které zajišťují důvěryhodnost výsledků. (Hendl, 2005)

Švaříček (2007, str. 14) považuje výzkum za mnohem více než jen pouhý sběr dat, což ve svém díle dokládá. Definovat kvalitativní výzkum pouze podle metody sběru dat považuje za nedostatečné. Definice kvalitativního výzkumu tedy dále dělí na:

- Definice podle metody usuzování – vychází z faktu, že kvalitativní metodologie je založená na indukci, která přesahuje informace ve východisku.
- Definice podle typů dat – ty dělí na data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů.
- Definice podle způsobu analýzy dat – hlavní rys kvalitativního přístupu spatřuje ve způsobu analýzy dat, díky čemuž získáme zcela jiné typy závěrů.

Tabulka 3: Výhody a nevýhody kvalitativního výzkumu

Výhody kvalitativního výzkumu	Nevýhody kvalitativního výzkumu
Získání podrobného popisu a vhledu při zkoumání jedince, skupiny, události a fenoménu.	Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.
Zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí.	Je těžké provádět kvantitativní predikci.
Umožnění studování procesů.	Je obtížnější testovat hypotézy a teorie.
Umožnění navrhování teorií.	Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné.
Dobré reagování na místní situace a podmínky.	Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobnostními preferencemi.
Hledání lokální (idiografické) příčinné souvislosti.	
Pomáhání při počáteční exploraci fenoménů.	

(Hendl, 2005)

7.2 VÝZKUMNÝ PROCES

V rámci procesu ve výzkumu dochází k poznatkům pomocí systematické analýzy dat, která byla získána metodologicky podloženým způsobem. Data i techniky analýzy jsou velmi rozmanitá. Proces monitorujeme pomocí kritérií kvality, která vedou k poznání přispívajícím k lepšímu porozumění sociálnímu světu a umožňují predikci.

V rámci *explorace* provádíme v rámci zkoumání nového tématu tzv. průzkumový výzkum. Zde je úlohou výzkumníka navrhnout formulace otázek, být kreativní,

flexibilní a zohlednit veškeré nečekané jevy. *Popisný výzkum* dává obraz specifických podrobností situace, jevu nebo vztahů. Soustředí se na otázky: kdo, jak a kolik. Cílem *explanačního výzkumu* je především vysvětlení procesu s pomocí otázky „proč“. (Hendl, 2005)

Pro výzkum obecně platí následující schéma:

Oblast výzkumu → Výzkumný problém → Účel výzkumu → Hypotéza

Hendl (2005, str. 41) zmiňuje jednotlivé kroky tohoto schématu:

- *Příprava* – volba výzkumného tématu a základní metodologie, oblast výzkumu, vymezení problému, účel výzkumu a výzkumné otázky.
 - V rámci této práce byla nejdříve zvolena tematika po schválení vedoucí práce a následně konkrétní místo (ZŠ speciální Černovice) ke sběru dat. Byly sepsány základní výzkumné otázky a kontaktováno pracoviště za účelem první návštěvy a rozhodnutí o průběhu výzkumu se schválením školy.
- *Plán výzkumu* – nejdůležitější krok, navržení celého výzkumu, výběr zkoumaných objektů, rozhodnutí o podrobnostech, určení času a místa provedení výzkumu, s kým se setkáme – tento krok nikdy nemůžeme vynechat.
 - Na základě schválení výzkumu a výběru zkoumaných respondentů (děti) došlo k sepsání rozvrhu, plánování dalších návštěv, oslovení konkrétních respondentů (za účelem vytvoření rozhovorů), vzešly konkrétní data a časy setkání a možnosti výzkumu včetně souhlasu vedení s náhledem do dokumentace nebo s konkrétními náhledy při volnočasových aktivitách.
- *Provedení studie* – sběr dat a jejich analýzu, zodpovězení výzkumných otázek, držení výzkumného plánu a jeho případné změny.
 - V rámci této fáze došlo k setkání s pedagogy školy v rámci provedení rozhovorů, sběru dat přímo při vzdělávacím a volnočasovém procesu, návštěvě volnočasových aktivit, náhledu do dokumentace a doplnění

otázek, které vyplynuly z předchozích aktivit. Na základě této činnosti byly vytvořeny materiály ve formě případových studií dětí.

- *Zpráva o výsledcích výzkumu* – završení badatelské činnosti, prezentace výsledků různými způsoby, zveřejnění výsledků.
 - V této fázi byla data porovnána v závěrečné komparaci a dokončena práce.

7.3 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE

Hlavní cíle výzkumu mohou přispívat k řešení problému, které se pojí s predikcí a řízením. Někdy se takové aspekty stanou dokonce cílem samotného výzkumu. (Hendl, 2005)

„Na počátku je třeba si ujasnit, jaké jsou cíle výzkumu a zda jsou dostatečně významné, aby se do něj výzkumníci vyplatilo investovat. Zároveň je třeba si uvědomit, že významnost cíle není univerzální, nýbrž se vždy vztahuje k nějaké specifické skupině osob. Je proto potřeba si odpovědět na otázky, ve vztahu ke komu jsou naše cíle relevantní, kdo je s námi bude sdílet a koho budou zajímat.“ (Švaříček, a další, 2007)

Cílem práce bylo získat a zmapovat informace o volnočasových aktivitách dětí v Základní škole speciální Černovice, a to z hlediska nabídky aktivit ve škole, zájem o ně, a především jejich vliv na děti se středně těžkou mentální retardací. Dalším cílem bylo porozumění lidem, kteří s těmito dětmi v jejich volném čase pracují, získání informací z jejich strany a jejich pohled na problematiku.

Těchto cílů bylo dosaženo pomocí metod výzkumu pozorování, polostrukturovaných rozhovorů a obsahové analýzy. Na jejich základě vznikly případové studie dětí, které budou porovnány v závěrečné komparaci dat.

7.4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumný problém je vyjádřen výzkumnými otázkami, které patří k hlavním bodům při plánování výzkumu. Ty jsou formulovány v tázacích větách, aby bylo možné

je zodpovědět na konci výzkumného šetření. Stanovení výzkumných otázek je stěžejní záležitostí výzkumu a je třeba jim věnovat náležitou pozornost. (Skutil, 2011)

V této práci byly stanoveny čtyři hlavní výzkumné problémy, které jsou dále rozvinuty konkrétními výzkumnými otázkami:

VP1: *Kde a jakým způsobem je vyplněn volný čas dítěte?*

- Jaké kroužky, aktivity nebo terapie navštěvuje?
- Jaké je časové rozložení (harmonogram) jeho volného času?
- Jaké jsou možnosti (výběr) dítěte v rámci jeho volnočasových aktivit?
- Kdo naplňuje a jakým způsobem volný čas dítěte?

VP2: *Jaké oblasti aktivit jsou pro dítě zásadní?*

- Jaké konkrétní potřeby má dítě?
- Jaké formy terapie jsou pro něj prospěšné a nutné?
- Jakým způsobem se do volnočasových aktivit promítá mentální postižení dítěte a jeho další handicap?
- Kdo, jak a proč ovlivňuje či rozhoduje o jeho volnočasových aktivitách, jejich složení a časové náročnosti?

VP3: *Jak se ve volnočasových aktivitách dítěte promítá jeho osobnost?*

- Do jaké míry dítě je a je mu umožněno být samostatné?
- Jak je v průběhu volnočasových aktivit naplňována jeho konkrétní jedinečnost a rozvíjena individualita?
- Jaká je práce pedagoga s dítětem v průběhu volnočasových aktivit, čím je přístup k němu speciální?
- Jaká je míra zájmu dítěte na trávení volnočasových aktivit, jeho odhodlání a svobodný výběr?
- Jaká je míra přetížení dítěte a dochází k ní?

VP4: *Jak působí trávení volného času v prostorách ZŠ speciální Černovice na rozvoj dítěte z dlouhodobého hlediska?*

- K jakým změnám v průběhu času u dítěte došlo?
- K jakému zlepšení/zhoršení stavu došlo u dítěte?
- Jak je možné reagovat a změnit náplň volnočasových aktivit nebo přístup k dítěti ke zlepšení stavu?
- Jaké přístupy, jednání nebo náplň aktivit se ukázaly jako pozitivní při práci s dítětem?

7.5 METODIKA – POPIS VÝZKUMNÝCH TECHNIK

„Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Tyto situace jsou obvykle banální nebo normální, reflektující každodennost jedinců, skupin, společností nebo organizací.“ (Švaříček, a další, 2007)

V praktické části práce bylo využito kvalitativního výzkumu. Mezi jeho přednosti patří například získání podrobného popisu a vhledu při zkoumání, zkoumání v přirozeném prostředí, studování procesů a reagování na místní situace (Hendl, 2005). Těchto faktorů bylo využito pro zpracování případových studií tří dětí.

7.5.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE

Při tvorbě případové studie se jedná o velmi detailní studium jednoho nebo několika málo případů. Jedná se o opak statistického šetření (shromažďování menšího množství informací od velkého počtu respondentů), jelikož se v průběhu výzkumu snažíme nasbírat co největší množství dat pouze o jednom nebo několika jedincích. Jedná se o snahu zachytit složitost konkrétního případu a popsat konkrétní vztahy v jejich celistvosti. Případová studie je také postavena na předpokladu, že propracovaným zkoumáním jednoho případu lze porozumět lépe i případům podobným. Někdy je vhodné případ srovnat s jinými. (Hendl, 2005)

V tomto případě se jednalo o *osobní případovou studii*, a to proto, že zkoumané aspekty se týkaly několika osob.

Metoda případové studie byla vybrána pro svou vlastnost poznat jedince podrobněji a na základě tohoto faktu lépe porozumět celé tématice. Pro zmapování volnočasových

aktivit je tato metoda ideální, umožňuje celistvý náhled na problematiku i velmi detailní záběry. Velmi přínosná je také svoboda výzkumníka a jeho osobní aktivita při tvorbě. Pro tuto studii byly vybrány tři děti (z druhého ročníku) ze ZŠ speciální Černovice. Případové studie byly vytvořeny za pomoci dalších výzkumných technik – pozorování, rozhovor a obsahová analýza.

V rámci této práce byla změněna jména všech tří dětí pro uchování jejich anonymity.

7.5.2 POZOROVÁNÍ

Pozorování je jednou z nejtěžších metod sběru dat. Je samozřejmou součástí velkého množství výzkumných akcí v kvalitativním šetření. Je přirozené pozorovat nejrůznější projevy lidí. Představuje snahu zjistit, co se skutečně děje. (Hendl, 2005)

Při výzkumu v praktické části této práce bylo využito zúčastněného, přímého, skrytého a nestrukturovaného pozorování.

Zúčastněné pozorování znamená sledovat studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Zúčastněné ho nazýváme proto, že při něm běžně dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovaným účastníkem (aniž by výzkumník zasahoval do výuky). Pozorování tedy ví o přítomnosti výzkumníka (a v mnoha případech je třeba, aby s ní souhlasili). V opačném případě, tedy při neuvědomění pozorovaných, bychom hovořili o nezúčastněném pozorování. (Švaříček, a další, 2007)

Jeho výhodou je bezesporu autentičnost situací při kontaktu a lepší poznání zkoumaných. Kontakt se zkoumanými osobami přináší nové možnosti v poznání, nabízí odpovědi na nejrůznější otázky a také možnost získat informace. V této práci bylo vybráno proto, že navštívení konkrétního zařízení a kontakt s klienty je zásadní pro pochopení situace i pro přiblížení osobě výzkumníka. Návštěva Základní školy speciální v Černovicích byla vždy domluvena dopředu s vedením i pedagogy školy a dětem byla výzkumnice vždy představena. Děti při srozumění reagovaly a díky přítomnosti při výuce i jiných aktivitách o sobě mnohé vypověděly.

Přímé pozorování znamená přímou účast výzkumníka na místě, kterého se výzkum týká. V případě pouhého sledování nahrávky bychom hovořili o pozorování nepřímém. (Hendl, 2005)

Výhodou tohoto druhu pozorování je jistě velká výhoda uvědomění si celkové atmosféry zkoumaného místa a využití všech smyslů k poznání reality. Není zde sice možné přetáčet nebo zkoumat větší detail či zpomalit záběr, ale svoboda pohybu a reálnost situace viděné vlastníma očima je nenahraditelná. Při návštěvě zařízení speciální školy bylo přímé pozorování samozřejmostí. Díky tomu bylo možné zhlédnout celý výchovně-vzdělávací proces a navštěvovat místa libovolně, vidět cokoliv, co výzkumnici přišlo podstatné.

Účelem *nestrukturovaného pozorování* je získat popis jednání, které ovšem není dopředu přesně určeno. Začínáme u něj spíše s provizorním seznamem otázek, který nám umožňuje otevřenost k nenadálým situacím. Proces je doprovázen analýzou poznámek, které nám nabízejí návod k dalšímu pozorování. (Švaříček, a další, 2007)

Otevřenost k dalšímu pozorování je velkým benefitem tohoto typu pozorování. V případě této práce ho bylo využito způsobem předběžných poznámek, podle kterých se výzkumnice orientovala ve vzdělávacím procesu ve speciální škole. Při první návštěvě zařízení nebylo jasné, co vše bude zkoumáno, při dalších už existovala určitá představa a pozorování se stalo cílenějším. Právě situace, které vznikly, posouvaly pozorování dál a otvíraly nové možnosti.

Skryté pozorování je typické zvyšováním pravděpodobnosti, že zkoumané jednání bude autentické. Při tomto typu pozorování nevystupuje výzkumník otevřeně jako výzkumník (jako v případě otevřeného pozorování), ale svoji identitu utajuje. (Švaříček, a další, 2007)

Zkoumaní jedinci se mohou chovat jinak v případě, že si uvědomují fakt, že jsou zkoumaní a autentičnost procesu se může vytratit. Autorka ve třídě před žáky Základní školy speciální vystupovala jako paní učitelka, asistentka. Nutno podotknout, že děti se středně těžkým mentálním postižením by se nejspíše chovaly autenticky v jakékoliv situaci, schopnost přetvářky nebo změny chování byla v tomto případě zcela vyloučena.

To ovšem zajistilo, že zkoumané situace nebyly ovlivněny změnou chování zkoumaných jedinců.

7.5.3 ROZHOVOR

Metoda rozhovoru je typická především přímou sociální interakcí. Její význam plyne právě odtud. Důležité je navazování osobního kontaktu, které výzkumníkovi umožňuje hlubší pronikání do motivů a postojů respondenta. Je možné jej přizpůsobit zvláštnostem situací a slouží též využít k hlubšímu objasnění kontextu a důvodů odpovědí. (Skalková, a další, 1983)

Pro tvorbu případových studií v této práci byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru.

Polostrukturovaný rozhovor je typický pro tvorbu případových studií. Jedná se o typ rozhovoru, ve kterém je připraveno množství otázek dopředu (stejně jako v rozhovoru strukturovaném), je zde ale velká variabilita a možnost při rozhovoru se dále doptávat na otázky na základě odpovědí respondenta (jako v případě nestrukturovaného rozhovoru). (Hendl, 2005)

Tento typ rozhovoru byl zvolen pro výzkum v této práci. Díky připraveným výzkumným problémům a otázkám, které z nich plynuly, bylo možné rozhovor částečně vést, a zároveň se doptávat na základě odpovědí dotazovaných. Nejdůležitější fází byla samotná příprava. Stanovení výzkumných problémů a z nich plynoucích okruhů otázek se stalo stěžejním, jelikož právě to drželo celou osu rozhovorů. Vzhledem k tomu, že rozhovory proběhly přímo ve třídách ZŠ speciální Černovice, bylo možné navazovat na skutečné jevy, mluvit o dětech v prostředí, kde tráví většinu svého času a zároveň nahlédnout do jejich školních materiálů.

Jako respondenti byly vybrány asistentka dětí a jejich třídní učitelka (pro tuto práci označeny jako respondent 1 a respondent 2). Třídní učitelka byla vybrána proto, že vede dopolední program dětí, připravuje vyučovací plány a navrhuje rozložení volnočasových aktivit. O dětech má nejvíce informací a přímo s nimi pracuje. Je autorkou nespočetného množství materiálů pro práci s nimi, pomůcek a tvořivých činností. Děti na ni v průběhu vyučování dobře reagovaly a při komunikaci byla znát

její dlouholetá zkušenost. Asistentka s dětmi tráví dopolední výuku (jako pomoc učitelce, podpora dětí a hybná síla třídy) i odpolední část. V odpoledních hodinách přebírá děti, vypomáhá v družině, vede kroužky míčkování, tráví čas ve snoezelenu nebo na dramatickém kroužku. Volnočasové aktivity dětí má v pracovní náplni téměř deset let a vykazuje značné znalosti a citlivost vůči dětem. Obě respondentky odpověděly na značnou část otázek již před provedením samotného rozhovoru, a to při pobytu výzkumnice v ZŠ speciální Černovice. Krom poskytnutí odpovědí při rozhovoru byly ochotné provést celou školou, mluvit o své práci, usnadnit pobyt v zařízení a vysvětlit veškerou problematiku.

Autorka pro podklad vytvořila několik základních otázek, které byly rozvinuty v rámci rozhovoru se zaměstnanci školy. Ty byly rozděleny na základě výzkumných problémů do čtyř skupin a v průběhu rozhovoru doplněny o další vyplývající z průběhu rozhovoru. Rozhovory se lišily především na základě zkušenosti pedagogů s dětmi a konkrétních aktivit, kterých se s dětmi účastní.

7.5.4 OBSAHOVÁ ANALÝZA

Obsahová analýza je významným zdrojem v pedagogickém výzkumu. Patří k základním činnostem v pedagogickém i psychologickém výzkumu. Jedná se o výzkumnou techniku, která primárně přispívá k objektivnímu a systematickému kvantitativnímu i kvalitativnímu manifestního popisu obsahu komunikace. Je též označována jako kvalitativně-interpretativní analýza (neobsahuje pouze listiny a části textu, ale také předmětná svědectví, které mohou sloužit jako zdroj k vysvětlení lidského jednání). (Skutil, 2011)

Metoda obsahové analýzy byla pro tuto práci zvolena pro její neopomenutelné výhody. Mezi ně patří otevření přístupu k informacím, které není možné získat jiným způsobem (staré kresby apod.), data získaná obsahovou analýzou nepodléhají zkreslení a působení chyb, subjektivita průzkumníka nehraje žádnou roli a pomáhá s identifikací časově vzdálených informací. V tomto případě byla důležitá pro získání informací o konkrétních dětech, které není možné odpozorovat nebo nejsou podrobně v paměti pedagogů. Náhled do dokumentů dětí umožnila vedoucí pracovnice (zástupkyně ředitele) ZŠ speciální Černovice, která zároveň dohlížela na práci výzkumnice,

dokumenty zde nejsou běžně dostupné a bylo třeba svolení a náhled byl do značné míry omezen.

7.6 DEFINOVÁNÍ PŘÍPADŮ

Výběr osob v kvalitativním výzkumu je:

- *Záměrný* – vždy odpovídá výzkumnému cíli;
- *Postupný* – protože rozhodnutí o tom, které osoby se zúčastní výzkumu, se běžně neuskuteční najednou na začátku;
- *Postavený na ochotě participantů účastnit se výzkumu.* (Skutil, 2011)

Objektem výzkumu se stali tři žáci 2. ročníku ZŠ speciální Černovice. Byli vybráni na základě osobního setkání a zájmu ze strany výzkumnice. Všichni tři mají diagnostikovanou mentální retardaci ve středním pásmu. V rámci zachování anonymity byla změněna jejich jména.

8 PŘÍPADOVÉ STUDIE

8.1 ANNA

Osobní anamnéza

Anna se narodila v září 2009. Od narození byla umístěna v kojeneckém ústavě a před nastoupením do ZŠ speciální Černovice navštěvovala DD Kamenice nad Lipou. V rámci pobytu v DD byla umístěna ve speciální třídě, dle všeho se velmi dobře adaptovala. Od sedmi let je žákyní ZŠ speciální Černovice (nastoupila s odkladem).

Rodinná anamnéza

Anna má nařízenou ústavní výchovu. Její matka byla o veškerém dění informována, vše vzala na vědomí. Protože nebyla pro pracovníky ZŠ speciální Černovice k zastížení a nebyla ochotná podepsat případnou dokumentaci, oslovila vedoucí pracovnice OSPOD. Matka se při komunikaci s OSPOD Anny vzdala a nechce být o ničem informována. Vedení školy ji ještě několikrát neúspěšně kontaktovalo.

Zdravotní anamnéza

U Anny je výrazně zpomalený psychomotorický vývoj. Velké problémy jí činila zkrácená Achillova šlacha, takže v nižším věku podstoupila náročnější operaci. Trpí oční vadou (strabismem), nosí tedy speciální brýle. Při hlubším soustředění u jemnomotorických prací je u ní pozorován tremor. Souhra oko – ruka je v jejím případě na slabší úrovni. Anně byla diagnostikována mentální retardace ve středním pásmu.

Školní anamnéza

Anně byl navržen IVVP, podle kterého se řídí pedagogové při vyučování a zasahuje i do volnočasové sféry. Typická je pro ni silná fixace omezeného počtu slov, které ráda používá. Ve třídě patří mezi živější děti, její projev je velmi výrazný a orientace se zdá být velmi dobrá. Těžko ale drží pozornost, kterou k sobě strhuje a vyžaduje motivaci k učení. Je zřejmé, že se zlepšila v oblasti grafomotoriky, slabší je v matematice. (viz Přílohy H, I a J).

Sociální anamnéza

Anna je v rámci sociálního kontaktu velmi živá, aktivní, družná, optimistická, zvědavá a asistentka ji označuje i za velmi provokativní. Ráda si tvoří kamarády, je přátelská a vybírá si zejména takové jedince, kteří s ní porušují pravidla. Dle pedagogů integračně slabší děti ráda provokuje a vytáčí. Při kontaktu s respondentkou projevovala velký zájem o kontakt s ní, předváděla svoji práci a navazovala nejvíce očního kontaktu z celé třídy. Má velkou potřebu být středem pozornosti, kterou si vydobývá jakýmkoliv prostředky.

Popisovány jsou ale i stavy, kdy (především při neúspěchu při činnosti) se Anna dokáže opravdu rozzlobit a být až agresivní na osoby kolem. V takových chvílích dokáže zamezit průběhu procházky nebo přerušit aktivitu na kroužku. I z tohoto důvodu je pro ni důležitý vzor dospělého pedagoga a vhodná motivace.

VP1: Kde a jakým způsobem je vyplněn volný čas dítěte?

Anně navrhla harmonogram volnočasových aktivit vedoucí školní družiny, a to po společném rozhodnutí s třídní učitelkou a vedoucí pracovnící. Harmonogram je po celý rok stejný, jeho změny jsou možné v případě problémů, které v Annině případě prozatím nenastávají. Harmonogram je ovlivněn i IVVP, který byl vytvořen pro dopolední vzdělávací činnost, ale jednotlivé přístupy zůstávají i v odpoledním bloku.

Při ZŠ speciální Černovice navštěvuje Anna několik kroužků a zájmových aktivit. Pravidelně navštěvuje bazén, keramický kroužek, míčkovou masáž, rukodělné činnosti (šití, tkaní apod.), pedig, snoezelen a další v případě potřeby. Při každé aktivitě s ní pracuje jiná vychovatelka a vždy se jedná o skupinu 2-8 dětí podle povahy aktivity.

V bazénu je pobyt zaměřen na rozvoj hrubé motoriky a zpevnění celého těla. Také se jedná o poznání jiného prostředí, vlastního těla a pro Annu (a její aktivní přístup k věcem) je to také dobrý zdroj výdeje energie. Na keramickém kroužku je u ní především rozvíjena jemná motorika. Míčková masáž se zaměřuje na vlastní tělo, intimní zónu, přístup k sobě a zážitkové lekce. Při rukodělných činnostech je rozvíjen

praktický život a jemná i hrubá motorika. Pedig je forma tvorby proutěných nádob a košů, při kterém se také rozvíjí motorické schopnosti a oblast praktického života. Snoezelen v ZŠ speciální Černovice je vybaven vodní postelí, obrazovkou, změnou světla, světélkujícími provazy, polštáři, koberci, lávovou lampou a vším, co přispívá ke zklidnění jedince. Všichni včetně Anny do něj vstupují pouze v doprovodu asistenta, individuální přístup je zde na prvním místě. Anna také prochází bazální stimulací. Další aktivity jsou navrhovány v případě Anniny potřeby.

Školní družinu Anna navštěvuje čtyřikrát do týdne. Zde vyplňuje čas hrami, prohlížením knih, výtvarnými činnostmi nebo její oblíbenou kytarou. Činnost ŠD je provázena procházkami. Při nepříznivém počasí je k dispozici tělocvična, kde je činnost řízena vychovatelem nebo volbou dětí. Další činnosti si volí sama, na vlastní program ale nemá příliš velkou časovou dotaci.

Pro běžnou komunikaci využívanou pro celý den je zvolen výměnný obrázkový komunikační systém (dále jen VOKS). Ten Anna využívá pro vyjádření potřeb, sdělení, informací. Při neřízeném čase v ŠD pomocí VOKS sděluje, co potřebuje, jakým aktivitám by se chtěla věnovat apod.

Tabulka 4: Harmonogram volnočasových aktivit Anny

	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek
12:45- 13:40	Vycházka/ cvičebna ŠD	Vycházka, tělocvična	Míčková masáž		Pedig
13:40- 14:35	Bazén	Keramika	Rukodělné činnosti		Vycházka /IT
14:35- 15:30	Cvičebna	Školní družina	Vycházka/ tělocvična		

(Zdroj: autorka práce)

VP2: *Jaké oblasti aktivit jsou pro dítě zásadní?*

V oblasti hrubé motoriky bylo u Anny dosaženo značných úspěchů. Stále má ale velké problémy s oblastí jemné motoriky. Protože jí drobné práce baví, je u ní jemná motorika stále trpělivě rozvíjena. Ona sama svým zájmem s tímto procesem velmi pomáhá. Především je v tom prospěšné navštěvování tvořivé dílny a drobné samoobslužné práce. Ve školní družině si ráda vybírá a jsou jí nabízeny drobné činnosti a pomůcky vyžadující pečlivost.

Problémy s motorikou se u Anny vyskytují především kvůli roztřeseným rukám. Ty jí omezují i v činnostech, které by velmi chtěla dokázat. Náročnost některých úkolů je proto třeba snížit, i když Anna ví, jak úkol splnit. Někdy je to pro ni frustrující a dokáže se rozčítit a být agresivní k ostatním. Dalším samozřejmým omezením je její rozumová schopnost. Při zbrklosti jí bývá také velmi špatně (nebo vůbec) rozumět.

Jako pro většinu dětí v ZŠ speciální Černovice, tak i pro Annu, je zásadní oblast praktického života. Velký důraz se klade na oblékání, samoobsluhu, hygienu a další aspekty života. Většina volnočasových aktivit proto v sobě skrývá právě i tyto aktivity, aby je dítě přijalo. Pro Annu je to důležité jak z hlediska rozvoje motoriky, tak kvůli její chuti se takové věci učit.

Anna má velkou potřebu komunikovat, což jí při veškerých aktivitách usnadňuje VOKS, který ráda hojně využívá. Její omezení v řeči je takto velmi efektivně kompenzováno.

Kvůli její potřebě neustálé aktivity je třeba s ní pracovat velmi pečlivě v rámci zklidnění a relaxace. Při bazální stimulaci jí velmi vyhovuje zabalení do mumie a následný spánek. I při aktivitách ve snoezelenu je důležité jí přimět k odpočinku relaxačními technikami a zejména její oblíbenou hudbou. Anna v takovýchto situacích často usíná, protože je vyčerpaná z předešlých výkonů. U Anny je důležité dobře vyzorovat únavu a zvolnit. Pedagogové jsou totiž na její vysoké tempo zvyklí a přizpůsobují mu aktivity. Dobře si odpočine u aktivit jako skládání puzzle nebo skládání kostek.

VP3: *Jak se ve volnočasových aktivitách dítěte promítá jeho osobnost?*

Anna při jakémkoliv fungování vyžaduje co možná nejvíce individuálního přístupu, kontaktu a společnosti. Pokud se jí nedostává, strhuje na sebe pozornost jakýmkoliv způsobem (většinou velkým hlukem). Žádná aktivita ji nezaujímá tak, aby vydržela dlouho bez povšimnutí (podle asistentky fungují dobře odměny jako motivace). U Anny ale také velmi záleží na daném rozpoložení, u práce s rozvíjením jemné motoriky je někdy velmi trpělivá, ač jí tyto úkoly dělají obrovské potíže.

Anna má v povaze každého velmi vítat a být veselá a přátelská při každém setkání. Podle pedagogů se při každém setkání na kroužku nebo v družině chová, jako by tam byla poprvé. Její nadšení ale ovšem není stále a velká potřeba dobré motivace u ní přetrvává i z dlouhodobého hlediska. Upíná se ke svému kamarádovi, kterého nazývá „zlobivec“ a vymýšlí s ním narušování průběhu aktivit. Při aktivitách ale napomáhá fakt, že se nikdy neuzavírá sama do sebe, a proto od ní vždy lze očekávat aktivní přístup, se kterým v jejím případě lze pracovat.

K fyzickému přetížení u ní nedochází. Díky její velké aktivitě je ale často psychicky unavená a potřebuje chvíli pro sebe nebo klidnější práci.

Anna má ráda praktické věci, které vidí u pedagogů a jiných osob, ráda napodobuje a toho se využívá i při individuální práci v odpoledních hodinách. Projevuje také velký zájem o hudbu, rytmus a tanec. Asistentka jí proto při činnostech nabízí tuto možnost, zejména se nabízí poslech hudby ve snoezelenu. Často si o tuto možnost sama řekne a pokud to je organizačně možné, je jí vyhověno. Speciální přístup Anna vyžaduje při všech kreativních a výtvarných aktivitách. Na rozdíl od většiny ostatních dětí je s každou takovou činností velmi rychle hotová a je na pedagogovi, aby její další čas směřoval, protože sama, jak již bylo zmíněno, vyhledává záminky narušovat program. Zde se podle pedagogů nabízí prostor pro její oblibu v hudbě a pohybu.

VP4: *Jak působí trávení volného času v prostorách ZŠ speciální Černovice na rozvoj dítěte z dlouhodobého hlediska?*

Anna dělá velké pokroky v učivu, které si v rámci odpoledních aktivit opakuje. Bohužel je stále omezena její nízkou schopností logicky odvozovat a celkový pokrok je

tím omezen. Největšího pokroku jsou si pedagogové vědomi v oblasti hrubé motoriky. Má také výbornou docházku, téměř vůbec při žádných aktivitách nechybí a nebývá nemocná, což se projevuje na jejím osvojování návyků a přijímání harmonogramu z dlouhodobého hlediska. Při pozorování se jevila jako nejlépe zorientované dítě ve třídě, jako první věděla, co udělat, kam se obrátit a byla schopná pomoci i spolužákům, což je podle pedagogů výsledkem dlouhodobé práce a její povahou. To platí i pro volnočasové aktivity.

Problémy s jemnou motorikou jsou dlouhodobě řešeny a při snaze pedagogů by mohlo dojít ke zlepšení i v této oblasti. Do ZŠ speciální Černovice dochází terapeutka, která Anně vytvořila plán cvičení, který s ní pravidelně pracovníci školy prochází. To se z dlouhodobého hlediska ukázalo jako velmi pozitivní, plán je navíc měněn na základě Anniných posunů nebo zlepšení. Dalším posunem vpřed byl počátek Anniných návštěv snoezelenu. Kvůli její temperamentní povaze a malé schopnosti se zklidnit to bylo logický krok, který její asistentka považuje za velmi přínosný, protože zklidnění u Anny po návštěvě snoezelenu přetrvává a z dlouhodobého hlediska se prodlužuje doba jeho trvání.

Díky komunikaci VOKS Anna dokáže po celý den udržovat komunikaci a vyjádřit své potřeby rychle a s pochopením druhé strany. Z dlouhodobého hlediska se rozhodnutí zavést tento typ komunikace ukázalo jako přínos nejen pro ni. Při pozorování volnočasových aktivit si výzkumnice byla vědoma, kolik času a energie bylo díky VOKS Anně ušetřeno, vyhnula se nepříjemnostem nebo zdržením, a především podle pedagogů s časem u ní dochází i k osvojení jednotlivých frází, které začala díky memorování používat tak, že lze její sdělení pochopit.

V ZŠ speciální Černovice je většina volnočasových aktivit řízených. Svobodné rozhodování dětí a jejich vlastní výběr je omezen organizačními záležitostmi. Do jisté míry je, jak se shodují dotazované i výzkumnice, takový přístup potřeba, ale ve větší míře u Anny způsobuje její negativní přístup v některých situacích, a především z dlouhodobého hlediska přetíženost. Anna vykazuje velkou potřebu více aktivit si řídit sama. Při svém tempu práce by ocenila méně přesunů, kde se jde z činnosti do činnosti. Potřebuje svůj čas na odpočinek, myšlenky podle pedagogů nemá čas usadit a vstřebat. Tato problematika z dlouhodobého hlediska dle výpovědi pedagogů není řešena.

Obecně lze říci, že Anna chodí do školy ráda, na odpolední program se těší. Již si plně zvykla na harmonogram dne a trpělivěji přijímá již avizované změny.

Retrospektiva a perspektiva

V minulosti si Anna prošla spletitým výběrem volnočasových aktivit. Jejich složení se měnilo a přizpůsobovalo její živé osobnosti. Velkou část jejího života a jeho volnočasové sféry ovlivňoval a stále ovlivňuje její temperament. I pedagogové od počátku pracují s její povahou a přizpůsobují jí svůj vlastní přístup a komunikaci.

V případě Anny lze považovat za velký úspěch fakt, že se naučila pod dobrým vedením relaxovat a zklidnit. Pro její pohodu a naladění je to velmi dobrá změna a znamená značný úspěch pedagogických pracovníků ZŠ speciální Černovice. Velmi prospěšné pro ni je také využívání VOKS, díky čemuž se naučila vyjadřovat potřeby a komunikovat lépe než dříve. Bohatá náplň zájmových aktivit ve škole jí vyhovuje (zejména díky potřebě aktivity, být mezi lidmi a pohybu), potřebovala by ale více volnosti a času čistě pro sebe pouze pod dohledem, což by v jejím případě byla otázka volné hry, klidné práce či nudy, kterou by měla také zažít. Bylo by pro ni jistě dobré do malé míry upravit harmonogram tak, aby se více zapojovala sama, anebo alespoň ubrat z činností čistě řízených.

Při dopoledním vyučování je Anna vedena tzv. procesuálním rozvrhem, který jí pomocí fotografií (které přemistňuje) ukazuje, které činnosti jí ještě čekají a v jakém pořadí. V odpoledním bloku takovouto možnost nemá. Z pozorování výzkumnice naznala, že podobně provedený rozvrh by Anně vyhovoval i v odpoledním zájmovém bloku při přechodu mezi obědem, družinou a kroužky. Prvek volby by byl v jejím případě na pováženu, rozhodně by nebylo špatné jej vyzkoušet.

8.2 ANDREA

Osobní anamnéza

Andrea se narodila v roce 2010. Od velmi nízkého věku byla v kojeneckém ústavě a následně byla přesunuta v rámci ústavní péče do DD Kamenice nad Lipou. Od 1. 3. 2013 navštěvuje ZŠ speciální Černovice a žije v Domově Kopretina.

Rodinná anamnéza

Andrea má další čtyři sourozence, narodila se jako čtvrtá v pořadí. Nejmladší je umístěn ve stejné třídě v ZŠ speciální a další tři byli odebráni rodičům a umístěni do dětského domova. Rodiče usilují o získání zpět tří nejstarších z dětského domova, o Andreu a jejího bratra ale nejeví žádný zájem. Andrea své rodiče neviděla už několik let, vedení školy se snaží o jakýkoliv kontakt, ten je ale nepatrný nebo žádný.

Zdravotní anamnéza

Opožděný vývoj se u Andrey projevuje ve všech složkách. Jako miminko byla rehabilitována Vojtovou metodou. Její mentální postižení se pohybuje v pásmu střední až těžké mentální retardace. Typická je pro ni výrazná hyperaktivita a zároveň chvíle naprostého útlumu. Je samostatně pohyblivá.

Školní anamnéza

Její projevy se velmi dlouho pohybovaly od skřeků a křiku k pláči. VOKS využívá velmi omezeně, byl u ní ale v této oblasti zjištěn posun. Velmi dlouho byla plenována, v poslední době se osamostatňuje a k pomočování dochází přibližně dvakrát týdně. Její schopnost grafomotoriky je slabá a to ji omezuje při plnění úkolů (viz Přílohy M a O).

Sociální anamnéza

Andrea potřebuje soustavně nastavovat vhodné vzorce chování a důsledně vést k dodržování přiměřeného chování. K dětem i pedagogům se chová bezkonfliktně, je schopná řízené spolupráce, velmi pozorně vnímá ostatní spolužáky a pozoruje jejich chování. S dospělým je schopná udržovat spolupráci při důsledném dodržování

stanovených pravidel, je velmi vděčná za individuální přístup. V současnosti se u ní vyskytlo cílené pomočování.

Obecně ráda dělá ostatním naschvál nepříjemnosti. Jinak je ale kontaktní. Při prvním setkání s člověkem ho ráda obejmě, dál se ale nijak chováním nepodbízí nebo se nesnaží zalíbit. Často řeší svoje vnitřní strachy jako například potenciální spadnutí lustru, na které upozorňuje několikrát do hodiny.

Děti moc nevyhledává, to spíše v případě, že mají její oblíbenou hračku, aby jim ji mohla vzít. Je ráda sama se svými myšlenkami, ráda se ale i předvádí a vyžaduje pozornost dospělého. Ráda se převléká a následně předvádí, a to i před velkou skupinou lidí.

Zná jména několika spolužáků.

VP1: *Kde a jakým způsobem je vyplněn volný čas dítěte?*

Andrea navštěvuje ŠD třikrát v týdnu. Pravidelně navštěvuje kroužek keramiky, který je její oblíbený. Také dochází na míčkové masáže. Ostatní čas je v Andreině případě vyplněn pobytem v prostorách ŠD, cvičebnou a vycházkou/tělocvičnou. V případě, že není vedena, dokáže se zabavit porušováním pravidel (vyhledává devastování věcí a provokaci). Výběr aktivit je v případě Andrey poměrně stálý, jelikož až na výjimky nemají vychovatelé pocit, že by jí cokoliv zajímalo nebo uspokojovalo.

V rámci pobytu ve ŠD je vedena vychovatelkou, rozvrh s obrázky má k dispozici pouze v dopoledním bloku. Vedení je u ní naprosto nutné, jinak se aktivit neúčastní a je pouze pozorovatelem. Velkou časovou dotaci věnuje Andrea svému strachu ze spadnutí lustru ze stropu, na který neustále upozorňuje, a neopomene ho připomenout minimálně každých deset minut. Nejeví přílišný zájem vytvářet si aktivity sama, je spíše odevzdaná a očekává, s čím přijde vychovatel. Ten jí pak musí činností provést.

Tabulka 5: Harmonogram volnočasových aktivit Andrey

	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek
12:45- 13:40			Míčková masáž		Školní družina + cvičebna
13:40- 14:35	Školní družina/ keramika		Rukodělné činnosti		
14:35- 15:30	Školní družina		Vycházka + tělocvična		

(Zdroj: autorka práce)

VP2: *Jaké oblasti aktivit jsou pro dítě zásadní?*

O rozložení volnočasových aktivit rozhoduje na základě zkušeností vedoucí školní družiny, opět po dohodě s vedoucí pracovnící a třídní učitelkou. Velkou snahou je nastavit jí harmonogram podle potřeb, zejména k přihlídnutí k jejím schopnostem a oblastem, které je třeba rozvíjet.

Andrea má problémy v oblasti hrubé motoriky. Ta je procvičována individuálně. I ona má od fyzioterapeutky navržený přesně program cvičení s konkrétními cviky. Nemá ale moc vnitřního nadšení pro fyzické aktivity. Její pohybový aparát je omezen nejvíce právě kvůli rukám, takže má obtíže při vykonávání aktivit jako střihání, které s ní asistentka trpělivě opakuje. Pokud se naskytne fyzická aktivita, kterou si Andrea oblíbí, je častěji opakována.

Tyto aspekty se projevují jako zásadní také při sebeobsluze a praktických činnostech. Obecně je do nich spíše nucena, protože v opačném případě by se nepřidala ani v rámci napodobování. Kvůli nedostatku vůle je spousta praktických dovedností učena ukázkami jiných a snaha naučit ji vykonávat je sama se jeví jako nutná.

Kvůli jejímu snadnému přetížení jsou pro ni vhodné muzikoterapie, klidové činnosti (míčkování), relaxace a volná hra nebo práce v ŠD. Ty také oceňuje a jsou jí viditelně

bližší než jiné aktivity. Vychovatelé mají snahu naučit ji prožívat pozitivně i aktivity, při kterých je sama aktivní.

Obecně platí, že v přístupu k ní je nesmírně důležitá trpělivost vychovatelů a ostatního personálu, je nutné, aby jí osoba, která s ní pracuje dokonale znala a četla v jejím chování. S pečlivým přístupem a ochotnou pomocí Andrea je schopná spolupráce a posunu, zejména pak při praktických činnostech.

VP3: *Jak se ve volnočasových aktivitách dítěte promítá jeho osobnost?*

Andrea ráda předvádí skutečné aktivity. Například často předstírá, že telefonuje, třese hodinkami na ruce, navléká si šperky nebo imaginární oblečení. Na základě toho se někdy pedagogové snaží jí takové činnosti nabídnout, většinou ale nereaguje. Spíše má potřebu se předvádět ostatním lidem, je proto třeba nenechat jí zajít moc daleko. Při společném setkání celé školy se například chtěla svlékat na podiu.

Je velmi háklivá na své ruce a nerada s nimi příliš pracuje, je proto nutný individuální přístup a neustálá motivace do rukodělných činností nebo jakéhokoliv procvičování motoriky. Bez dohledu aktivitu nedělá.

Andrea je obecně považována za línou, spíše se ale jedná o sníženou potřebu jednání, někdy také určitou pohodlnost ve spolehnutí se na ostatní a také její tempo. V poslední době se ale naučila některým pokynům, a především při individuální práci u ní dobře funguje motivace na dobrotu. Je typickým pozorovatelem, který se uspokojí pouhým pohledem na činnost.

Její pomalé tempo má za následek neustálé nestíhání aktivit. Je do nich pak často dlouze motivována a je jí ze strany pedagogů pomáháno. Kvůli časovému nedostatku a přecházení z aktivity do aktivity se jí pak nedostává času sama na sebe, který potřebuje velmi často kvůli své povaze. Dotazovaní se shodují, že by potřebovala značně více neřízeného času.

VP4: *Jak působí trávení volného času v prostorách ZŠ speciální Černovice na rozvoj dítěte z dlouhodobého hlediska?*

Andrea vyžaduje velkou míru individuálního přístupu, a i když se její dovednosti rozšiřují, stále je nutné, aby jí někdo provázel činnostmi od začátku do konce. Je to zejména proto, že v opačném případě je pouze pozorovatelem, krom velkého úsilí a motivace se stále nedaří ji přimět k aktivitě. Některých úspěchů ale přeci jen bylo dosaženo. Zejména v oblasti jídla – dříve jedla jen jídlo namáčené, ale postupně se naučila jíst klasickou tuhou stravu a z jídla se dokonce stala někdy velmi efektivní forma motivace.

I přes velmi pomalý vývoj došlo podle pedagogů k velkému zlepšení v samoobsluze, protože i když vyžaduje velkou míru asistence, stále je to lepší oproti začátkům, kdy jenom brečela a křičela. V minulosti se tedy dá říct, že nespolupracovala ani při jedné z volnočasových aktivit, zatímco dnes si jimi prochází alespoň s dopomocí dospělého. Velkým pokrokem bylo také ukončení nošení plen v letošním roce a počátek její samostatnosti v této sféře. Vyjádření potřeby se stalo velkým pojítkem mezi Andreou a vychovateli, kteří její práci velmi oceňují a ona se tak stává alespoň trochu pánem svého času.

Retrospektiva a perspektiva

V případě Andrey není tak široká škála možností, jak s ní pracovat. Z dlouhodobého hlediska sice zaznamenala určitý posun, ten se momentálně jeví jako její maximum nebo určitá hranice, kterou těžko překonává, a důležité je zejména neustálé opakování, dohled, vštěpování a přijímání určitých činností za své. V případě, že si je Andrea jistá tím, co dělá, je jistější a dokáže při aktivitě mnohem lépe spolupracovat, určitě by tedy bylo dobré pracovat co možná nejvíce individuálně a s pochopením.

Andreu (i přes velký pokrok) stále omezuje její problém s ukončeným plenováním, kvůli kterému potřebuje často převléci. Velmi jí v tomto pomáhá komunikační systém VOKS, což je zřejmě vzhledem k časté úspěšnosti v této oblasti života, je ale třeba dál pracovat na její samostatnosti v oblasti základních návyků, protože jsou to často právě ony, kdo jí zabraňuje trávit volný čas v klidu a spokojeně. Určitě se osvědčilo brát ji jako individualitu, speciální přístup v jejím případě přináší ovoce. Velmi dobře reaguje na praktické tvoření a rukodělné činnosti, které by do budoucna mohlo být způsobem,

jak u ní rozvíjet něco, o co má sama zájem a nachází uspokojení. Andrea je důkazem, že i na hranici mezi středně těžkým a těžkým mentálním postižením lze objevit zálibu a je možné jedince směřovat k uspokojení při konání určitého typu činnosti.

8.3 ALEX

Osobní anamnéza

Alex se narodil v červnu 2012. Od narození byl v kojeneckém ústavu a v rámci ústavní péče byl přemístěn do DD Kamenice nad Lipou. ZŠ speciální Černovice navštěvuje od 1. 7. 2015 a žije v Domově kopretina.

Rodinná anamnéza

Alexova starší sestra žije také v Domově kopretina a navštěvuje první stupeň ZŠ speciální Černovice. Alex nemá žádný kontakt s rodinou, která o něj ani o sestru nejeví žádný zájem. Jeho matka je v posledních letech ve velmi špatném psychickém stavu. Posledním kontaktem bylo zaslání fotografií dětí rodině a následné získání fotografií otce (z jeho občanského průkazu).

Zdravotní anamnéza

Alexovi byla diagnostikována sluchová vada, která je u něj kompenzována naslouchadlem. Kromě oblasti hrubé motoriky je v jeho případě opožděn vývoj ve všech dalších oblastech. Neužívá žádné léky. Dříve mu byla diagnostikována mentální retardace v pásmu lehkého postižení, současná diagnostika ukázala středně těžký stupeň mentální retardace s velkými dílčími rozdíly v dosažené úrovni.

Školní anamnéza

Jeho velkým zájmem je oblast konstruktivních her. Jeví se jako nepozorný žák, který si dělá, co chce. Často předstírá, že neslyší. Přitom někdy až překvapivě dobře zvládá zadání (například chápe pravidla hry pexeso).

Alex umí velmi dobře rozlišovat barvy a dělá velké pokroky při školním vyučování (viz Přílohy Q, R a S). Pokud se podaří získat jeho zájem, odvádí v krátkých časových úsecích pečlivou práci, raději ale vyrušuje.

Sociální anamnéza:

Alex vykazuje známky hyperaktivity, pedagogové ho označují jako dítě, které nikdy nesedí, musí být neustále zaměstnané a ve volné chvíli okamžitě kontaktuje dospělého či dítě za účelem vyprovokování či hledání lsti. Děti rád okřikuje a napomíná (v případě, že je sám vyprovokuje) a následně předstírá nevinnu. Je nápaditý, produktivní, pracovitý, ale pečlivost nemá rád a je třeba ho k ní vést.

V kolektivu se nebojí provádět cokoliv, co ho napadne. Využívá postrkování a podvodu. Nebojí se i mnohem větších dětí, protože jako jeden z nejbystřejších si je vědom mentální převahy.

VP1: Kde a jakým způsobem je vyplněn volný čas dítěte?

ŠD Alex navštěvuje čtyřikrát v týdnu. Mezi jeho aktivity patří bazén, pobyt ve snoezelenu, míčkování, vycházky, cvičení, relaxace, cvičení na gymballech, odpočinek v míčkovém bazénu, tělocvična nebo trampolína. Jeho odpolední plán navrhla vedoucí pracovnice spolu s třídní učitelkou a vedoucí ŠD.

V rámci každého kroužku nebo aktivity se mění působící vychovatel, který se mu věnuje. Pouze při pobytu ve snoezelenu je Alex s vychovatelem úplně sám, jinak je součástí menších skupinek, ve kterých se projevuje jako vůdčí typ. S Alexem tráví velkou část jeho volnočasových aktivit třídní asistentka. Složení aktivit se odvíjí od počasí, ročního období a někdy také od jeho momentálního stavu (umí být totiž velmi tvrdohlavý a má rád rozbroje).

Alex většinu činností sám aktivně prožívá, přidává se k vychovateli, napodobuje. Dokáže tím strhnout i ostatní děti a pedagogové ho označují za pomocníka v motivaci. Má ale určité problémy v sociální oblasti, při které sice rád kontaktuje spolužáky, ale spíš za účelem jim ukázat, že je lepší nebo je vyprovokovat. Ve volnočasovém bloku je tedy aktivní ale záleží na vedení, jak bude jeho energie využita, sám má zatím málo vůle se ovládat. Podle pedagogů u něj ale došlo k velkému pokroku a do budoucna je možné

Tabulka 6: Harmonogram volnočasových aktivit Alexe

	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek
12:45- 13:40	Vycházka + cvičebna ŠD		Snoezelen	Míčková masáž	Vycházka/IT
13:40- 14:35	Bazén		Vycházka/ tělocvična	Školní družina	Trampolína
14:35- 15:30	Cvičebna		Školní družina	Vycházka + cvičebna	ŠD + cvičebna

(Zdroj: autorka práce)

VP2: Jaké oblasti aktivit jsou pro dítě zásadní?

Alex nepotřebuje speciální přístup nebo cvičení ve fyzické oblasti. Jeho hrubá motorika není prakticky narušena a díky tomu je jeho pohyb jistější a naplňuje ho sebedůvěrou. Kvůli jeho sluchovému postižení je pro něj důležitý poslech hudby, rytmizace a muzikoterapie obecně. Ta je v Alexově případě do velké míry naplněna ve snoezelenu a při hudebních aktivitách.

V rámci terapie je důležité, aby procházel klidovými stádii dne, relaxací apod. jinak u něj dochází k přetížení. V rámci zabavení a jeho zálib je pro něj prospěšný bazén, trampolína a jiné pohybové aktivity. Je velmi uspokojen, pokud může po takovýchto činnostech zůstat sám s asistentkou ve snoezelenu. Společnost vyžaduje i při volné hře, nepotřebuje ale vedení, spíš partnera ke hře.

Jeho mentální postižení se u něj projevuje především v oblasti komunikace a nedohlédnutí následku svých činů. Komunikace je v jeho případě velmi důležitá. Už kvůli jeho vyžadování individuálního přístupu a potřeby kontaktu je to stěžejní složka výchovy v jeho volném čase.

VP3: *Jak se ve volnočasových aktivitách dítěte promítá jeho osobnost?*

Alex potřebuje neustálou aktivitu, musí být stále zaměstnán a sledován dospělým. Po dlouhých problémech se zvykáním si na harmonogram mu vychovatelé nastavili aktivity tak, aby se střídaly aktivní části jako cvičení a pobyt venku s relaxací a časem v klidovém režimu. Pro něj je to zcela zásadní a vyžaduje takový přístup. Je velmi zručný a bystrý, pedagogové zmiňují, že při individuálním přístupu je pro ně velmi příjemné s ním pracovat, protože rád pomáhá, rád poslouchá dospělého a učí se novým věcem.

V rámci kolektivu je prakticky neuhlídatelný, jeho největší překážkou je chování. Pedagogové už jej dobře znají, a i v odpoledních hodinách se snaží projevit mu co nejvíce tolerance při výběru aktivit. Alex má tu výhodu, že je aktivní a zároveň mu činnosti nedělají takový problém jako většině ostatních dětí, proto je jeho volnost o něco větší než u ostatních dětí a při pozorování u něj nebyla znatelná taková míra přetížení nebo potřeby odpočinku.

Alexova samostatnost je v rámci volnočasové sféry omezena především vedením vychovatelů a jiných pedagogů (jimi je veden, ve škole se orientuje obrázkovým rozvrhem) a jeho neústupné povaze. Vyžaduje neustálé zaměstnání, naplno prožívá i klidové aktivity, proto je jeho program vždy co nejvíc zaplněný.

VP4: *Jak působí trávení volného času v prostorách ZŠ speciální Černovice na rozvoj dítěte z dlouhodobého hlediska?*

Z dlouhodobého hlediska se u Alexe ukázalo jako důležité odhalení sluchové vady a náhrada sluchadlem. Díky tomu začal mnohem lépe komunikovat. Pedagogové postupem času přišli na to, že potřebuje opravdu hodně aktivit, které střídají rušnou a klidovou fázi a podařilo se najít takový harmonogram, který dobře přijal, zvykl si na něj (čemuž pomohl i dlouhodobý přístup vedení) a je mu podle asistentky navržen přesně pro něj. U Adama se z dlouhodobého hlediska neprojevuje přetížení nebo únava. Jako jeden z mála dětí dobře snáší neustálé změny, dokonce je vyžaduje a vyhovují mu.

Jeho chování oproti tomu moc velký posun nevykazuje, jeho specifická povaha mu nedovoluje posun v komunikaci, proto je často za zlobivé dítě, které je třeba hlídat.

Částečně se jeho situace zlepšila s využíváním VOKS, protože vychovatelům je častěji jasné, jakou má potřebu. V případě Alexe je určitě možné dál posouvat jeho hranice, protože se k tomu sám nabízí a pedagogové se o jeho případě vyjadřují velmi optimisticky.

Retrospektiva a perspektiva

Alex prošel v ZŠ speciální Černovice velkými změnami, protože zde byla dlouho snaha nalézt pro něj správný přístup, vhodnou motivaci a především harmonogram, který by odpovídal jeho povaze. Bylo zjištěno, že velkým přínosem je pro něj střídání klidových a rušných aktivit, při tomto modelu vykazuje skvělou práci. Stále je třeba pracovat na jeho sociálních vazbách a individuálně k němu přistupovat při jednání s ostatními žáky.

Alex je jedním z dětí, u kterých je zřejmé, které aktivity ho baví a naplňují, je schopný to sám naznačovat. Proto je možné u něj pracovat se zálibami, s jeho silnými stránkami a zároveň mohou být dobře zvolené aktivity samy dobrou motivací. Je nutné mít na zřeteli jeho sluchové postižení, kvůli kterému je někdy mylně považován za neposlušného (vypadá, že předstírá nezájem). Určitě vyžaduje určitou míru citlivosti, protože jeho reakce nejsou vždy jasné. Alex je jedním z dětí, které lze v průběhu volnočasových aktivit velmi dobře rozvíjet a s jejich pomocí lze zlepšovat kvalitu jeho života. Pozitivní je, že doposud se tak v jeho případě dělo.

9 KOMPARACE DAT

Komparace je metodou výzkumu, která zpracovává data z předešlých metod výzkumu jako je pozorování, měření apod. Jedná se o srovnání a porovnání dat, které může vést k vyvození závěrů o vlastnostech objektů nebo procesů. (Skutil, 2011)

Tabulka 7: Komparace dat získaných při výzkumu v ZŠ speciální Černovice

	Anna	Andrea	Alex
Věk	10	9	7
Rodinné prostředí	Bez kontaktu s rodinou.	Bez kontaktu s rodinou.	Bez kontaktu s rodinou.
Zdravotní stav	Středně těžká mentální retardace, postižení zraku.	Středně těžká (až těžká) mentální retardace, hyperaktivita.	Středně těžká mentální retardace, postižení sluchu.
Úroveň hrubé motoriky	Velmi nízká, je stále rozvíjena. Jsou zaznamenány pokroky.	Velmi nízká, je stále rozvíjena s menšími úspěchy.	V normálu.
Úroveň jemné motoriky	Velmi nízká, rozvíjena v souvislosti s hrubou motorikou.	Velmi nízká, rozvíjena v souvislosti s hrubou motorikou.	Je omezena a rozvíjena.
Řeč	Osvojení několika jmen, umí do třiceti slov.	Omezena na zvuky a výjimečně pochopitelná krátká slova.	Nerad mluví, umí do třiceti slov.
Grafomotorika	Nesprávné držení tužky, odpovídá stupni mentální retardace.	Nesprávné držení tužky, odpovídá stupni mentální retardace.	Nesprávné držení tužky, odpovídá stupni mentální retardace.

Počet dní vyplněných řízenou volnočasovou činností	4	3	4
Osoba, která zodpovídá za rozložení volnočasových aktivit dítěte	Vedoucí pracovní, třídní učitel a vedoucí školní družiny.	Vedoucí pracovní, třídní učitel a vedoucí školní družiny.	Vedoucí pracovní, třídní učitel a vedoucí školní družiny.
Variabilita volnočasových aktivit	Bohatší výběr aktivit, častá změna.	Spíše podobné opakující se aktivity, stejné prostředí.	Bohatší výběr aktivit, častá změna.
Nejčastější typ aktivit	Aktivity pohybové, akční s menším zastoupením relaxace.	Spíše klidové prakticky zaměřené aktivity.	Střídání klidových a rušných aktivit.
Společnost při volnočasových aktivitách	Vychovatel, asistentka a malá skupina dětí nebo čistě individuální přístup.	Vychovatel, asistentka a malá skupina dětí nebo čistě individuální přístup.	Vychovatel, asistentka a malá skupina dětí nebo čistě individuální přístup.
Základní potřeby dítěte při volnočasových aktivitách plynoucí z jeho handicapu	Potřeba aktivit odpovídající střednímu stupni MR a zrakovému postižení.	Potřeba aktivit odpovídající střednímu (až těžšímu) stupni MR s ohledem na hyperaktivitu	Potřeba aktivit odpovídající střednímu stupni MR, sluchovému postižení a rozdílu ve výkonnosti.
Jaké formy terapie ve volném čase dítě navštěvuje?	Bazální stimulace, terapie v rámci snoezelenu, pohybové terapie, míčkování, muzikoterapie.	Bazální stimulace, snoezelen, pohybová terapie, míčkování.	Bazální stimulace, snoezelen, míčkování, muzikoterapie.
Jaký handicap ovlivňuje volnočasové aktivity dítěte?	Ovlivnění MR, pohybové omezení, zrakové postižení.	Ovlivnění MR, pohybové omezení, hraniční pásmo těžké MR.	Ovlivnění MR, pohybové omezení částečné, sluchové postižení.

Míra samostatnosti v průběhu volnočasových aktivit	Vyžaduje neustálou asistenci, samostatně pracuje výjimečně.	Vyžaduje neustálou asistenci, nepracuje samostatně.	Vyžaduje častou asistenci, dokáže pracovat sám pod dohledem.
Specifika, která jsou u dítěte brány v potaz	Nutnost pohybových, akčních aktivit, láska k hudbě.	Potřeba předvádět se, vystupovat, hrát roli a vžívat se do role.	Velká potřeba samostatného jednání.
Míra chuti dítěte do práce	Chut' jen občas, při dobré motivaci a oblíbené aktivitě.	Téměř nezaznamatelná, vypadá, že se jí do ničeho nechce.	V případě zájmu velká, malá míra nechuti u ostatních aktivit.
Svobodný výběr aktivit	Svoboda při pohybových aktivitách, v ŠD.	Potřeba plného vedení, nezájem o samostatnost ve výběru.	Velká míra volného výběru, dohoda s vychovatelem.
Přetížení v průběhu volnočasových aktivit	Téměř k němu nedochází, vyžaduje častou akci.	Velmi snadno unavitelná, potřeba relaxace.	Pouze při nedodržení formy klidová – rušná aktivita.
K jakým změnám v průběhu VČ u dítěte docházelo	Přidání pohybových aktivit, hudebních aktivit, VOKS.	VOKS, více vedení, zdokonalení motivace.	Nastavení střídání klidová – rušná aktivita.
Čeho pozitivního bylo u dítěte dosaženo	Bohatší slovní zásoba, komunikace, oblast hrubé motoriky.	Základní hygienické návyky, počátky komunikace, oblast hrubé motoriky.	Sociální aspekt, nalezení zálib, vytvoření částečné samostatnosti.
Přístupy vyhovující dítěti a jeho potřebám	Pohybový a muzikální (rytmický), častá motivace, dohled a časté vedení, možnost relaxace.	Neustálé vedení, častá motivace, střídání aktivit, umožnění porozumění procesu.	Ostražitý dohled bez přílišného vedení, střídání aktivit, možnost odpočinku.

(Zdroj: autorka práce)

9.1 ZÁVĚRY VYPLÝVAJÍCÍ Z VÝZKUMU

Při zpracování dat byly zodpovězeny základní i vedlejší výzkumné otázky a tím vyřešeny výzkumné problémy práce.

První výzkumná otázka se týkala místa a způsobu, jakým je volný čas dětí v ZŠ speciální vyplněn. Pomocí harmonogramu a přesného popisu ze strany pedagogů bylo zjištěno, že volný čas dětí je řízen, navržen zkušenými pedagogy a harmonogramy a tím i složení volného času je každému dítěti navržen individuálně. Ve všech případech se jednalo o středně těžko mentální retardaci, i v této oblasti se ale u dětí vyskytly rozdíly z důvodů např. hraničního pásma mezi lehkou a středně těžkou nebo středně těžkou a těžkou. Tyto rozdíly byly patrné zejména v potřebě asistence, složení aktivit a náročnosti. Se všemi dětmi pracují téměř všichni pracovníci školy, setkávají se tedy v průběhu týdne se spoustou lidí a všechny tři děti mají možnost pracovat v malé skupině i čistě individuálně. V harmonogramu všech se objevil pobyt ve školní družině, venku, dílny, snoezelen a míčkování.

Druhá výzkumná otázka byla zaměřena na zásadní oblasti aktivit, které jsou pro děti zásadní. Jednalo se především o jejich individualitu, pochopení konkrétního handicapu apod. Všechny tři mají ve volnočasových aktivitách takové možnosti, aby částečně rozvíjeli to, co je dlouhodobě baví, ale i to, co je u nich třeba rozvíjet. V případě Anny hrubá motorika a hudba, v případě Andrey klidové aktivity a praktický život a u Alexe sluchová cvičení a střídání aktivit podle míry zatížení. Je velmi pozitivní, že všichni dotázaní pedagogové a vychovatelé věděli o žácích příslušné informace o jejich potřebách a věděli, co potřebují. Na základě toho poskytují dětem terapie nebo individuálně strávený čas. To vše je ze strany pedagogů obdivuhodné a stojí je nemálo sil, pro ještě individuálnější přístup by jich v zařízení muselo být více. Důležitou roli hrají také další handicap, které děti provází, jako např. sluchové postižení v Alexově případě. Na to vše je brán zřetel a nestává se, že by dítě kvůli takovému problému nemohlo naplňovat volnočasové aktivity. Individuálnější přístup už ale není možný.

Všechny tři děti vykazují jiné chování, potřeby a mají celkem typickou povahu, kterou jejich vychovatelé popsali. V rámci jejich projevů je k nim přistupováno. Je respektována potřeba pohybu Anny, Andrea dostává pochopení při jejím nezájmu i

výstřelcích a Alex dostává takovou míru svobody, jakou unese. V této oblasti pedagogové prokázali značnou citlivost, vědomosti, a především dlouhý čas, který už s dětmi strávili. Všechny tři děti potřebují značnou míru asistence, každý ale v jiné míře. To velmi souvisí s mírou mentálního handicapu i povahou jedince. Andrea se jeví jako nejméně aktivní, nejméně samostatná a bez chuti do práce. Se svobodou volby aktivit je zde pracováno pozvolna, neboť děti s ní neumí příliš nakládat, Alex ji ale občas zvládne. Všichni tři se specificky a problémově chovají ve skupině, což se odráží na přístupu vychovatelů. Všichni dotazovaní respondenti vyjádřili svou obavu z přetěžování dětí kvůli velmi naplněnému programu a častému měnění aktivit. U všech tří dětí se naskytují přesně tyto problémy v rozdílné míře. Jednou z možností by bylo zvolnění a případný čas bez řízených aktivit, který ale vedení školy neumožňuje zavést.

Poslední výzkumná otázka se týkala působení volnočasových aktivit v prostorách ZŠ speciální Černovice na dítě z dlouhodobého hlediska. Respondenti se shodli na velkých přínosech práce celého pedagogického kolektivu a trpělivé práci s dětmi. Všechny tři děti vykazují velké zlepšení v rámci komunikace od zavedení VOKS. Zaměření aktivit praktického života jim pomáhá v samostatnosti, jsou viditelné pokroky v sebeobsluze a zvládání základních úkolů s dopomocí. I přes snahu a trpělivost je stále co zlepšovat. Dobré by bylo zavést více odpočinku, protože ani relaxační techniky nestačí po náročném dni, aby si děti odpočinuly. Snaha o kvalitní naplnění volného času velmi podnětnými ale plně řízenými aktivitami se zdá být někdy kontraproduktivní. Díky rozmanitým zkušenostem se ale děti posouvají, což je třeba ocenit. Vzhledem k práci dětí a jejich reakcím je zřejmé, že bez poskytování volnočasových aktivit by jejich čas nebyl tak efektivně zhodnocen a samotná dopolední plně řízená výuka by nedostačovala pro jejich všeobecný rozvoj.

Na základě rozhovorů s pracovníky školy je evidentní, že práce ve volnočasové sféře s dětmi s mentálním postižením je velmi náročná, zejména je nutná trpělivost a kreativita, každý posun ale ukazuje význam této činnosti a pro pedagogy ji činí smysluplnou. Při návštěvě školy a jednotlivých kroužků se zdálo, že je vše v harmonii, budova působila jako celek, kde je každý zapojen podle svých možností, i když s asistencí. Únava vychovatelů se zdála být pochopitelná.

V rámci volnočasových aktivit v ZŠ speciální bych doporučila o něco více názornosti pro děti, stejně jako ji mají při dopoledních činnostech, díky čemuž nepotřebují tolik vedení a je jim samotným jasné, co se děje. Více svobody jim nejspíše při jejich možnostech není možné dát, ale míra samostatnosti je zde stále omezena pevně danými organizačními záležitostmi, které bych doporučila spíše uvolnit a postavit naladění dětí a jejich začlenění do procesu nad výkonnost. Také bych ráda zdůraznila důležitost smysluplných činností, praktického života a skutečného prožívání, které by mělo být nadřazené situacím umělým a napodobeninám skutečného. Přístup pedagogů velmi oceňuji a uvědomuji si důležitost vybavení školy a vhodnost prostor pro realizaci veškerých aktivit.

ZÁVĚR

Tématem bakalářské práce byly volnočasové aktivity žáků mladšího školního věku v základní škole speciální. Bakalářská práce byla rozdělena na praktickou a teoretickou část. Teoretická část se věnovala tématu volného času, jeho významu, osobnosti pedagoga volného času a možnostem institucí, které volný čas nabízejí. Kapitola osobnost pedagoga volného času přiblížila současnou představu o vychovatelích a jedincích pracujících s dětmi ve volném čase. Dále bylo popsáno dítě se středně těžkou mentální retardací, etiologie MR, stupně mentálního postižení, specifika osob s mentálním postižením a jejich trávení volného času včetně terapie a dalších možností. Blíže byl přiblížen také mladší školní věk a jeho specifika v oblasti mentálního postižení i z pohledu trávení volného času.

Praktická část byla nejprve zaměřena na informace o Základní škole speciální Černovice, její historii, poslání a nabídku volnočasových aktivit. Dále byly přiblíženy výzkumné metody, kterými se stalo pozorování, rozhovory s pedagogy a obsahová analýza. Všechny byly popsány a na jejich základě byly následně zpracovány případové studie tří dětí, které navštěvují druhý ročník Základní školy speciální Černovice. Výzkumné problémy byly zaměřeny na trávení volného času konkrétních dětí v prostorách ZŠ speciální Černovice. Z výzkumného šetření vyplynulo, že výběr volnočasových aktivit tří zkoumaných žáků ZŠ speciální je bohatý a jim přiměřený. Došlo k vysvětlení, proč je pro ně tak důležité, aby byli v této životní oblasti vedeni. Byla zmíněna specifika každého dítěte ve volnočasové sféře, práce s jeho individualitou a potřebami a časové posuny v jednotlivých případech. Přes velkou odbornost pracovníků a bohatou nabídku je stále možnost zlepšení a zefektivnění aktivit, zejména pak kvůli přetěžování dětí a jejich motivaci.

Prostřednictvím výzkumného šetření bylo možné naplnit hlavní cíle práce a popsat realizované volnočasové aktivity v ZŠ speciální Černovice u dětí mladšího školního věku. Zjištěn byl rozsah pedagogického působení a nejčastější formy práce a postupy pracovníků školy. Výzkumné šetření ukázalo, jaké je složení volnočasových aktivit dětí, jaké potřeby mají děti, jaká rizika nese jejich nenaplňování a kdo volný čas dětí s mentálním postižením nejvíce ovlivňuje. Dále byla popsána specifika práce

s jednotlivými dětmi, dopad handicapu na trávení volného času, míra samostatnosti a vliv osobnosti dítěte na složení aktivit. Dalším poznatkem bylo zlepšení situace dětí v čase, jejich možnosti a konkrétní podoby zlepšení jejich stavu. Všechny stanovené cíle se podařilo naplnit a zjištěny byly zajímavé a podnětné informace, především o možnostech vzdělávání osob s mentálním postižením a také práci pedagogů volného času.

Pro osoby se středně těžkou mentální retardací je zásadní kvalitní vedení a odborná znalost pedagogů. Důležité je znát konkrétní děti a respektovat je se všemi zvláštnostmi, osobnostními rysy a potřebami. V případě vhodné motivace a trpělivého přístupu může docházet k velmi pozitivním změnám. Trávení volného času se tak může stát jednou z nejdůležitějších částí života dětí s handicapem a jejich hlavním zdrojem osobního rozvoje. Rozhodně se jedná o budování příznivých podmínek pro budoucí život těchto dětí.

Bakalářská práce může poskytnout teoretický základ a povědomí o volnočasových aktivitách dětí s mentální retardací pedagogickým pracovníkům i jiným osobám a ukázat tak neopomenutelnost vhodného přístupu ve volném čase v životě osob s handicapem. Mohla by být přínosem pro pracovníky ZŠ speciální, kteří v ní můžou nalézt informace o jednotlivých případech, doporučení a možné návrhy změn.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

Bendová, P. a Zíkl, P., 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole.* Vyd. 1. Praha : Grada Publishing. 144 s. ISBN 978-80-247-3854-3.

Černá, M., a kolektiv, 2008. *Česká psychopedie.* Vyd. 1. Praha : Karolinum. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.

Dolejší, M., 1978. *K otázkám psychologie mentální retardace.* Vyd. 2. Praha : Avicenum, zdravotnické nakladatelství. 190 s. ISBN 80-7184-141-2.

Emerson, E., 2008. *Problémové chování u lidí s mentální retardací a autismem.* Vyd. 1. Praha : Portál. 168 s. ISBN 978-80-7367-390-1.

Fischer, S., a další, 2014. *Speciální pedagogika.* Vyd. 2. Praha : TRITON. 206 s. ISBN 978-80-7387-792-7.

Hájek, B., Hofbauer, B. a Pávková, J., 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času.* Vyd. 2. Praha : Portál. 240 s. ISBN 978-80-262-0030-7.

Hanuš, R. a Chytilová, L., 2009. *Zážitkově pedagogické učení.* Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, a.s.. ISBN 978-80-247-2816-2.

Hendl, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Vyd. 2. Praha : Portál. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

Hofbauer, B., 2004. *Děti, mládež a volný čas.* Vyd. 1. Praha : Portál. 174 s. ISBN 80-7178-927-5.

Kvapilík, J. a Černá, M., 1990. *Zdravý způsob života mentálně postižených.* Vyd. 1. Praha : Avicenum. 136 s. ISBN 80-201-0019-9.

Langmeier, J. a Krejčířová, D., 2006. *Vývojová psychologie.* Vyd. 2. Praha : Grada Publishing. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

Monatová, L., 1994. *Pedagogika speciální.* Vyd. 1. Brno : Masarykova univerzita. 199 s. ISBN 80-210-1009-6.

Müller, O. a kol., 2014. *Terapie ve speciální pedagogice.* Vyd. 2. Praha : Grada Publishing. 512 s. ISBN 978-80-247-4172-7.

Pávková, J. a kolektiv, a. 2001. *Pedagogika volného času.* Vyd. 1. Praha : Portál. 224 s. ISBN 80-7178-569-5.

Piaget, J. a Inhelderová, B. 1997. *Psychologie dítěte.* Vyd. 4. Praha : Portál. 144 s. ISBN 80-7178-407-9.

Pipeková, J. a Vítková, M. 2001. *Terapie ve speciálně pedagogické péči.* Vyd. Brno : Paido. ISBN 80-7315-010-7 .

Pipeková, J., Vítková, M. a kol., a. 2014. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení.* Vyd. 1. Brno : Masarykova univerzita. 165 s. ISBN 978-80-210-7689-1.

Reichel, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Vyd. 2. Praha : Grada Publishing. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

Říčan, P., 2013. *Psychologie.* Vyd. 4. Praha : Portál. 304 s. ISBN 978-80-262-0532-6.

Skalková, J. a kol., a. 1983. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu.* Vyd. 2. Praha : Státní pedagogické nakladatelství. 208 s. ISBN 9651/82-11.

Skutil, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Vyd. 3. Praha : Portál. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

Slowík, J., 2007. *Speciální pedagogika.* Vyd. 1. Havlíčkův Brod : Grada Publishing. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

Sovák, M., 1980. *Nárys speciální pedagogiky.* Vyd. 2. Praha : Státní pedagogické nakladatelství. 231 s. ISBN 14-072-86.

Spousta, V., a další. 1996. *Metody a formy výchovy ve volném čase.* Vyd. 1. Brno : Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. 82 s. ISBN 80-210-1275-7.

Švarcová, I., 2006. *Mentální retardace : vzdělávání, výchova, sociální péče.* Vyd. 2. Praha : Portál. 200 s. ISBN 80-7367-060-7.

Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol., a. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vyd. 1. Praha : Portál. 277 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vágnerová, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Vyd. 3. Praha : Portál. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.

Valenta, M. a kol., 2015. *Slovník speciální pedagogiky.* Vyd. 2. Praha : Portál. 317 s. ISBN 978-80-262-0937-9.

Valenta, M. a kolektiv., 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru.* Vyd. 1. Praha : Portál. 270 s. ISBN 978-80-262-0602-6.

Valenta, M., a Müller, O., 2013. *Psychopedie.* Vyd. 1. Praha : Parta. 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.

Seznam použitých internetových a legislativních zdrojů

Molerová, Jana. *Rekreační aktivity mentálně postižených.* [Online] 29. Listopad 2011. [Citace: 3. Duben 2019.] <http://www.vemeste.cz/2011/11/rekreacni-aktivity-mentalne-postizenych/>.

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v aktuálním znění. In: Sbírky zákonů České republiky - Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v aktuálním znění. In: Sbírky zákonů České republiky - Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

SEZNAM ZKRATEK

APOD.	-	a podobně
ATD.	-	a tak dále
AJ.	-	a jiné
Č.	-	číslo
DD	-	dětský domov
IQ	-	inteligenční kvocient
IVVP	-	individuální výchovně-vzdělávací program
MŠMT	-	ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSPOD	-	orgán sociálně právní ochrany dítěte
SB.	-	sbírka
STR.	-	strana
ŠD	-	školní družina
ŠK	-	školní klub
TZV.	-	tak zvaně
VOKS	-	výměnný obrázkový komunikační systém
VP	-	výzkumný problém
ZŠ	-	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Historická budova ZŠ speciální Černovice a Domovu Kopretina 45

Seznam tabulek

Tabulka 1: Klasifikace IQ.....	29
Tabulka 2: Rozdělení jednotlivých stupňů mentální retardace podle mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10).....	30
Tabulka 3: Výhody a nevýhody kvalitativního výzkumu.....	51
Tabulka 4: Harmonogram volnočasových aktivit Anny.....	63
Tabulka 5: Harmonogram volnočasových aktivit Andrey.....	70
Tabulka 6: Harmonogram volnočasových aktivit Alexe.....	76
Tabulka 7: Komparace dat získaných při výzkumu v ZŠ speciální Černovice.....	79

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Společenská místnost ve stylu indiánského projektu	I
Příloha B: Venkovní prostředí ZŠ speciální Černovice	I
Příloha C: Vzorová koupelna	II
Příloha D: Vzorová kuchyň	II
Příloha E: Vzorová prádelna	II
Příloha F: Tématická místnost	II
Příloha G: Prostory druhé třídy ZŠ speciální	III
Příloha H: Práce Anny v matematice	III
Příloha I: Práce Anny ze školní družiny	IV
Příloha J: Grafomotorické cvičení Anny	IV
Příloha K: Trampolína v cvičebném sále	V
Příloha L: Tělocvična	V
Příloha M: Výtvarná práce Andrey	VI
Příloha N: Rukodělná dílna	VI
Příloha O: Výtvarná práce Andrey	VII
Příloha P: Prostory školní družiny	VII
Příloha Q: Alexova práce v matematice	VIII
Příloha R: Alexova práce z oblasti grafomotoriky	VIII
Příloha S: Alexova volná kresba (ŠD)	IX

PŘÍLOHY

Příloha A: Společenská místnost ve stylu indiánského projektu



zdroj: vlastní fotografie

Příloha B: Venkovní prostředí ZŠ speciální Černovice



zdroj: vlastní fotografie

Příloha F: Tematická místnost



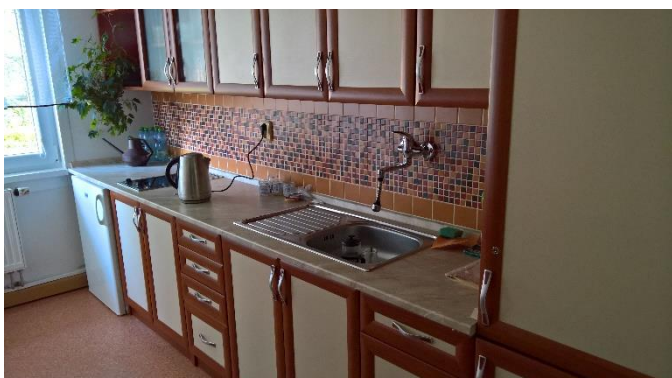
zdroj: vlastní fotografie

Příloha E: Vzorová prádelna



zdroj: vlastní fotografie

Příloha D: Vzorová kuchyň



zdroj: vlastní fotografie

Příloha C: Vzorová koupelna



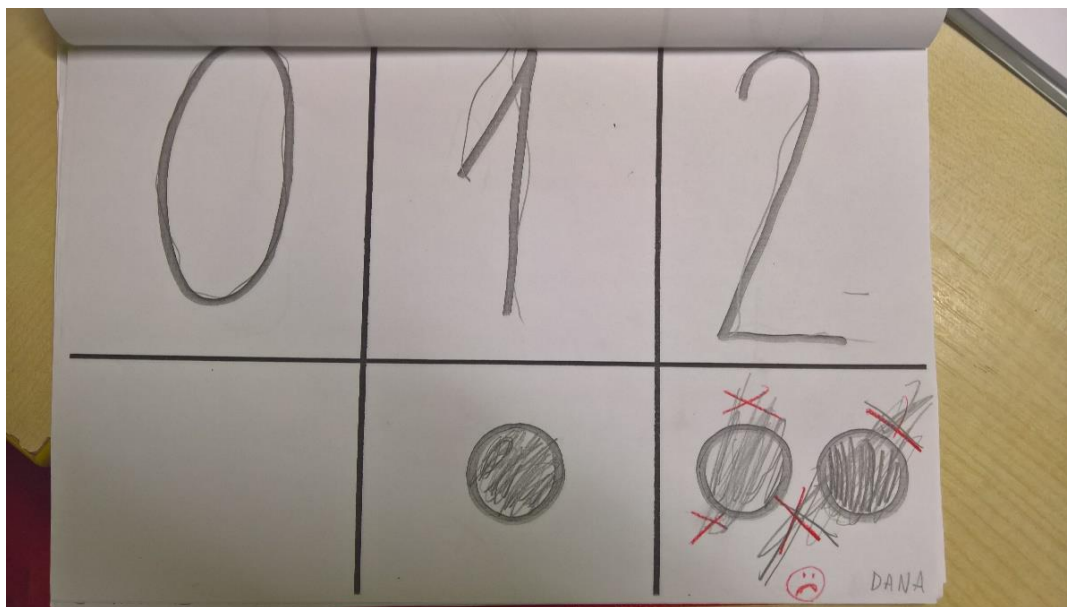
zdroj: vlastní fotografie

Příloha G: Prostory druhé třídy ZŠ speciální



zdroj: vlastní fotografie

Příloha H: Práce Anny v matematice



zdroj: vlastní fotografie

Příloha I: Práce Anny ze školní družiny



zdroj: vlastní fotografie

Příloha J: Grafomotorické cvičení Anny



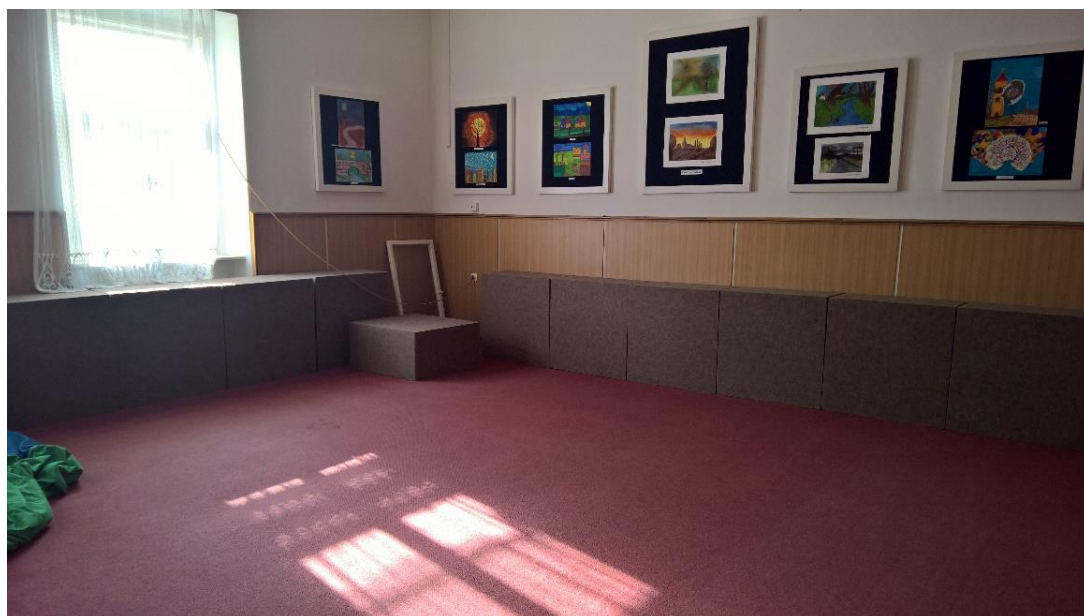
zdroj: vlastní fotografie

Příloha K: Trampolína v cvičebném sále



zdroj: vlastní fotografie

Příloha L: Tělocvična



zdroj: vlastní fotografie

Příloha M: Výtvarná práce Andrey



zdroj: vlastní fotografie

Příloha N: Rukodělná dílna



zdroj: vlastní fotografie

Příloha O: Výtvarná práce Andrey



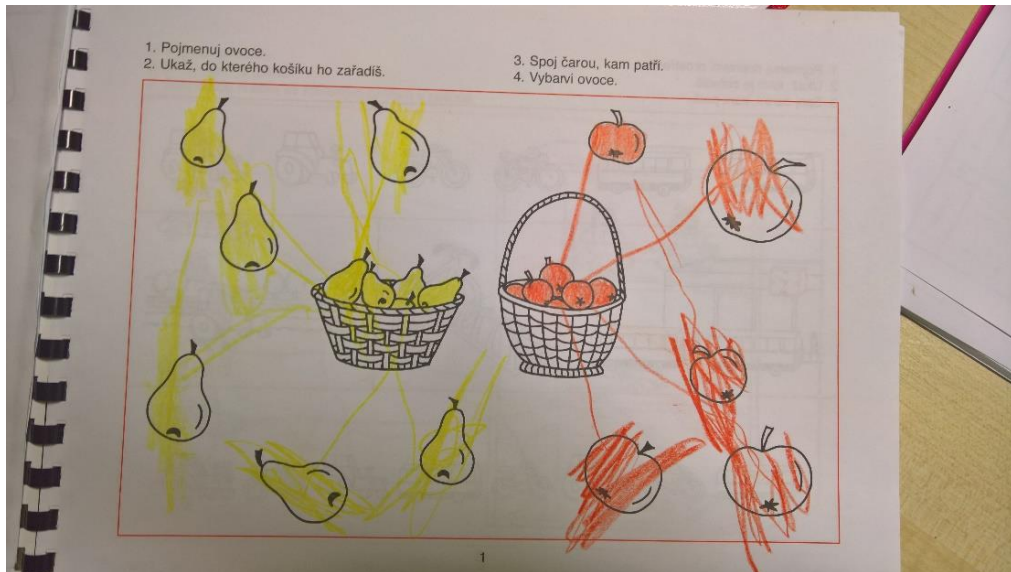
zdroj: vlastní fotografie

Příloha P: Prostory školní družiny



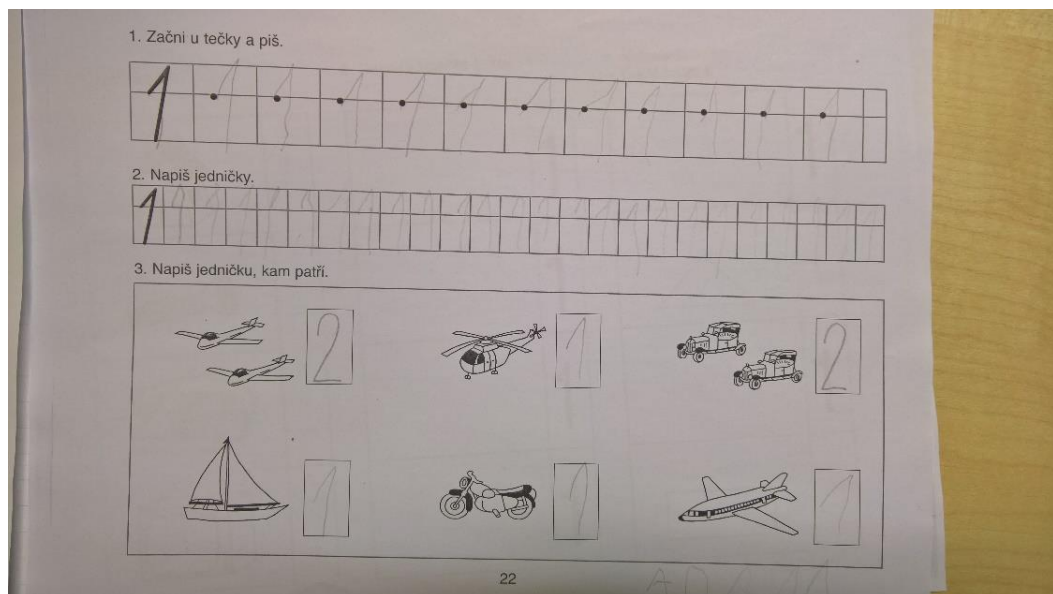
zdroj: vlastní fotografie

Příloha Q: Alexova práce v matematice



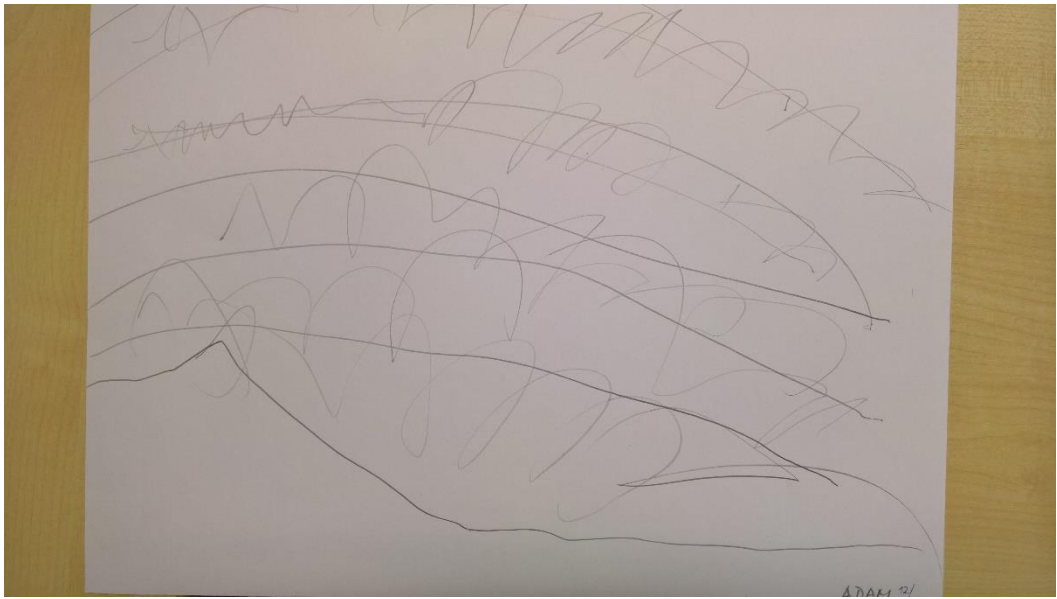
zdroj: vlastní fotografie

Příloha R: Alexova práce z oblasti grafomotoriky



zdroj: vlastní fotografie

Příloha S: Alexova volná kresba (ŠD)



zdroj: vlastní fotografie

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Tamara Součková

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Volnočasové aktivity žáků v základní škole speciální

Rok: 2019

Počet stran textu: 76

Počet titulů českých použitých zdrojů: 30

Počet internetových a legislativních zdrojů: 3

Vedoucí práce: PhDr. Alice Bosáková