

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Michaela Koutná

Ergoterapie a její vliv na pracovní uplatnění - rozvoj manuálních
dovedností u žáků s kombinovaným postižením

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 16. 4. 2018

.....

Michaela Koutná

Poděkování

Chtěla bych velmi poděkovat své vedoucí diplomové práce Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a ochotu při psaní této práce. Zároveň děkuji ZŠ Jistotě, o. p. s., za ochotu a možnost provést výzkum. V neposlední řadě děkuji své rodině a manželovi za podporu, která se mi dostávala během celého studia.

Úvod	7
I TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Ergoterapie.....	8
1.1 Definice	8
1.2 Předmět a cíle oboru.....	9
1.3 Historie.....	10
1.3.1 Historie ergoterapie ve světě	10
1.3.2 Historie ergoterapie v České republice	12
1.4 Zaměření ergoterapie	13
1.4.1 Ergoterapie zaměřená na nácvik všedních denních činností	14
1.4.2 Ergoterapie zaměřená na nácvik pracovních dovedností	14
1.4.3 Ergoterapie zaměstnáváním	14
1.4.4 Ergoterapie funkční	15
1.4.5 Ergoterapie zaměřená na poradenství	15
1.5 Ergoterapeut a jeho ergoterapeutický vztah s klientem	15
1.6 Ergoterapie u dětské klientely	17
2 Kombinované postižení.....	21
2.1 Teoretická východiska kombinovaného postižení	21
2.2 Etiologie a klasifikace kombinovaných vad	22
2.3 Charakteristika vybraných poruch a postižení	23
2.3.1 Mentální retardace (MR).....	23
2.3.2 Poruchy autistického spektra (PAS).....	25
2.3.3 Downův syndrom (DS)	28
2.3.4 Poruchy chování.....	28
2.3.5 Vývojová dysfázie.....	31
2.4 Komunikace a podpora jedinců s kombinovaným postižením.....	32

3	Možnosti pracovního uplatnění osob s kombinovaným postižením	34
3.1	Profesní orientace	34
3.1.1	Předprofesní příprava v rámci základní školy	34
3.1.2	Předprofesní příprava v rámci střední školy	35
3.2	Pracovní uplatnění osob s kombinovaným postižením	36
II	PRAKTICKÁ ČÁST	39
4	Úvod do problematiky.....	39
4.1	Výzkumný cíl, dílčí cíle a výzkumné otázky.....	40
4.2	Výzkumný design – Kvalitativní typ výzkumu	41
4.3	Charakteristika užitých výzkumných metod	41
4.4	Charakteristika výzkumného prostředí, výzkumného vzorku a průběhu výzkumu	43
5	Výsledky výzkumného šetření.....	46
5.1	Žák M.....	46
5.1.1	Pozorování.....	46
5.1.2	Rozhovor s žákem	48
5.1.3	Rozhovor s pedagogem	48
5.2	Žák K.	49
5.2.1	Pozorování.....	49
5.2.2	Rozhovor s žákem	51
5.2.3	Rozhovor s pedagogem	52
5.3	Žák P.	52
5.3.1	Pozorování.....	52
5.3.2	Rozhovor s žákem	54
5.3.3	Rozhovor s pedagogem	55
5.4	Žákyně Ka.	56
5.4.1	Pozorování.....	56

5.4.2	Rozhovor s žákyní	58
5.4.3	Rozhovor s pedagogem	58
5.5	Žák A.....	59
5.5.1	Pozorování.....	59
5.5.2	Rozhovor s žákem	61
5.5.3	Rozhovor s pedagogem	61
5.6	Žák D.....	62
5.6.1	Pozorování.....	62
5.6.2	Rozhovor s žákem	64
5.6.3	Rozhovor s pedagogem	64
6	Diskuze	66
7	Doporučení do praxe	69
	Závěr.....	70
	Seznam literatury.....	71
	Seznam užitých zkratek	77
	Seznam příloh.....	78

Úvod

Kombinované postižení je jednou z nejzávažnějších skupin speciálně pedagogické praxe, která je však zároveň nejméně propracovanou oblastí. Osobám s kombinovaným postižením je třeba věnovat zvýšenou pozornost a stěžejní péči zaměřit na zlepšení či udržení jejich aktuálního zdravotního stavu. Je důležité k osobám přistupovat individuálně s ohledem na jejich postižení a snažit se o dosažení maximální míry socializace.

Během střední a vysoké školy jsem každé letní prázdniny trávila na brigádě v domově seniorů, kde jsem měla možnost působit jako aktivizační pracovník. Hlavní náplní mé práce bylo vymýšlení rukodělných aktivit, které měly seniory zabavit ve volných chvílích. Často jsme společně jezdili na různé výstavy a jejich výrobky prodávali. Všimla jsem si, jak jsou senioři potěšeni, že je o jejich výrobky zájem a celkově, jak je manuální činnosti baví a působí při nich uvolněně.

Vzhledem k mému profesnímu zaměření mě zajímalo, jak reagují na manuální činnosti děti, především se zdravotním postižením. To se mi splnilo během mé speciálně pedagogické praxe, kdy jsem působila jako speciální pedagog u žáků s kombinovaným postižením. Přesvědčila jsem se, že rukodělné činnosti jsou oblíbené i u těchto dětí a tak jsem se rozhodla uskutečnit diplomovou práci na téma Ergoterapie a její vliv na pracovní uplatnění – rozvoj manuálních dovedností u žáků s kombinovaným postižením.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické a přináší základní náhled do problematiky kombinovaného postižení a ergoterapie.

V teoretické části se prostřednictvím odborné literatury zabýváme teoretickými východisky ergoterapie, kdy se soustředíme na její definici, cíle, obsah, historii, dále na ergoterapeuta a ergoterapii zaměřenou na dětskou klientelu. Ve druhé kapitole nastiňujeme problematiku kombinovaných vad, zabýváme se názvoslovím, etiologií a klasifikací a dále charakterizujeme jednotlivé postižení. Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na možnosti pracovního uplatnění osob s kombinovaným postižením, ve které zmiňujeme také předprofesní přípravu jedinců.

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je zjistit, jak ergoterapie působí po psychické stránce na osoby s kombinovaným postižením a zda si žáci uvědomují své manuální dovednosti a jejich případné využití při volbě budoucí profese. Výzkum jsme realizovali v ZŠ Jistota, o. p. s., škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle § 16 odst. 9 školského zákona. Zvolili jsme kvalitativní typ výzkumu a jako výzkumné metody jsme užili pozorování a interview.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Ergoterapie

1.1 Definice

Pojem ergoterapie vznikl kombinací dvou slov řeckého původu – *ergon* = práce a *therapia* = léčení, terapie. Nahradil tak dřívější výraz pracovní terapie či léčba prací. V anglosaských zemích se setkáváme s termínem *occupational therapy*, který je využíván i mezinárodně (Křivošíková, 2011).

O první definici ergoterapie se pokusil v roce 1914 autor tohoto pojmu George Barton. Podle něj musí existovat činnost vhodná ke každé části lidského těla a tím by se mohla ergoterapie užít u každého onemocnění. Jeho názory jsou dnes již překonané, avšak název zůstal i nadále. V české literatuře ergoterapii poprvé definoval Hadraba jako vhodně zvolenou činnost tělesného či duševního charakteru, která je prováděna pod zdravotnickou kontrolou, má léčebnou hodnotu, napomáhá navrátit či nahradit ztracené funkce a zlepšuje celkový stav pacienta (Křivošíková, 2011). Klivar (2003) uvádí, že ergoterapie je jednou z uznávaných metod psychoterapie a vychází z tzv. humanistické psychologie a z kognitivně behaviorální terapie.

Ergoterapie se snaží podpořit celkovou pohodu jedince pomocí smysluplného zaměstnávání. K dosažení maximální funkční úrovně a nezávislosti ve všech stránkách života využívá specificky zvolené činnosti určené k léčbě osob s tělesným a duševním onemocněním nebo disabilitou. Zdraví tedy může být ovlivněno činností člověka (Rada ergoterapeutů evropských zemí, 2000, in Jelínková et al., 2009).

Jelínková a Křivošíková (2007, s. 3) definují ergoterapii jako „*profesi, která prostřednictvím smysluplného zaměstnávání usiluje o zachování a využívání schopností jedince potřebných pro zvládání běžných denních, pracovních, zájmových a rekreačních činností u osob jakéhokoli věku s různým typem postižení (fyzickým, smyslovým, psychickým, mentálním nebo sociálním znevýhodněním). Podporuje maximálně možnou participaci jedince v běžném životě, přičemž respektuje plně jeho osobnost a možnosti.*“

Dle Jelínkové et al. (2009) je velmi obtížné vymezit jednotnou definici, která by vystihovala přesnou náplň a cíle ergoterapie. Domnívá se, že tento problém může způsobovat i fakt, že ergoterapeuti se snaží pomáhat lidem v prostých či běžných věcech, jako

např. obléknout se, nachystat si snídani, dojet dopravním prostředkem do zaměstnání atd. V očích veřejnosti se proto může tato profese proto jevit tak, „že na tom vlastně nic není“.

1.2 Předmět a cíle oboru

Základní potřebou každé osoby je možnost konat aktivity, které potřebuje nebo chce provozovat. Jestliže je osobě znemožněna možnost zapojit se do běžných denních činností, dochází často k celkovému zhoršení kvality jeho života. Z tohoto důvodu využívá ergoterapie činnost jako prostředek terapie a napomáhá tak k celkovému zdraví člověka. Ergoterapie je zdravotnický obor, který se zaměřuje především na podporu zdraví a duševní pohody jedince pomocí vhodně zvolených aktivit. Zlepšuje fyzické i somatické funkce, kvalitu života, snaží se zapojit osoby do společnosti, působí tedy jako prostředek léčby a tím se zásadně liší od pracovní rehabilitace, která se zaměřuje pouze na cíl zaměstnání (Krivošíková, in Preiss et al., 2006; Jelínková et al., 2009; Müller et al., 2014).

Souhrnně můžeme říci, že ergoterapie je profese, která se specificky soustředí na konání aktivit, které jsou pro danou osobu užitečné a smysluplné. Činnost je tedy považována za cíl a prostředek terapie. Léčba je zaměřena na klienta a vychází ze sociálních rolí osoby. Důležitou roli hraje i prostředí, ze kterého jedinec pochází, jelikož konání činností je ovlivněno vzájemným působením osoby a prostředí (Jelínková et al., 2009).

Novosad a Novosadová (2000) popisují náplň ergoterapie ve čtyřech bodech a to v nácviku sebeobsluhy a maximální soběstačnosti, v ergodiagnostice, v přípravě na pracovní uplatnění a ve výcviku užití technických a kompenzačních pomůcek.

Dle Krivošíkové (2011) pohlížíme na cíle ergoterapie ze dvou hledisek. Prvním hlediskem jsou cíle, které musí korespondovat s obecnými cíli rehabilitace. Naopak druhým hlediskem jsou cíle, které se přizpůsobují konkrétnímu pacientovi a často také jeho rodině či pečovateli. Jsou tedy do značné míry ovlivněny vzájemnou spoluprací a motivací, jelikož hlavním zájmem ergoterapie je umožnit osobě vykonávat takové aktivity, které jsou pro něj důležité, a on sám je považuje za potřebné pro svůj život.

Krivošíková (2011) vymezuje čtyři základní cíle ergoterapie:

- zhodnocení chování a působení osoby v oblastech výkonu zaměstnávání a v jednotlivých složkách výkonu zaměstnání,
- maximální rozvoj a podpora zdraví každé osoby a zároveň zohlednění individuality a potřeb jedince, které vycházejí z jeho osobnosti,

- podporovat jedince během celého života, zlepšovat či udržet jeho přirozený funkční výkon,
- zamezit vzniku dysfunkce, napravit nebo minimalizovat jeho dysfunkční výkon během celého života.

Jelínková a Krivošíková (2007) vytyčily těchto základních sedm cílů ergoterapie:

- smysluplnou aktivitou udržet a podpořit zdraví a duševní pohodu,
- pomoc zlepšit dovednosti, které jsou potřeba při běžných denních činnostech, pracovních činnostech a vlastních zájmech,
- pomoc při naplňování sociálních rolí,
- zapojit osobu do aktivit jejího sociálního prostředí a komunity,
- uplatnit terapii cílenou na klienta, který je součástí terapie a spolurozhoduje o jejím pokračování a průběhu,
- snažit se o začlenění osob do každodenních aktivit bez ohledu na jejich zdravotní postižení či znevýhodnění,
- pomoc při zvládání nároků v sociálním a fyzickém prostředí.

1.3 Historie

1.3.1 Historie ergoterapie ve světě

Ergoterapii jako účinnou léčebnou metodu poprvé v historii využil francouzský psychiatr dr. Philippe Pinel, který se pokoušel prosadit lepší podmínky pro klienty v psychiatrických léčebnách a uplatňoval tzv. morální léčbu a zaměstnávání. Vyzoroval, že práce může pacienta osvobodit od bolestných myšlenek a halucinací, zmírnit příznaky nemoci, působit pozitivně na psychický stav a v neposlední řadě posílit mentální schopnosti. Zároveň nastolil pracovní léčbu v Bicetre Asylum pro duševně choré blízko Paříže. Tato léčba se zaměřovala na fyzické cvičení a manuální zaměstnávání. Podle něj je vhodné využít pracovní léčby v ústavech pro duševně choré, jelikož pomocí manuální práce dojde k docílení dobré morálky a disciplíny (Pfeiffer, 1989; Kubínková a Křížová, 1997; Creek a Lougher, 2008; Votava, 2009; Krivošíková, 2011).

Postupně se pracovní léčba šířila také do Evropy. Například Johann Christian Reil z Německa viděl pozitivní účinky také ve cvičení ve speciálních tělocvičnách a užití divadelního a výtvarného umění. Další významnou osobností byl Samuel Tuke, který kromě toho že založil azylové útočiště v Anglii, kladl především důraz na humánní léčbu osob jako

lidských bytostí s vlastním uvědoměním sebeovládání a disciplíny (Jelínková et al., 2009; Krivošíková, 2011).

Důležitým mezníkem ve vývoji ergoterapie se stala 1. a 2. světová válka, kdy bylo třeba osobám s tělesným postižením urychlit jejich návrat do společnosti. Mnoho mladých zraněných mužů potřebovalo rehabilitaci k najetí vhodného zaměstnání a mít možnost vrátit se do běžného života (Krivošíková, 2011).

Vlastní profese ergoterapie vznikla v roce 1917 v USA, kdy byla založena Národní společnost pro podporu ergoterapie a o jeho založení se zasloužili lékaři i zdravotní sestry. Mezi zakladatele jmenujeme Clifton Springs, Susan Cox Johnson, George Edward Barton, Eleanor Clarke Slageovou, William Dunton, Isabelle Newton a Thomas Kidner. Jejich setkání započalo formální začátek ergoterapie v Severní Americe (Jelínková et al., 2009; Kielhofner, 2009). Právě Dunton je významnou osobností zakládající Americkou asociaci ergoterapie (AOTA) a je pokládán za „otce ergoterapie“ (Kielhofner, 2009; Chmelová, 2014).

Po konci 2. světové války vznikají dvě odvětví. Obecná ergoterapie, která se zaměřovala na pacienty dlouhodobě upoutané na lůžko a snažila se je pozitivně naladit a odpoutat pozornost od nemoci. Naopak specifická ergoterapie byla předepsaná léčba, která se snažila o nápravu a znovuzískání ztracených dovedností (Krivošíková, 2011).

V padesátých letech 20. století dochází ke změně v pohledu na pacienta. Klade se důraz především na sociální adaptaci a návrat do společnosti a rodiny. Mezitím vychází roku 1954 první ucelená kniha o ergoterapii Úvod do ergoterapie v psychiatrii, ve které je poprvé popsán návod, jak uskutečnit analýzu aktivity u osob s duševním onemocněním (Pfeiffer, 1990; Krivošíková, 2011). Jelínková et al. (2009) uvádí za zásadní psychoanalýzu S. Freuda, která přispěla k prohloubení terapeutického vztahu ergoterapeuta s klientem.

V osmdesátých letech dochází ke snaze o vytvoření teoretického základu ergoterapie a prohloubení teoretického chápání zaměstnávání a lidské činnosti. Ergoterapie se začíná zaměřovat na trénink soběstačnosti a na předpracovní přípravu. Snaží se o pohybovou reedukaci, integraci pacientů, využití smysluplné činnosti, volnočasových aktivit a současně se zaměřuje na poradenskou činnost ergoterapeuta. Důležité je dále zmínit vznik Světové federace ergoterapeutů (WFOT), která na mezinárodní úrovni propaguje obor ergoterapie, spolupracuje mezi národními organizacemi a vytváří standardy praxe a vzdělávání v ergoterapii. V roce 1986 byla založena další organizace – Rada ergoterapeutů evropských zemí (COTEC) (Krivošíková, 2011).

Nyní se rozvíjí nová interdisciplinární vědecká disciplína – occupational science, zabývající se systematickým studiem osob jako pracujících bytostí. V Evropě je ergoterapie

nejvíce rozvinutá ve Velké Británii, Holandsku a skandinávských státech (Jelínková et al., 2009; Krivošíková, 2011).

1.3.2 Historie ergoterapie v České republice

První pokusy o moderní rehabilitaci s využitím manuálních činností k léčebným účelům začaly roku 1850 v Praze v Ústavě pro choromyslné. Dr. Riedl viděl prospěšné užití práce k vyléčení pacienta především tam, kde fyzikální či morální prostředky selhaly. Za zmínku stojí i léčebné metody Vincenta Priessnitze v lázních Jeseník, kde prosazoval léčbu prací, a lázně se staly díky účinné léčbě vyhledávány pacienty z celé Evropy (Pfeiffer, 1990; Krivošíková, 2011).

Prof. Čermák zavedl léčbu prací v psychiatrické léčebně v Brně. V roce 1903 byl pro ergoterapii významnou událostí vznik Psychiatrického ústavu v Bohnicích. K ústavu náležel statek, kde se pacienti zapojovali do zemědělského hospodářství, zelinářství a zahradnictví. Naopak prof. Jedlička dokázal u osob s tělesným postižením prosadit ergoterapii. V roce 1913 založil ústav dnes známý pod názvem Jedličkův ústav, který proslul svými dílnami – krejčovskou, truhlářskou, zahradnickou, šitím prádla či vyšíváním. Mezi obdivovatele prof. Jedličky patřili František Bakule a Augustin Bartoš, kteří se zabývali uplatněním manuálních činností u dětí s tělesným postižením a rozšiřováním ústavní dílny. Zároveň se Bartoš zasloužil o navyšující pracovní uplatnění svých svěřenců. Mezi dalšího obdivovatele patří i MUDr. V. Trnka, který publikoval přínosnou práci zaměřující se na ergoterapeutickou problematiku s názvem Zaměstnávání dětí jako součást léčby a výchovy (Kubínková a Křížová, 1997; Jelínková et al., 2009; Klusoňová, 2011; Krivošíková, 2011).

Ergoterapie měla významnou úlohu při léčbě plicní a kostní TBC. MUDr. František Hamza byl propagátorem tohoto oboru jako léčebného prostředku a zároveň jako prostředku cíleného k dosažení sociální integrace (Pfeiffer, 1990; Klusoňová, 2011,).

Důležitým mezníkem pro českou ergoterapii byl vznik komise, která pořádala ergoterapeutické konference. Při této události se poprvé objevuje termín ergoterapie a můžeme konstatovat, že se jednalo o první podnět pro vznik ergoterapie jako samostatného oboru, který dříve byl nazýván jako „léčba prací“. Důležitými lidmi, kteří se podíleli na rozvoji, byly Marie Vítková, Jiřina Špičková, Eva Klusoňová, Lucia Navrátilová, Jarmila Pěkná a další (Krivošíková, 2011).

V devadesátých letech dochází k opětovné spolupráci se zahraničními ergoterapeuty. Současně roku 1990 vychází dvě učebnice ergoterapie pod vedením autorů Klusoňové, Špičkové a prof. Pfeiffera. Roku 1992 vzniká první škola pro ergoterapeuty v Ostravě.

O dva roky později vzniká první bakalářské studium ergoterapie na 1. lékařské fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V dubnu roku 1995 vzniká samostatná profesní organizace Česká asociace ergoterapeutů (ČAE), která spolupracovala s mezinárodními ergoterapeutickými organizacemi a účastnila se jejich pracovních skupin (Votava, 2009). Nyní je obor legislativně vymezen a jsou také stanoveny minimální požadavky na studijní program. Klusoňová (2011) uvádí, že studium probíhá také v Ústí nad Labem na Univerzitě J. E. Purkyně a dále na Západočeské univerzitě v Plzni.

Počátkem 21. století dochází k vývoji ergoterapie z hlediska metodiky a vztahu ke komplexnímu pojetí léčby. Došlo ke změně mnohých ergoterapeutických dílen, které se proměnily v místnosti pro individuální ergoterapii a především pro nácvik soběstačnosti. Ergoterapie se začíná více uplatňovat v sociálních oblastech, je také důležitou částí při stanovování dovedností a pracovních možností a v neposlední řadě při vyhledávání adekvátního pracovního zařízení pro osoby s postižením (Křivošíková, 2011). Ve školním roce 2014/2015 dochází k otevření dvouletého magisterského navazujícího studia oboru ergoterapie na UK v Praze (Křulová, 2016).

Nyní je ergoterapie schválena jako zdravotní specializace ve 25 zemích a zároveň ve 23 zemích jsou ergoterapeuti členy pracovního týmu. Výrazně se liší počet ergoterapeutů v jednotlivých zemích, pro porovnání uvádí Votava (2016) 58 000 pracovníků v Německu a pouze 2 pracovníky v Ukrajině. Dle jeho slov má ergoterapie v současné době vyhovující úroveň, v roce 2020 se bude v České republice konat Evropský ergoterapeutický kongres pořádaný ČAE.

1.4 Zaměření ergoterapie

V ergoterapii rozeznáváme pět oblastí tohoto oboru. Patří mezi ně ergoterapie zaměřená na nácvik všedních denních činností (ADL), na nácvik pracovních dovedností, ergoterapie zaměřená na zaměstnávání, funkční a ergoterapie zaměřená na poradenství (Křivošíková, 2011; Kantor, 2013).

Dle Klusoňové (2011) se ergoterapie dále dělí na nespecifickou (kondiční), ergoterapii specifickou (cílenou, funkční), předpracovní a dále na poradenskou a edukační činnost. Dle Pfeiffera (1989) v ergoterapii rozeznáváme čtyři velké oblasti, avšak rozdělení je jen nápomocné, v praxi se všechny čtyři formy společně doplňují a prolínají. Řadí mezi ně ergoterapii kondiční, ergoterapii cílenou na postiženou oblast, dále ergoterapii zaměřenou na pracovní zaměření a ergoterapii zaměřenou na výchovu soběstačnosti.

1.4.1 Ergoterapie zaměřená na nácvik všedních denních činností

Pacient se zpravidla při onemocnění dostává do situací, které mu znemožní nebo omezí být nezávislým v běžném životě. Činí mu potom potíže vykonávat každodenní činnosti. Řadíme sem například osobní hygienu, koupání, oblékání, funkční mobilitu a užití toalet. Tyto činnosti nazýváme v ergoterapii jako personální, bazální ADL či základní. Jsou to činnosti, které probíhají v klientově domácím prostředí a umožní mu fungovat v běžném životě např. vaření, uklízení, aplikace s penězi, nakupování, užití hromadných dopravních prostředků nebo telefonování. Ergoterapeut se snaží učinit pacienta soběstačným a užívá k tomu různé kompenzační mechanismy, substituční mechanismy či vybavení pacienta potřebnou kompenzační pomůckou. Během tréninku ADL je důležité domácí prostředí klienta, které někdy musí být nahrazováno ergoterapeutickou místností, provizorní kuchyní nebo koupelnou. Ergoterapeut se také snaží upravit klientovo prostředí tak, aby osoba mohla vykonávat všední denní činnosti samostatně nebo s mírnou pomocí druhých (Krivošíková, 2011).

1.4.2 Ergoterapie zaměřená na nácvik pracovních dovedností

Tato část ergoterapie je vhodná především u osob v produktivním věku a také u dospívajících. Během nácviku je důležité dodržovat tyto tři cíle. Prvním z nich je možnost znovu začlenit osobu do původního zaměstnání – vhodné je upravit pracovní prostředí a umožnit tak návrat do profese nebo alespoň umožnit jejich procvičení prostřednictvím začleňování konkrétních pracovních dovedností. Druhým cílem je nalézt odlišné pracovní uplatnění u osob, které nemohou v důsledku svého onemocnění vrátit se zpět do původního zaměstnání. Poslední cílem je zajistit osobě v pracovní neschopnosti přiměřenou činnost, která zajistí snadnější návrat do pracovního procesu. V této oblasti ergoterapie se užívá také často ergodiagnostiky (Krivošíková, 2011). Pfeiffer (1989) zdůrazňuje tuto oblast ergoterapie osobám, které v následku svého onemocnění musely změnit nebo z části upravit své zaměstnání a celkový způsob života.

1.4.3 Ergoterapie zaměstnáváním

Jedná se o nejstarší oblast ergoterapie, která má za úkol udržet dobrý psychický stav jedince a odpoutat ho od myšlenek na jeho postižení. Pfeiffer (1990) nazývá tuto oblast jako kondiční ergoterapii a dle Klusoňové (2011) ergoterapie nespecifická. Je velmi důležité vybrat vhodnou činnost, která klienta baví či má s ní zkušenost z dřívější praxe. Ergoterapeuti nesmí opomenout na vhodnou motivaci klienta a zároveň tato forma probíhá většinou

ve skupině. Nyní se užívá především v sociální oblasti – v ústavech sociální péče či domovech seniorů. Častou aktivitou jsou např. kurzy šití, modelování, tanec, vaření a keramické dílny (Krivošíková, 2011).

1.4.4 Ergoterapie funkční

Pfeiffer (1990) označuje tuto oblast jak cílenou ergoterapii a spatřuje ji za velmi náročnou v důsledku nutnosti znalosti pohybového systému a vybavení ergoterapeutického prostoru. Krivošíková (2011) dělí tuto oblast podle požadovaného účinku na trénink psychosociální složky činnosti, kognitivní a senzomotorickou složku činnosti. Náplň cvičení se sestavuje tak, aby docházelo ke zlepšení či úpravě postižených funkcí. Jako příklad uvádí použití modelovací hmoty, prostřednictvím které se posilují svaly horní končetiny nebo činnost v kuchyni, která procvičuje paměť či prostorovou orientaci. Dle Vodákové et al., (2007) je důležité pro dosažení určitého cíle vykonávat pohyb cíleně, přesně a dávkovaně.

1.4.5 Ergoterapie zaměřená na poradenství

Tato forma ergoterapie se dostala do podvědomí především v posledních letech. Jejím hlavním cílem je poskytnutí pomoci jedincům a jejich příbuzným příslušníkům při aktuální nepříznivé situaci. Zpravidla má preventivní charakter, kdy se ergoterapeut pokouší předejít vzniku problému, nebo ho alespoň omezit. Většinou ergoterapeut řeší konkrétní problém jedince a nazýváme tuto oblast jako nápravný charakter poradenství. Nejčastěji z jednotlivých oblastí se využívá technického poradenství, jež se zaměřuje na doporučování úpravy a zkoušky kompenzačních a technických pomůcek. Ergoterapeut dále může poradit s vhodnými aktivizačními programy, které jsou nabízeny v rámci sociálního poradenství. Poslední součástí poradenství je zdravotní poradenství, které se zabývá instruktáží v otázkách prevence vzniku komplikací různého postižení (Krivošíková, 2011).

1.5 Ergoterapeut a jeho ergoterapeutický vztah s klientem

Za ergoterapeuta považujeme způsobilého pracovníka, který se řadí k tzv. nelékařským zdravotnickým profesím. Odbornou způsobilost jedinec získá prostřednictvím bakalářského studia na lékařských či zdravotně – sociálních fakultách. Ergoterapeut může v naší zemi získat prostřednictvím celoživotního vzdělávání specializovanou odbornou způsobilost. Je schopen díky odborné způsobilosti orientovat se jak v psychosociálních faktorech, tak ve fyzickém omezení. V České republice je ergoterapeut

obvykle členem multidisciplinárního týmu, avšak je způsobilý pracovat i samostatně. Svou praxi může vykonávat ve zdravotnických zařízeních, sociálních službách a službách v zaměstnanosti a v dalších oblastech jako např. vzdělávací instituce či speciální školy (Jelínková et al., 2009).

Ergoterapeut musí být psychicky stabilní vyrovnaný jedinec, mít schopnost vcítit se, sebeovládat, mít dobrý vztah k lidem, být optimisticky naladěný. Dále je třeba být taktický, laskavý, obětavý, schopen nést odpovědnost, mít organizační schopnosti, být kreativní, umět komunikovat a v neposlední řadě být schopen spolupráce (Klusoňová, 2011). Klusoňová a Špičková (1990) zdůrazňují, že ergoterapeut musí své znalosti a dovednosti získané při studiu neustále rozvíjet a prohlubovat, aby dokázal u pacienta aplikovat vhodnou činnost. Vodáková et al. (2007) uvádí, že ergoterapeut se zaměřuje také na výcvik komunikativních schopností a rozvíjí kognitivní funkce.

Úspěšnost ergoterapie je do určité míry zaručena při fungujícím terapeutickém vztahu mezi klientem a ergoterapeutem. Pro terapii je důležitá vzájemná důvěra a respekt. Dále je důležité umět dodržet dostatečný odstup, tzn. být klientovi blízký, avšak zachovat si svou samostatnost a nezávislost. Ergoterapeut by měl také zvážit, aby klienta nevystavoval nebezpečným či ohrožujícím situacím, avšak musí současně zachovat klientovu svobodnou volbu v rozhodování. K úspěšnému vytvoření terapeutického vztahu je vhodné dodržovat těchto sedm přístupů (Jelínková et al., 2009):

- Opravdovost – ergoterapeut jedná sám za sebe, nepředstírá své stanoviska a má reálná očekávání od klienta i od svého působení.
- Otevřenost a upřímnost – pracovník musí být otevřený a upřímný při předání pravdivých informací.
- Profesionální chování – ergoterapeut si musí zachovat neutrální postoj vůči klientovi.
- Důvěra a blízkost – ergoterapeut je klientovi nápomocen, až je jeho pomoc vyžadována.
- Empatie – pracovník by měl být schopný vcítit se do druhého a umět rozpoznat emoce, které klient v různých situacích prožívá.
- Vřelost – klientům dopomáhá snížit své obavy a zbavit se úzkosti, docílíme jí např. očním kontaktem či tónem hlasu.
- Respekt a úcta – pracovník by měl být schopen klienta uznávat a vážit si jej, současně se snaží mu porozumět a pomoci.

Úloha ergoterapeuta

Základními kroky ergoterapeutického procesu jsou příjem, hodnocení, plánování léčby, léčba a propuštění. Pracovník dostane předpis od lékaře s uvedenou kontraindikací, kterou si prostuduje, zjistí všechny dostupné údaje, které jsou k dispozici. Při sběru dat se také zaměří na informace ze školní, pracovní a rodinné anamnézy. Zjistí také očekávání pacienta a eventuálně rodinných příslušníků. Připraví si podklady pro vstupní vyšetření, jež může vykonat formou screeningu. Doplnující informace může dále získat prostřednictvím strukturovaného rozhovoru pozorováním nebo standardizovaným testem. Závěr vyšetření je pak návodem pro sestavení plánu léčby (Pfeiffer, 1989; Jelínková et al., 2009; Krivošíková, 2011).

Třetí fází je plánování léčby, při které ergoterapeut zváží, která metoda či přístup bude pro pacienta nejvhodnější vzhledem k jeho úskalím a možnostem. Neodmyslitelnou součástí plánu je stanovení cílů, které by měly být co nejvíce konkrétní a dosažitelné. Zvolení aktivit a jiných prostředků, které se budou při terapii užívat, určují provedené analýzy, aktivity, schopnost učení a zájem pacienta (Jelínková et al., 2009; Krivošíková, 2011).

Ve čtvrté fázi dochází k přípravě prostoru a pomůcek, k vykonání terapie, hodnocení průběžného stavu pacienta do předem určených oblastí a zápis do dokumentace. V poslední fázi propuštění ergoterapeut vykonává závěrečnou kontrolu, zhodnotí cíle terapie, případné změny a doporučí další postup. Současně pracovník zasvěťte pacienta a jeho rodinu o užívání kompenzačních pomůcek a strategií. Dále se ergoterapeut zúčastní domácí návštěvy a doporučí případné architektonické změny (Creek a Lougher, 2008; Krivošíková, 2011).

1.6 Ergoterapie u dětské klientely

Dětská ergoterapie využívá prvků kondiční ergoterapie, ergoterapie cílené na postiženou oblast a na dosažení co nejvyšší míry soběstačnosti. Ergoterapie v dětském věku by měla dopomoci k vytvoření potřebných funkcí a dovedností. Měla by se zároveň zasloužit o rozvoj všech složek osobnosti s ohledem na pedagogicko - psychologickou diagnózu a psychomotorický vývoj. Hlavním cílem je zajistit co největší samostatnost žáka v běžném životě a pomoci při integraci mezi intaktní vrstevníky. Dále se ergoterapie snaží zabránit negativním následkům nemoci, postižení či jejich rozvoje (Krivošíková, 2011; Kováčová, 2014).

V České republice byla schválena spousta legislativních omezení, která napomáhají integraci dětí s postižením mezi intaktní vrstevníky. Podporuje se vznik různých

specializovaných center a zařízení, které se soustředí na integraci. Současně vznikají různá opatření, která pomáhají dítěti začlenit se do běžného prostředí - upravují se bariéry, nakupují se různé kompenzační pomůcky apod. V neposlední řadě k úspěšné integraci přispívá také zařazení vzdělaných a zkušených odborníků v těchto zařízeních. Jedná se o speciální pedagogy, logopedy, psychology, fyzioterapeuty, ergoterapeuty a další (Chmelová, 2014).

Zásady při práci s dítětem

Při práci s dětským klientem je důležité zjistit jeho problémy, znát jeho zájmy a seznámit se s podmínkami, ve kterých žije. Ergoterapeut uplatňuje při práci individuální přístup, respektuje zásadu přiměřenosti a snaží se užít schopnosti a možnosti dítěte a postupovat dle stupně psychomotorického vývoje. Pracovník musí dále zvážit vhodnou polohu při činnostech a v případě potřeby pozice střídat. Pro dítě je velmi důležité dosáhnout co největší nezávislosti v domácím, školním či ústavním prostředí (Krivošíková, 2011). Zásadní je i spolupráce s rodinou a dalšími členy terapeutického týmu. Důležité je také zaměřit ergoterapii na usnadnění činností při oblékání, jídle či sebeobsluze při hygieně. Vhodné je posoudit a eventuálně přizpůsobit interiér pro dané dítě. Poslední zásadou je navázat včas na sociální a pracovní rehabilitaci (Klusňová, 2011).

Příklady okruhu činností užívané v dětské ergoterapii

V této oblasti dochází k výcviku všedních denních činností a to zejména při oblékání, obouvání, při jídle či užití toalet. Vhodná je také manipulace se stavebnicí a s předměty při úkolových hrách. Při didaktických hrách dochází k rozvoji vnímání, např. dítě dokáže rozpoznat různé předměty, přírodní materiály, zeleninu a ovoce nejen hmatem, ale i sluchem, čichem a prostřednictvím chuti. Dále se užívají činnosti spojené s přípravou jednoduchých pokrmů, učí se krájet, loupat či mazat nožem. Rovněž se užívají činnosti spojené s krmením a najedením se (Krivošíková, 2011).

Kubínková a Křížová (1997) uvádí užití ergoterapie při zaostávání v porovnání se svými vrstevníky v tělesném, duševním či intelektuálním vývoji, dále při poruše pohybových schopností, při poškození smyslových orgánů a následně se uskutečňuje pro děti se zvýšeným strachem, pasivitou či agresivitou. Cílem ergoterapie v pediatrii je dosáhnout maximální samostatnosti, rozvíjet a zlepšit jemnou a hrubou motoriku, komunikaci a současně zabránit následkům nemoci.

Činnost dětské populace dělíme do dvou oblastí. První oblastí je individuální práce, kterou dělíme na manipulační, destruktivní, konstruktivní a úlohovou. Do druhé oblasti

řadíme práci ve skupině, kterou dělíme na činnost s různými úlohami, se stejnými úlohami a bez skutečné spolupráce (Pfeiffer, 1989).

Hra a její využití

Hru charakterizujeme jako: *„činnost, která přináší uspokojení sama o sobě, je vnitřně motivující a lze ji pozorovat u dětí i zvířecích mláďat, ale i u dospělých lidí a zvířat. Je proto možné usuzovat, že hra má instinktivní základ. Je to vrozená a tedy biologicky účinná aktivita.“* (Nakonečný, 1997, s. 47, in Vodáková et al., 2007).

Hru tedy považujeme za prvotní zaměstnání dítěte a přípravu na život. Nyní je hra považována za metodu k výchově a vzdělávání a má nezastupitelné místo v ergoterapii, v diagnostice i v psychoterapii (Vodáková et al., 2007; Creek a Lougher, 2008).

Dle Kubínkové a Křížové (1997) je hra přirozeným projevem dítěte, učí jej získávat zkušenosti a může mít léčebný charakter. V rehabilitaci se užívají různé druhy her. Uvádějí následující:

- Funkční hry – jedná se o spontánní pohyby, při kterých dochází k rozvoji poznání vlastního těla, patří sem hry rukama a nohama, broukání, mimika, plazení a další. Dítě se postupně učí pohyby ovládat a stávají se tak uvědomělými.
- Manipulační hry – dítě se učí manipulovat s hračkami, objevovat jejich vlastnosti, poznávat jejich tvar, barvu, jemnost či drsnost.
- Napodobovací hry – tyto hry jsou využity především při zdokonalování motorických funkcí a rozvíjení řeči.
- Úlohové hry – dítě si hraje „na něco“, nacvičuje reálné pracovní úkony a kromě rozumových funkcí rozvíjí i sociální vztahy.
- Konstruktivní hry – v ergoterapii jsou tyto hry považovány za důležité, jsou přechodem k pracovní činnosti. Dochází k rozvoji jemné a hrubé motoriky, vnímání, obratnosti, vytrvalosti, koordinace a rozumových a psychických funkcí.
- Pohybové hry – řadíme zde hry s náradím, rytmiická cvičení a tanečky.
- Receptivní hry – hry, při nichž dítě přijímá určité podněty, rozvíjí smyslové vnímání i rozumové schopnosti a formuje postoje.
- Didaktické hry – v ergoterapii se tyto hry užívají na zaměření psychických funkcí, ve výchovné práci a v pohybové terapii. Díky těmto hrám je možné zdokonalovat jemnou motoriku, koordinaci pohybu a sledujeme výsledky řízeného učení.

- Společenské hry – tyto hry jsou především uplatněny v kondiční a cílené ergoterapii, jejich užití je při terapii funkce ruky a psychických funkcí, jsou prováděny ve skupině a jsou podřazeny určitým pravidlům.

Pomocí hry dochází k rozvoji jemné a hrubé motoriky, komunikace, navázání a udržení očního kontaktu, spolupráce s druhými. Uvolňuje napětí, zpracovává emoce, které jsou spojené s úspěchem či neúspěchem. Dále rozvíjí sebedůvěru, sebeocenění, představivost, pozornost, paměť, vnímání i myšlení (Creek a Lougher, 2008; Jelínková et al., 2009).

Klusoňová (2011) uvádí, že hra je přirozená aktivita dětí a užívá se při rehabilitaci. Má využití ve všech formách ergoterapie. Zároveň ergoterapeut může fungovat na dětském oddělení jako herní terapeut. Jako další hry kromě výše zmíněných uvádí počítačové hry a Kimovy hry. Počítačové hry lze využít jako rozvoj jemné motoriky a koordinace ruky. Současně musí být přizpůsobeny schopnostem a zájmům klienta, musí mít pedagogický a terapeutický cíl a být omezeny časem. Kimovy hry mimo jiné procvičují pozornost, paměť, dokážou potlačit napětí, roztěkanost a neklid.

2 Kombinované postižení

2.1 Teoretická východiska kombinovaného postižení

Kategorie osob s kombinovaným postižením patří mezi nejsložitější skupinu, která je však nejméně propracovanou složkou speciálně pedagogické praxe i teorie (Ludíková, 2005).

Dosud nedošlo k jednotnému vymezení pojmového aparátu tak, aby pro tuto skupinu vznikl jednoznačný název. V České republice mezi nejužívanější termíny patří vícenásobné postižení, kombinované postižení, kombinované vady a těžké postižení. Ve školské legislativě se užívá termín souběžné postižení více vadami. V zahraničí také nenalezneme jednotný pojem, v anglicky mluvících zemích se užívá nejčastěji termín multiple handicap, multi handicapped a multiple disabilities, v němčině schwerstmehrfachbehinderung a například na Slovensku preferují pojem viacnásobné postihnutie a viaceré chyby (Ludíková, 2005; Mednick, 2007; Potměšil 2013; Kantor et al., 2015).

Jedna z prvních definic je uvedena ve Věštníku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) č. 8/1997, č. j. 25602/97 – 22, in Opatřilová (2005, s. 9): *„Za postiženého vícenásobným postižením se považuje dítě, respektive žák postižený současně dvěma nebo více na sobě kauzálně nezávislými druhy postižení, z nichž každé by jej vzhledem k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu. Za provedené speciálně pedagogické diagnostiky odpovídá speciálně pedagogické centrum případně pedagogicko – psychologická poradna, zařazená do sítě škol, předškolních zařízení a školských zařízení MŠMT ČR.“*

Kombinované postižení charakterizujeme jako postižení, kdy se u jedné osoby vyskytuje kombinace dvou a více vad (Kunhartová et al., 2011). Dle Vaška (2005) kombinované postižení nelze charakterizovat jako součet dvou nebo více postižení, ale v důsledku několika faktorů vzniká nová kvalita.

Ludíková (2005, s. 9) jej popisuje jako *„multifaktoriální, multikauzální a multisymptomatologicky podmíněný fenomén, který je důsledkem součinnosti participujících postižení či narušení.“*

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy speciální je postižení více vadami vnímáno jako postižení současně dvěma a více vadami, které jsou na sobě kauzálně nezávislé a každé z nich by žáka zařazovalo do školy pro daný druh postižení (RVP ZŠS, 2008).

Kantor et al. (2014) uvádí, že se také setkáváme s termínem těžké kombinované postižení, které má negativní dopady na jedince v takové míře, že potřebuje vysokou míru

podpory pro adaptaci v několika životních oblastech. Dále uvádí, že pojmy, které jsou nadřazené kombinovanému postižení, nazýváme *speciální vzdělávací potřeby* a *zdravotní postižení*.

2.2 Etiologie a klasifikace kombinovaných vad

Etiologie

Etiologie kombinovaných vad je z důvodu její rozmanitosti velmi různorodá. Mnohdy nelze příčinu přesně určit, avšak je prokázáno, že nejtěžší případy mají původ už v prenatálním stádiu vývoje. Opatřilová (2013) zmiňuje dělení příčiny postižení z hlediska doby působení a následného vzniku postižení na prenatální (před porodem), perinatální (během porodu nebo těsně kolem porodu) a postnatální (během života jedince).

Mezi nejčastěji se vyskytované etiologické faktory jsou řazeny genetické vlivy, poškození mozku a centrální nervové soustavy (CNS), mechanická poškození, chromozomální abnormality, infekce a intoxikace, materiální a sociální vliv prostředí, vývojové poruchy, ale také například psychické faktory, traumata, léčení neplodnosti ženy a další (Ludíková, 2005; Vančová, 2010; Jakobová, 2011).

Z hlediska etiologie zahrnuje Jakobová (2011) ještě další příčiny a to například nízkou porodní váhu, věk matky nad 37 let, alkoholismus a kouření těhotných žen, užití některých léků či rentgenové a radioaktivní paprsky.

Klasifikace

Kombinované postižení se nejčastěji váže s mentální retardací (MR), která bývá elementárním symptomem postižení (Opatřilová, 2013).

Dle Vaška (2005) je kombinované postižení klasifikováno do třech oblastí – mentální postižení v kombinaci s jiným, duální smyslové postižení (hluchoslepota) a poruchy chování v kombinaci s jiným postižením.

Jesenský (2000) jej člení do osmi okruhů a to konkrétně – slepohluchoněmota a lehčí smyslové postižení, mentální postižení s tělesným postižením, mentální postižení se sluchovým postižením, mentální postižení s chorobou, mentální postižení se zrakovým postižením, mentální postižení s obtížnou vychovatelností, smyslové a tělesné postižení a dále postižení řeči se smyslovým, tělesným a mentálním postižením a chronickou chorobou.

Vančová (2010) kategorizovala kombinované postižení do dvou větších skupin. Prvním z nich je lehké vícenásobné postižení, kdy je cílem u těchto jedinců zaměřit se

na dosáhnutí takové úrovně vzdělanosti a rozvoje osobnosti, aby mohli získat patřičnou kvalifikaci k výkonu profese, kterou si najdou sami nebo prostřednictvím podporovaného zaměstnávání. Dalším cílem je integrovat tyto osoby do reálného života a žít samostatný a plnohodnotný život. Druhou skupinou je těžké vícenásobné postižení, kdy je cílem dosáhnout optimální úrovně rozvoje s vidinou relativního samostatného fungování v běžných životních situacích. Tyto osoby mnohdy vyžadují podporu a pomoc druhých.

Kunhartová (2013) dále zmiňuje dělení kombinovaného postižení na mentální postižení v kombinaci s jiným, tělesné postižení v kombinaci se smyslovým a narušením komunikační schopností (NKS). Dále jej rozděluje na vrozené a získané a podle stupně postižení na lehké, střední a těžké. Často užívanou klasifikací je také rozdělení na syndromální a nesyndromální.

2.3 Charakteristika vybraných poruch a postižení

V této kapitole si vymezíme jednotlivé poruchy a postižení, které budou součástí praktické části diplomové práce a budou se vyskytovat u žáků s kombinovaným postižením.

2.3.1 Mentální retardace (MR)

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN – 10, 2014, s. 242) definuje MR jako „stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami. Intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost se mohou měnit v průběhu času a i snížené hodnoty se mohou zlepšovat cvičením a rehabilitací.“

Pojem MR pochází z latinských slov „mens“ tedy mysl a „retarde“ – opozdit. MR postihuje nejen psychickou složku osobnosti, ale prostupuje do všech jejích složek (Slowik, 2007).

Obecnějším pojmem je mentální postižení, které je nadřazeno MR a zahrnuje všechny jedince s inteligenčním kvocientem (IQ) pod 85 (Kozáková et al., 2013).

MR je stav projevující se snížením intelektových schopností, ke kterému dochází během vývoje jedince. MR může být vrozená nebo získaná do dvou let života. Zastaralými pojmy jsou označení slabomyslnost či oligofrenie, které se nyní už neužívají a jsou nahrazeny

označením mentální retardace. O demenci hovoříme, když dojde k porušení intelektových schopností po druhém roce života (Valenta, 2013).

Kozáková et al. (2013) považuje MR za duševní poruchu, která je charakteristická celkovým snížením inteligence doplněnou o nedostatky v adaptaci na okolní prostředí.

Etiologie

Endogenní příčiny neboli genetické, jsou obsaženy již v systémech pohlavních buněk, hovoříme o chromozomové aberaci a genové mutaci. Vliv dědičnosti má u osob s MR největší podíl. Jedinec dědí nejen nemoci, ale také nedostatek vloh vedoucích k určité činnosti. *Exogenní* faktory mohou být příčinou poškození mozku. Rozdělujeme je na anorganické příčiny (fyzikální a chemické), biologické (viry, bakterie, plísňe atd.) a psychosociální (negativní vliv rodiny, školy a jiných výchovných zařízení) (Kozáková et al., 2013).

Z hlediska časového působení je dělíme na prenatální, perinatální a postnatální. *Prenatální* – blastopatie (poškození zárodku), embryopatie (poruchy vývoje zárodku), embryopatie psychogenní (emocionální zátěž matky a vyvolání změn v hormonálním dění), embryopatie karenční (nedostatečný přísun živin), embryopatie toxické (dělí se na radiační, lékové a metabolické) a fetopatie (můžou vyvolat nemoci matky, intoxikace či infekce matky). *Perinatální* – poruchy krevního oběhu, hypoxie, asfyxie. *Postnatální*, kde jsou zařazena biologická a psychosociální postnatální poškození (Kozáková et al., 2013; Krejčířová et al., 2013; Valenta, 2013).

Symptomatologie

Mezi časté projevy mentálního postižení Krejčířová et al. (2013) uvádí projevující se závislost na rodičích, jedinec je také často infantilní a má zvýšenou náklonnost k úzkostem a k pasivnímu chování. Často potřebuje zvýšenou potřebu uspokojení a pocit bezpečí. Mnohdy se objevuje menší přizpůsobivost v interpersonálních vztazích a komunikaci. Jedinci bývají zpravidla omezení v poznávacích procesech, často jsou impulzivní, hyperaktivní či zpomalení v celkovém chování. Někdy ulpívají na detailech, jejich paměť je snižena a vyskytují se problémy v chápavosti a v jednoduchých úsudcích.

Klasifikace

MR retardace spadá do oblasti poruchy duševní a poruchy chování a nalezneme ji pod kódem F70 – F79. Dodatečný kód určuje rozsah či přítomnost poruch chování (.0 - žádná

nebo minimální porucha chování, .1 – významná porucha chování, vyžadující pozornost nebo léčbu, .8 – jiné poruchy chování a .9 – bez zmínky o poruchách chování) (MKN – 10, 2014).

- lehká mentální retardace (LMR, F70, IQ 69 -50)
- střední mentální retardace (SMR, F71, IQ 49 – 35)
- těžká mentální retardace (TMR, F72, IQ 34 – 20)
- hluboká mentální retardace (HMR, F73, IQ pod 20)
- jiná mentální retardace (F78)
- neurčená mentální retardace (F79)

Lehká mentální retardace

Projevuje se často v obtížích s učením. Většina osob dosáhne úplné nezávislosti v sebeobsluze a například ve stravování, hygieně či v oblékání. Jedinci jsou často schopni vykonávat jednodušší práce, nemají problém s navázáním kontaktu. Zpravidla nemají obtíže v komunikaci, jejich řeč dosahuje dobré úrovně. Poruchy motoriky nejsou časté. Někdy mohou být přidružené další vady jako poruchy autistického spektra (PAS), epilepsie či tělesná postižení (Slowik, 2007; Kozáková et al., 2013; Valenta, 2013).

2.3.2 Poruchy autistického spektra (PAS)

Mezi základní termíny, se kterými se ve spojení s touto problematikou setkáváme, patří autismus, pervazivní vývojové poruchy a poruchy autistického spektra (Thorová, 2016).

Pervazivní vývojové poruchy nalezneme v Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN – 10). „*Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujičím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci*“ (MKN - 10, 2014, s. 248).

PAS nejsou psychické poruchy, nýbrž se jedná o lékařské diagnózy. Při tomto postižení jsou ovlivněny chemické pochody mozku a jejich vzájemné působení. Doposud se nezdařilo nalézt hlavní příčinu poruchy a není tak možné nastolit účinnou léčbu (Jacobs a Betts, 2013).

Pojem pervazivní znamená *všepřonikající*, což zdůrazňuje fakt, že vývoj dítěte je narušen v mnohých směrech. Dochází k tomu, že jedinec nedokáže správně vyhodnocovat informace a vzhledem ke svým vrstevníkům se jinak chová, vnímá i prožívá. Tyto poruchy

se projeví už v prvních letech života a ke stanovení diagnózy je třeba vycházet z triády a z jejich jednotlivých symptomů. Zmíněná triáda zahrnuje komunikaci, představivost a potíže v sociálním chování. Diagnostická kritéria jsou v Evropě vydávána Světovou zdravotnickou organizací (WHO) a užívá se desáté revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí (MKN – 10) a v Americe prostřednictvím Diagnostického a statistického manuálu (DSM – V) (Pastieriková, 2013; Thorová, 2016). Nynější diagnostika autismu je moderní a představuje mezioborovou a týmovou spolupráci. Vyšetření se skládá z psychologické psychiatrické části, dále se určuje, zda je autistická porucha propojena s další somatickou nemocí a na závěr se určí míra nespecifického postižení CNS (Opatřilová, in Pipeková, 2006).

Etiologie

Stěžejní význam je především připisován genetickým faktorům. Při identifikování mutací, které byly zkoumány, bylo zjištěno, že vznikají až ve spermii či vajíčku ještě před samotným početím. Neméně významným činitelem může být i imunitní systém.

Na vznik autismu má vliv i prostředí, rizikem může být i stres během těhotenství, infekční onemocnění, výživa či užívání medikace a předčasné narození. K riziku může přispět i roční období, například zvýšeným výskytem sezónních nemocí, kdy je matka v prvním trimestru. Riziková je i hospitalizace matky s virovou infekcí v prvních třech měsících. Důležitou roli může sehrát i vyšší věk otce. Nebezpečné může být i užívání omega – 3 mastných kyselin. V neposlední řadě má také značný vliv životního prostředí – riziko chemikálií, pesticidů a znečištěný vzduch (Thorová, 2016).

Symptomatologie

Symptomy nelze jednoznačně vymezit, protože se často kombinují a vzniká tak nespočet variací. Mimo různorodých symptomů je také u každého jedince rozdílná míra symptomatiky, kterou pomáhá zjistit Childhood Autism Rating Scale, Second Edition (CARS – 2). Při stanovení diagnózy nezáleží pouze na výskytu či nevýskytu projevu, ale je také zohledněn chronologický věk jedince, chování dítěte v širším kontextu a dále se posuzuje přítomnost smyslových a pohybových poruch (Thorová, 2016). Mezi typické symptomy řadí Valenta (2013) stereotypní a rutinní chování, ulpění na neobvyklých předmětech, nepřizpůsobivost ke změnám, emoční výkyvy, uzavřenost a jiné.

Triáda

Problémy v sociálních interakcích a v sociálním chování – většina osob s autismem o sociální kontakt stojí, avšak jejich obavy a neschopnost navázat kontakt, mohou působit tak, že nemají o společnost zájem. Děti většinou působí jako chladné a udržující si odstup a bývají vnímány jako samostatní, většinou tíhnoucí spíše ke starším osobám nebo naopak výrazně mladším. Často se tyto osoby stávají obětmi podvodů a lstí, z důvodu nerozeznání chování druhých. Osoby s autismem mají také problém s rozlišením emocí a těžko chápou složitost sociálních vztahů a emocí.

Komunikace – potíže jsou znatelné i v neverbální komunikaci, jedinci mají problém s gesty a postoji. Polovina osob s PAS si komunikaci vůbec neosvojí. Potíže nastávají už v tzv. preverbálních projevech. U projevů osob s PAS jsou typické echolálie, neologismy, idiosynkrasie a bývá narušena pragmatická rovina řeči, fonologie, sémantika i gramatika. Problémy nacházíme také v představivosti a abstraktech.

Představivost, zájmy, hra – narušena je představivost, u dětí se také nerozvíjí hra, která je pro dítě základním poznáním okolního světa. Jedinec se upíná na stereotypní činnosti a o nové hračky či činnosti nemá zájem. Při manipulaci s předměty mnohdy s nimi pouze houpá, roztáčí, bouchá či hází. Často se dítě fixuje na jeden předmět a není ochotný jej opustit (Pastieriková, 2013; Thorová, 2016).

Členění

V MKN – 10 nalezneme pervazivní vývojové poruchy pod kódem F84. Dodatečný kód určuje jednotlivé druhy. Patří sem dětský autismus (F84.0), atypický autismus (F84.1), Rettův syndrom (F84.2), jiná dezintegrační porucha (F84.3), hyperaktivní poruchu spojenou s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4), Aspergerův syndrom (F84.5), jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.5) a pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou (F84.9) (MKN – 10, 2014).

Dětský autismus (F84.0)

Dětský autismus byl poprvé popsán Leo Kannerem, po kterém se mu také říká Kannerův autismus. Je považován za jádro PAS a je vyskytován v různých formách, od mírné až po těžkou. Nejčastěji se u dětského autismu zároveň vyskytuje MR a to ve dvou třetinách. Kanner vytyčil u těchto dětí stav extrémní dětské osamělosti, při které jsou jedinci neschopni vstupovat do vztahu s jinými lidmi. Je tu přítomný abnormální nebo narušený vývoj, projevující se před dosažením tří let. Jedinci se s obtížemi přizpůsobují změnám, často

vykonávají stereotypní pohyby a většinou jsou vzdělávání ve speciálních třídách (Pastieriková, 2013; Valenta, 2013).

2.3.3 Downův syndrom (DS)

Tento syndrom je způsoben trizomií 21. chromozomu. Vyskytuje se přibližně v poměru 1/700. Riziko jeho výskytu je uváděno u matek nad 35 let a otců nad 50 let. DS se projevuje zpomaleným vývojem, různým stupněm MR, hypotonií, velkým jazykem, krátkými prsty, malým nosem a ústy a příčnou rýhou na dlani. Hlavním příznakem je tzv. mongoloidní postavení očních štěrbin, nižší a mohutnější postava (Pokrivčák, 2009; Selikowitz, 2008).

Diagnostika se provádí pomocí screeningu během prvního trimestru. V druhém trimestru je prováděno vyšetření zaměřené na zjištění různých chromozomálních aberací. Osoby s DS se zpravidla nedožívají vysokého věku, často umírají kolem čtyřiceti let života. Je to způsobeno především vrozenou srdeční vadou, ale také vyšším rizikem leukémie a Alzheimerovy choroby. Patří mezi nevyléčitelné choroby.

Její následky způsobují horší činnost štítné žlázy, osoby se potýkají se sníženou imunitou, respiračními nemocemi. Často je narušen motorický a řečový vývoj. V důsledku syndromu je také zasažena jemná i hrubá motorika a neposlední řadě sluchové a zrakové vnímání (<http://www.downsyndrom.cz/zakladni-informace.html>).

Dle MKN – 10 (2014) spadá DS do oblasti vrozené vady, deformace a chromozomální abnormality. Nalezneme jej pod kódem Q90 a člení se do čtyř typů – trisomie 21, meiotická nondisjunkce (Q90.0), trisomie 21, mozaika (mitotická nondisjunkce – Q90.1), trisomie 21, translokace (Q90.2), Downův syndrom NS (Q90.9).

Pro jedince s DS je velmi důležité láskyplné a podnětné prostředí. Osoby s tímto syndromem jsou emočně stabilní, společenštlí a zpravidla se nebojí navázání kontaktu. Občasná překážka, která jim brání v komunikaci, je horší srozumitelnost. Správným vedením lze docílit dostačující samoobsluhy, zapojení se do aktivního života, schopnost číst a psát, hrát na hudební nástroje či se věnovat sportovním aktivitám (<https://www.sancedetem.cz/cs/o-cem-se-mluvi/downuv-syndrom-2866.shtml>).

2.3.4 Poruchy chování

Poruchy chování zahrnují problémy v sociálních vztazích, v projevech a reakcích jedince. Termín představuje sociálně neúnosné chování, kdy má osoba oslabené

nebo narušené mechanismy regulace chování vzhledem k podmínkám daného prostředí (Vojtová, 2013). Vymykají se přiměřenému chování jedince dané sociokulturní a věkové skupiny. Potíže se vyskytují s přizpůsobením se v běžném prostředí, s přijímáním pravidel společnosti a s uznáváním autorit. Zároveň jsou porušována práva druhých, pravidla i normy. Jedinec se také mnohdy projevuje nedostatkem empatie, egoismem a citovou chladností (Krejčířová a Hutýřová, 2006; Slowik, 2007; Janků, 2009).

Symptomy

Pro poruchy chování je příznačná agrese k lidem a zvířatům, kdy jedinec často zastrašuje a šikanuje druhé, vyvolává bitky, krade a mnohdy dochází i k napadení druhých pomocí nožů, láhví apod. Mezi další příznaky patří destrukce majetku a vlastnictví prostřednictvím ničení majetku či jeho zapalování. Častá je také nepoctivost a krádež a násilné porušování pravidel, kdy dochází k útěkům z domova, záškoláctví a porušování zákazů od rodičů (Krejčířová a Hutýřová, 2006; Valenta, 2013).

Řepová, in Renotiéřová et al. (2006) uvádí u jedinců s poruchami chování v komunikaci častý výskyt lži, žák je mimo jiné mnohdy závislý na drogách, alkoholu, tabáku či na hracích automatech. V některých případech může dojít až k sebevražedným sklonům a mít tendence k šikaně.

Klasifikace

Poruchy chování jsou zpravidla klasifikovány podle vlivu socializace jedince, dle příčin, agresivity, podle stupně společenské závažnosti a dále podle věku (Slowik, 2007). MKN – 10 (2014) dělí tyto poruchy do šesti oblastí a nalezneme je pod kódem F91. Člení je na poruchu chování vázanou na vztahy k rodině (F91.0), nesocializovanou poruchu chování (F91.1), socializovanou poruchu chování (F91.2), opoziční vzdorovité chování (F91.3), jiné poruchy chování (F91.8) a poruchy chování NS (F91.9).

Ve školské praxi se můžeme setkat s rozdělením poruch chování do tří skupin a to poruchy chování vyplývající z konfliktu, spojené s násilím a související se závislostí. Ve speciálně pedagogické praxi jsou členěny na lehké poruchy chování, středně těžké, těžké a závažné poruchy chování (Janků, 2009; Vojtová, 2013).

Janků (2009) dále dělí tyto poruchy dle věku na poruchy typické pro určité věkové období a dále poruchy prostupující ve více či ve všech věkových obdobích. Poruchy mohou být dále členěny na dětskou delikvenci, juvenilní delikvenci a v dospělosti na kriminalitu dospělých.

Etiologie

Příčina poruch chování bývá přisuzována nepodnětnému a patologickému rodinnému prostředí, nesprávným přístupem při výchově či negativně orientovaným vrstevnickým skupinám. Častou příčinou je také oslabení CNS a mentální retardace, dále genetické dispozice či deprivace zkušenosti dítěte. U těchto jedinců často sledujeme patologické změny osobnosti, popřípadě mentální postižení či hyperaktivitu (Slowik, 2007; Janků, 2009).

Etiologické faktory jsou často klasifikovány do třech skupin. *Predisponující*, kde hraje významnou roli, pohlaví, LMR, dědičnost atd. *Preformující* neboli socializační, kdy je významným činitelem vliv rodiny, školy a vrstevnických skupin. Poslední skupinou jsou *provokující vlivy*, tedy vliv puberty, krize apod. Častá je ovšem kombinace všech těchto vlivů a proto mají multifaktoriální povahu (Slowik, 2007).

Náprava a terapie

Jako účinné se jeví úprava výchovných a sociálních podmínek či změna sociálního prostředí. Pedagogicko – psychologické poradny (PPP) zprostředkovávají poradenství jedincům s poruchou chování či jejich zákonnému zástupci nebo pedagogům. Další přínos mají Střediska výchovné péče (SVP), která poskytují pomoc jedincům se závažnějším průběhem a poskytují ambulantní či pobytové terapeutické péče. Dalším zařízením jsou Krizová a kontaktní centra (K – centra), která nabízí volnočasové aktivity s preventivním účelem, krizovou prevencí a intervencí.

Osoba se také může ocitnout v zařízeních určených pro výkon nebo ochranné výchovy, kde je zařazen diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Existuje i mnoho programů s preventivním a terapeutickým záměrem, například streetwork, peer – programy či zážitkové programy (Slowik, 2007; Vojtová, 2013).

Lehká mozková dysfunkce (LMD)

Představuje řadu projevů dítěte na bázi strukturálních změn centrální nervové soustavy, které se odchyľují od normy. Projevují se na základě nerovnoměrného vývoje intelektových schopností, jsou zaznamenány odlišnosti v dynamice psychických procesů, jedinci jsou hypoaktivní či hyperaktivní, nesoustředění, jsou přítomné poruchy vnímání, mají malou vytrvalost, jsou impulzivní, často se projevují výkyvem nálad a duševní výkonnosti či tělesnou neobratností (Slowik, 2007).

2.3.5 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je narušená komunikační schopnost, kterou řadíme k vývojovým poruchám a je známá také pod názvem specificky narušený vývoj řeči (Klenková, 2006). Česká logopedická společnost vymezuje vývojovou dysfázii jako „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené*“ (Škodová a Jedlička, 2003, s. 106).

Dle Škodové a Jedličky. (2003) dělíme dysfázii na dva typy – dysfázie motorická, kdy převládají potíže především v logomotorické oblasti a dysfázie senzorická, kdy převládají potíže v receptivní složce řeči.

Etiologie

Škodová a Jedlička (2003) považují vývojovou dysfázii za následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu. Hlavní příčinou mimo jiné bývá difuzní postižení CNS. Dále uvádí, že příčiny vzniku nejsou jasné, avšak v potaz berou postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem prenatálního, perinatálního a postnatálního poškození mozku. Klenková (2006) uvádí, že etiologické faktory mohou být rozděleny na genetické, vrozené a získané, možná je i jejich kombinace. Etiologie má multidimenzionální charakter, kdy působí větší množství činitelů v komplikovaných interakcích. Zároveň se projevují nenápadná, avšak mnohočetná poškození mozkové kůry hemisfér, tzv. bilaterální poškození. Vyskytuje se také otázka dědičnosti, vývojová dysfázie bývá častěji diagnostikována u mužské populace.

Symptomatologie

Hlavním příznakem bývá opožděný vývoj řeči. Vyskytuje se také nerovnoměrný vývoj, nepoměr mezi verbálními a neverbálními složkami, kdy verbální složka neodpovídá intelektuálnímu ani kalendářnímu věku. Dále bývá narušené zrakové i sluchové vnímání, oslabena paměť a vyskytují se problémy s orientací v prostotu a v čase. Dále jsou narušené motorické funkce a objevují se nežádoucí typy laterality (Škodová a Jedlička, 2003). Klenková (2006) dále uvádí malou aktivní zásobu, dyslexii, dyspraxii, jsou také narušeny fonologické a fonetické realizace hlásek. Jedinec mnohdy není schopen udržet dějovou linku, přeskakuje, jeho řeč je těžko srozumitelná a agramatická a má potíže s rozeznáním klíčových slov k pochopení smyslu sdělení. K hlavním symptomům vývojové dysfázie patří mimo jiné i výskyt dysgramatismů. Jedinec má často potíže v zeměpise či matematice, protože obtížně

zpracovává text a sdělení nedokáže pochopit (Mlčáková a Vitásková, 2013; Kerekrétiová et al., 2016).

Kerekrétiová et al. (2016) pozoruje, že děti s vývojovou dysfázií jsou často komunikačně pasivní, nevyhledávají společné hry a nejlépe se cítí ve své přirozeném prostředí, kde jim rodina rozumí.

Diagnostika a terapie

Pro diagnostiku je důležitá týmová spolupráce lékařů - foniatr, neurolog, logoped, speciální pedagog a psycholog. Diagnostikují se řečové projevy, kognice, hry a sociální interakce. Na základě stanovení diagnózy se pro dítě vypracovává individuální plán. Důležitá je také diferenciální diagnostika, která odliší vývojovou dysfázii od dyslalie, sluchových vad, prostého opožděného vývoje řeči, MR, autismu nebo mutismu (Klenková, 2006).

Foniatrická diagnostika provede vyšetření řeči, sluchu a ostatní složky vývoje osobnosti. Dále se provede neurologická, logopedická a speciálněpedagogická diagnostika, kde se vyšetřuje orientace v prostoru i čase, lateralita, motorické funkce, sluchové a zrakové vnímání, řeč a grafomotorika. Dále se naváže na vyšetření čtení, psaní, počítání a paměti s koncentrací. V neposlední řadě se uskuteční i diagnostika pedagogická a diferenciální (Škodová a Jedlička, 2003).

Terapie je zaměřena především na rozvoj sluchového a zrakového vnímání, myšlení a paměť, na motoriku, grafomotoriku, řeč a schopnost se orientovat. Je třeba terapii provádět komplexně, tedy využít zároveň reedukační, edukační a rehabilitační postupy (Škodová a Jedlička, 2003; Klenková, 2006).

2.4 Komunikace a podpora jedinců s kombinovaným postižením

Komunikace

Komunikace patří mezi nejdůležitější potřeby člověka. Zastává významné postavení při rozvoji jedince, při jeho socializaci a edukaci. U osob s kombinovaným postižením dochází mnohdy k narušení komunikační schopnosti, kdy je vývoj řeči často opožděn či omezen. Pro osoby, které mají výrazné potíže v expresivní složce řeči je tak zřízena tzv. alternativní a augmentativní komunikace (AAK) (Bendová, 2014). *„Cílem AAK je umožnit lidem se závažnými poruchami komunikace účinně se dorozumívat a reagovat*

na podněty ve svém okolí, a to v takovém rozsahu, aby se stejně jako ostatní mohli aktivně účastnit života společnosti“ (Škodová a Jedlička, 2003, s. 561).

Systémy alternativní komunikaci slouží jako náhrada řeči, zatímco augmentativní komunikace jako podpora existující komunikační schopnosti. Patří zde *bazální stimulace*, pomocí které probíhá komunikace prostřednictvím smyslových orgánů. Řadíme zde somatickou, vestibulární, vibrační, optickou a auditivní stimulaci (Valenta, 2013).

Dále mezi AAK spadá *komunikace pomoci reálných předmětů, piktogramy* - specifické obrázky, které znázorňují pokyny, varování, pojmenování osob, činností a věcí. Užívá se také *znaku do řeči a komunikačních systémů pro osoby s poruchami zraku a sluchu*, které jsou vykonávány prostřednictvím Lormovy abecedy, taktilního znakového jazyka, Braillova písma či znakového jazyka. Tadoma je augmentativní komunikační systém, prostřednictvím kterého daná osoba odhmatává pohyb a pozici úst a krku. Využívané jsou také počítačové programy využitelné i doma (Kunhartová et al., 2011).

Opařilová (2013) rozlišuje komunikaci ve čtyřech stupních. U osob lehkou mentální retardací shledává potíže s usuzováním, zároveň s obtížemi vyjadřují myšlenky a jejich slovní zásoba je chudší. Rozvoj řeči je zpravidla opožděn o jeden až dva roky. U osob se středně těžkou mentální retardací dochází k výskytu echolálií, k užívání pouze konkrétních pojmů a agramatismů. Osoby mnohdy napodobují slyšenou řeč bez jeho porozumění. Pro těžkou mentální retardaci je typická zvuková echolálie a pudové hlasové projevy, vyjadřující zlost, radost apod. U osob s hlubokou mentální retardací nedochází k rozvíjení řeči, je narušena mimika i nonverbální komunikace.

Podpora při vzdělání

Školskou institucí, která poskytuje pomoc žákům s kombinovaným postižením je především speciálně pedagogické centrum (SPC), hlavně SPC pro žáky s více vadami/kombinovaným postižením. Poskytuje žákům pomoc při integraci, provádí komplexní diagnostiku, podporuje žákův všestranný rozvoj, nabízí konzultace pro zákonné zástupce i pro pedagogy, podílí se na výběru speciálních pomůcek nebo také například poskytuje sociálně – právní či kariérové poradenství (Zikl, 2011).

Nedílnou součástí je i PPP, která může provést diagnostiku a vydat doporučení pro integraci, dále je to školní psycholog, speciální pedagog či výchovný poradce a metodik prevence. Významnou roli hrají rané péče, které jsou poskytovány rodinám a dětem s postižením do sedmi let věku. Rodina také může užít služeb osobního asistenta (Zikl, 2011; Kantor et al., 2015).

3 Možnosti pracovního uplatnění osob s kombinovaným postižením

3.1 Profesní orientace

Vliv na profesní orientaci má především škola a rodina. Ve škole ji koordinují hlavně výchovní poradci, školní psychologové, speciální pedagogové a metodici prevence. Neméně důležitý vliv mají školská poradenská zařízení a to pedagogicko – psychologické poradny, speciálně pedagogická centra. Kariérové poradenství poskytují také tzv. informační a poradenská střediska, která jsou pod záštitou úřadu práce. Další podporou jsou mimo jiné i pracovní agentury a neziskové organizace. Kariérové poradenství je poskytováno pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva práce a sociálních věcí (Friedmann et al., 2011; Hlad'o, in Fiedmann et al., 2011). Úkolem profesního poradenství je doporučit vhodnou a všestranně vyhovující profesi (Opatřilová a Zámečnicková, 2005).

3.1.1 Předprofesní příprava v rámci základní školy

Předprofesní příprava je na základních školách realizovaná v rámci vzdělávací oblasti Člověk a svět práce. V této oblasti dochází k osvojování základních manuálních dovedností a učí žáka orientovat se v životní a profesní složce. Jejím pojetím spočívá v přímém seznámení žáka s lidskou činností v konkrétních životních situacích. Tato vzdělávací oblast se oproti jiným liší v praktickém učení pracovních dovedností a návyků a je nezbytnou složkou při uplatnění žáka v osobním a společenském životě. Žáci se učí organizovat, plánovat a hodnotit manuální činnosti a dodržovat zásady bezpečnosti. Vzdělávací oblast Člověk a svět práce napomáhá žákům při rozhodování o budoucí profesi (RVP ZV, 2017).

Na prvním stupni základní školy je v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP ZV) oblast Člověk a svět práce rozdělena do čtyř okruhů. Řadí se mezi ně Příprava pokrmů, Pěstitelské práce, Konstrukční činnosti a Práce s drobným materiálem. Naopak na druhém stupni je tematických okruhů více a patří mezi ně Svět práce, Využití digitálních technologií, Práce s laboratorní technikou, Příprava pokrmů, Provoz a údržba domácnosti, Pěstitelské práce a chovatelství, Design a konstruování a dále Práce s technickými materiály.

Hlavním cílem této oblasti je vést žáka k pozitivnímu přístupu k práci a nést odpovědnost za výslednou práci, současně se u něj rozvíjí tvůrčí charakter. Žák se učí orientovat v různých oblastech lidských činností a učí se poznávat a správně zacházet s nářadím a různými pomůckami (RVP ZV, 2017).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP) definuje vzdělávací oblast Člověk a svět práce jako stěžejní oblast při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Rozvíjí komunikační a motorické schopnosti, ovlivňuje tvůrčí stránku a vede žáka k pozitivnímu přístupu k práci. Mimo jiné rozvíjí myšlení a kognitivní funkce. Žáci jsou ve výuce seznámeni s různými typy nářadí a nástroji a seznamují se s nejrůznějšími materiály.

Na první stupni je oblast rozdělena do čtyř tematických okruhů a to do Práce s drobným materiálem, Práce montážní a demontážní, Přípravy pokrmu a následně do Pěstitelských prací. Na druhém stupni je členěna do sedmi okruhů a to Svět práce, Příprava pokrmů, Provoz a údržba domácnosti, Pěstitelské práce a chovatelství, Práce montážní a demontážní a dále Práce s ostatními materiály a Práce s technickými materiály (RVP ZV - LMP, 2005).

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce je v Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělávání základní školy speciální dílu I (RVP ZŠS) rozdělen do šesti tematických okruhů – Sebeobsluha, Práce s technickými materiály (jen na druhém stupni), Práce s drobným materiálem, Pěstitelské práce, Práce v domácnosti a také Práce montážní a demontážní. Tato oblast je realizovaná po celou dobu prvního až desátého ročníku. V RVP ZŠS díl II je vzdělávací oblast realizována ve vzdělávacím oboru Pracovní výchova, taktéž od prvního do desátého ročníku. Je rozdělen do pěti tematických okruhů a to Práce v domácnosti, Pěstitelské práce, Práce montážní a demontážní, Práce s drobným materiálem a především Sebeobsluha. Žáci jsou vedeni k dodržování zásad bezpečnosti a hygieny při práci. Cílem je především vést žáky k samostatnosti, ke schopnosti se obléct, obout, udržovat pořádek, provádět drobné domácí práce či zvládnout přípravu jednoduchých jídel (RVP ZŠS, 2008).

3.1.2 Předprofesní příprava v rámci střední školy

Pro žáky s kombinovaným postižením je profesní příprava realizována převážně ve středním odborném učilišti (SOU), odborném učilišti (OU) a v praktické škole (PŠ) jednoleté či dvouleté (Opatřilová a Zámečnicková, 2005).

Odborná učiliště spadají pod kategorii E (nižší střední odborné vzdělání). Délka studia je dva nebo tři roky a je ukončeno vydáním výučního listu. Jejich obory jsou určeny především pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi obory, které se soustředí na přípravu k výkonu jednodušších prací v rámci dělnických povolání a službách patří Strojírenské práce, Stravovací a ubytovací služby, Potravinářské práce či Textilní a oděvní

výroba. Odborná učiliště vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro střední odborné vzdělávání (RVP SOV, 2016).

Praktická škola jednoletá prohlubuje a navazuje na praktické a teoretické dovednosti osvojené během povinné školní docházky. Jejím východiskem je Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá (RVP PRŠ 1). Hlavním záměrem je docílit co nejvyšší možné míry samostatnosti a rozvíjet komunikační schopnosti s ohledem na individuální potřeby a schopnosti žáka. Přípravuje žáka osvojit si manuální dovednosti, které bude moci využít v praktické oblasti života a usnadní mu tak integraci do společnosti. Primárním cílem je zvýšit kvalitu života žáka, kterému se v ohledu na jeho individuální schopnosti vyskytuje možnost uplatnit se v chráněných pracovištích a v profesích pod dohledem zkušených pracovníků. V krajním případě může ředitel školy studium prodloužit o dva roky (RVP PRŠ 1, 2009).

Praktická škola dvouletá vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání praktická škola dvouletá (RVP PRŠ 2). Navazuje na poznatky získané během povinné školní docházky a snaží se vybudovat základní pracovní dovednosti, návyky a pracovní postupy žáků užívaných v každodenním a pracovním životě. Žákovi jsou poskytovány základy odborného vzdělání a manuální dovednosti potřebné k budoucí profesi. Vzdělání je realizováno ve formě denního studia a je ukončeno závěrečnou zkouškou a získáním vysvědčení o závěrečné zkoušce. Absolventi jsou poté připraveni k pracovní činnosti například v zemědělství, ve výrobních podnicích, ve zdravotnictví, v sociálních a komunálních službách, eventuálně pokračují v dalším vzdělání (RVP PRŠ 2, 2009).

3.2 Pracovní uplatnění osob s kombinovaným postižením

„Práce zaujímá v životě člověka nezastupitelné postavení. Je předpokladem jeho plnohodnotného začlenění do společenského života. Prostřednictvím práce lidé dosahují uznání, seberealizace i lepší kvality života, práce dává pocit společenské užitečnosti“ (srov. Procházková, 2009, Bieker, 2005, Buchtová et al., 2002, in Procházková, 2014, s. 57).

Lidé s postižením se zpravidla setkávají s řadou problémů při procesu pracovního uplatnění. První potíže mohou nastat už při volbě vhodné profese, také při hledání a následném nástupu do nového zaměstnání. Je nezbytné při naskytnutých problémech osobě poskytnout včasnou a cílenou podporu, pomoci ji nevypadnout z pracovního procesu a začlenit se zpět do zaměstnání (Procházková, 2014).

Ludíková et al. (2013) uvádí, že v posledních letech bylo realizováno mnoho dílčích projektů v České republice, které se zaměřovaly na podporu uplatitelnosti osob se zdravotním postižením na trhu práce, zpravidla prostřednictvím tvorby vzdělávacích materiálů, rekvalifikačními kurzy a zřízením internetových portálů.

Zaměstnávání osob se zdravotním postižením, pracovní podmínky, vztahy a povinnosti zaměstnanců a zaměstnavatelů jsou ukotveny v zákoně č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů. Dalším důležitým dokumentem je zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů, který se zabývá diskriminací pracovněprávních vztahů (Opatřilová a Zámečníková, 2005). Osobou se zdravotním postižením rozumíme dle Kantora et al. jako (2013, s. 67) „*fyzickou osobu, která je orgánem sociálního zabezpečení uznána invalidní ve III. stupni – osoby s těžším zdravotním postižením a orgánem sociálního zabezpečení uznána invalidní v I. nebo II. stupni.*“

Mezi institucionálně – podpůrné mechanismy můžeme zařadit asistenci a podporované zaměstnání, které je komplexem služeb poskytující osobě takovou podporu, aby si našla a udržela místo na trhu práce za srovnatelných platových podmínek. V České republice působí Česká unie pro podporované zaměstnání, která šíří a podporuje myšlenku podporovaného zaměstnávání. Poskytovateli jsou neziskové organizace, mezi které patří například Rytmus, Spolu Olomouc či Tichý svět (Procházková, 2014). Podporované zaměstnání vychází z individuálních potřeb jedinců a jejich představách o budoucí profesi a iniciuje k aktivnímu přístupu osob k pracovnímu uplatnění (Opatřilová a Procházková, 2011; Valenta, 2013).

Ke speciálním programům podporovaného zaměstnání lze dle Valenty (2013) řadit „Tranzit“, který slouží jako tréninkový program pro žáky posledních ročníků škol. Probíhá formou individuální praxe na pracovištích běžných subjektů trhu a učí jedince připravit se na běžný trh práce. V jeho průběhu poskytuje žákovi podporu pracovní asistent, který pomáhá se zvládáním pracovních úkolů a návyků, s pracovní orientací a komunikací při práci a také s tréninkem cesty do práce. Asistent žáka pouze podporuje v jeho rozhodování, nikoliv navádí a organizuje (Krejčířová a Kozáková, 2013; Valenta, 2013).

Významný přínos při výběru profese mají „Job cluby“. Jsou zaměřeny na osoby se zdravotním postižením, které chtějí najít vhodné zaměstnání a natrénovat a procvičit požadované dovednosti po vstup na trh práce. Jejím cílem je vést k uvědomění vlastních cílů a zájmů a konfrontovat je s ostatními účastníky skupiny (Krejčířová a Kozáková, 2013).

V České republice nalezneme také „sociální podniky“, kde vznikají pracovní příležitosti pro osoby se zdravotním znevýhodněním. Sociální podnik je součástí sociální

politiky státu, jejímž cílem je začlenit znevýhodněné osoby na pracovním trhu do společnosti. Podmínkou je v tomto podniku mít zaměstnaných nejméně 25 %, avšak nejvíce 55% znevýhodněných zaměstnanců. Sociální podniky spolupracují s organizacemi a vznikají mimo jiné na základě transformace z chráněných pracovních dílen (Krejčířová a Kozáková, 2013; Valenta, 2013).

Přínos má dále také pracovní rehabilitace realizovaná Úřadem práce, která se zaměřuje pomocí soustavné činnosti na získání a udržení vhodného zaměstnání, poskytuje poradenskou činnost pro volbu povolání a zaměstnání a potřebnou teoretickou a praktickou přípravu pro zaměstnání, která zahrnuje mimo jiné specializované rekvalifikační kurzy. Dále se snaží zprostředkovat a udržet vhodné zaměstnání a vytvářet vhodné podmínky pro výkon. V rámci rehabilitace je zpracován individuální plán. Zabezpečením pracovní rehabilitace může Úřad práce pověřit také například agenturu podporovaného zaměstnávání (Opatřilová a Zámečníková, 2005; Pipeková, in Fiedmann et al., 2011; Kantor et al., 2013; Ludíková et al., 2013).

Tržní hospodářství se skládá z různých trhů, které běží samostatně, avšak jsou vzájemně propojeny a nezávislé na sobě. Kromě otevřeného trhu práce existuje i trh chráněný, který pomáhá lidem se zdravotním znevýhodněním nalézt práci. Na chráněném trhu práce nacházíme chráněná pracovní místa, která jsou zřízena zaměstnavatelem na základě písemné dohody s Úřadem práce. Úřad poskytuje zaměstnavateli příspěvek na založení chráněného pracovního místa, jež musí být obsazeno po dobu tří let (Ludíková et al., 2013; Procházková, 2014).

Od roku 2011 se v legislativě nevyskytuje už termín chráněné pracovní dílny, které jsou nyní nahrazeny termínem chráněná pracovní místa. Tato pracoviště tvoří více než 50 % osob s postižením. Je zde kladen důraz především na individuální přístup a náplň práce a její rozsah je přizpůsoben dle možností a dovedností pracovníků. Často je tu sledován integrační efekt a z toho důvodu jsou osobám poskytovány různé sociální služby, zapojují je do zájmových činností atd. (Jankovský, 2006; Procházková, 2014).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Úvod do problematiky

V praktické části diplomové práce se zaměříme na realizaci manuálních činností, které nesou prvky ergoterapie u žáků s kombinovaným postižením. Náš výzkum provedeme u šesti žáků, kteří navštěvují Střední školu (SŠ), základní školu (ZŠ) a mateřskou školu (MŠ) Jistotu, o. p. s. v Prostějově. Výzkumným vzorkem jsou především žáci 2. stupně ZŠ pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Dané jedince jsme pozorovali převážně v předmětu Člověk a svět práce. V práci se zaměřujeme zejména na psychickou stránku žáků, tedy na prožívání a emoce v průběhu hodiny a dále na jejich manuální dovednosti s ohledem na volbu budoucí profese. Pro náš výzkum jsme zvolili kvalitativní metodologii, konkrétně pozorování a polostrukturovaný rozhovor.

Uvádíme kvalitativní výzkum, který provedla v roce 2015 Mgr. Iveta Prchalová ve své výzkumné práci zaměřenou na využití prvků ergoterapie ve speciálně pedagogické praxi u žáka se souběžným postižením více vadami. Mgr. Prchalová prostřednictvím kazuistik zjišťovala, jak ergoterapie působí na psychickou stránku žáka, na jeho chuť k práci a zda má ergoterapie pozitivní vliv při zařazování do vyučování a při rozvoji žáka. Došla k závěrům, že u žáka došlo během výzkumného šetření ke zlepšení jemné i hrubé motoriky, dále se zlepšila úroveň sebeobsluhy i komunikace a žák se dokázal lépe koncentrovat. Žák se do vyučování těšil a byl motivovaný pro práci.

Mgr. Prchalová dále uvádí, že činnosti měly pozitivní vliv na rozvoj žáka i na jeho psychickou pohodu. Jako vhodnou motivaci uvádí následné vystavění výrobků či jeho užití jako dárku. Ergoterapie rozvíjí žákovy dovednosti a tím i možnost dokončit práci, čímž může žák pocítit radost z úspěchu a dokončené práce.

4.1 Výzkumný cíl, dílčí cíle a výzkumné otázky

Výzkumný cíl:

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jak působí ergoterapie na psychickou stránku osobnosti žáka s kombinovaným postižením a zda si žák uvědomuje svou případnou zručnost v manuálních činnostech a její eventuální uplatnění při volbě budoucí profese.

Dílčí cíle:

1. Zaměřit se na žákovu motivaci a sebeobsluhu při práci.
2. Analyzovat vliv ergoterapie na emoční stránku osobnosti žáka.
3. Zjistit, zda ergoterapie vede žáka k pozitivnímu vztahu k práci.
4. Prozkoumat přínos ergoterapie z hlediska socializace žáka.
5. Zjistit, zda žáci preferují více výuku člověk a svět práce před jinými předměty.
6. Zaznamenat, zda pedagog přizpůsobuje vyučovací hodinu člověk a svět práce zájmu žáků a zná jejich představy o budoucím povolání.
7. Zjistit, zda se žáci věnují manuálním činnostem i ve volném čase – v domově či v zájmovém kroužku.
8. Zaznamenat, zda má žák představu o výběru možných profesí.

Výzkumné otázky:

Ze stanovených cílů vyplývají následující výzkumné otázky:

1. Dokáže se žák sám vnitřně motivovat pro požadovanou práci, která odpovídá jeho manuálním dovednostem?
2. Je žák při manuálních činnostech soběstačný nebo potřebuje dopomoc?
3. Napomáhá ergoterapie celkovému uvolnění, zklidnění a psychické pohodě žáků?
4. Je ergoterapie z hlediska socializace pro žáka přínosná?
5. Patří člověk a svět práce u žáků s kombinovaným postižením mezi oblíbené předměty ve škole?
6. Orientuje se pedagog v zájmech svých žáků a přizpůsobuje tomu výuku?
7. Zná pedagog představy svých žáků o budoucí profesi?
8. Navštěvují žáci ve svém volném čase kreativní dílny?
9. Orientuje se žák ve výběru nabízených profesí?

4.2 Výzkumný design – Kvalitativní typ výzkumu

Vzhledem k povaze našeho zkoumaného jevu jsme se rozhodli využít kvalitativní výzkum. Jako hlavní výzkumnou metodu jsme vybrali pozorování a k dalšímu získávání dat od respondentů jsme užili polostrukturovaný rozhovor.

Kvalitativní výzkum je zpravidla dlouhodobý a intenzivní proces a zhotovuje se z něj podrobný zápis. Hlavním cílem je zachytit, jak se osoby v dané situaci a prostředí dobírají toho, co se právě děje a z jakého důvodu jednají určitým způsobem a zároveň, jak organizují své denní aktivity a interakce (Gavora, 2010; Hendl, 2016).

Dle Švaříčka et al. (2014, s. 17) je kvalitativní výzkum „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“

Hendl (2016) shledává výhody kvalitativního výzkumu především v získání podrobného popisu a vhledu při zkoumání jedince či událostí a zkoumá je v přirozeném prostředí. Výzkum také umožňuje studovat procesy a navrhnout teorie. Dále dobře reaguje na místní situace a podmínky. Úskalí naopak vidí v tom, že výsledky mohou být ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi. Mimo jiné je obtížné testovat hypotézy a teorie, analýza dat i jejich sběr je velmi časově náročná. V neposlední řadě získané údaje nemusí být zobecnitelné na populaci a jiné prostředí.

4.3 Charakteristika užitých výzkumných metod

Pozorování

V literatuře nalezneme mnoho variant pozorování, základním typem je však pozorování zúčastněné. Švaříček et al. (2014, s. 142) jej definuje jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“

Hlavní vlastností pozorování je především deskriptivnost, tedy výstižný a přesný popis, a holističnost, kterou rozumíme snahu o zachycení zkoumaných lidí a prostředí komplexně. Dále induktivnost – závěry vznikají až po sběru dat a jejich zpracování, ne před nimi a nepředpojatost – pozorovatel by se měl vyhnout prozatímním úsudkům ke zkoumaným lidem a prostředí (Gavora, 2010).

Švaříček et al. (2014) rozděluje pozorování do pěti oblastí. Pozorování zúčastněné a nezúčastněné, kdy při zúčastněném pozorujeme zkoumané jevy přímo v odehrávajícím prostředí, zatímco v nezúčastněném zkoumání jedinci neví o přítomnosti výzkumníka. Dalším členěním je pozorování přímé a nepřímé. Při přímém pozorování je výzkumník účastníkem zkoumaného jevu, zatímco v nepřímém pozorování sleduje výzkumník pouze záznam z proběhlé činnosti. Při strukturovaném pozorování výzkumníci hledají odpovědi na předem vytyčené jevy a naopak při nestrukturovaném je cílem získat popis, který není dopředu přesně určen. Posledním dělením je pozorování skryté a otevřené. Při otevřeném pozorování neskrývá výzkumník svoji identitu pozorovatele, zatímco ve skrytém ano. Hendl (2016) uvádí navíc pozorování v umělé situaci a v přirozené situaci a dále pozorování sebe samého či někoho jiného.

Z hlediska účasti výzkumníka vymezuje Gavora (2010) pět stupňů pozorování:

- neparticipace – výzkumník není součástí činností zkoumaných osob,
- pasivní participace – výzkumník je přítomný v prostředí zkoumaných osob, avšak s nimi nekomunikuje,
- částečně aktivní participace – výzkumník se pohybuje mezi pasivní a aktivní formou,
- aktivní participace – výzkumník se zapojuje do činností jako zkoumané osoby,
- úplná participace – výzkumník se účastní všech činností.

Pozorovatel by měl především získat důvěru zkoumaných osob, čím déle se ve výzkumném prostředí nachází, tím si na něj jedinci více zvyknou. Pozorování se skládá ze dvou částí. První je založeno na vnímání lidí, událostí a prostředí a druhým je záznam a jejich zachycení. Zkoumané jevy většinou zachytí verbální zápisy, které jsou podrobné a mohou obsahovat i doslovné výroky (Gavora, 2010).

Rozhovor (Interview)

Rozhovor patří mezi nejužívanější metodu sběru dat. Často je užíván název hloubkový rozhovor, který je nestandardizovaný a pomocí několika otevřených otázek se výzkumník dotazuje účastníka výzkumu. Dle Švaříčka et al. (2014, s. 159) „*prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou zkoumány členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.*“

Mezi hlavní typy rozhovoru patří polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připravených otázek a dále nestrukturovaný, také narativní, který je založen například na jedné otázce a dále se výzkumník dotazuje dle vyvíjející se situace (Švaříček et al., 2014).

Kromě termínu rozhovor se spíše užívá pojem interview, který je přesnější a výstižnější, protože ne každý rozhovor musí být interview. Interview má často uvolněný a neformální charakter a může mít vlastnost přátelského rozhovoru, kdy dotazovaný neví, že se jedná o interview. Nejlépe je rozhovor uskutečnit v přirozeném prostředí dotazovaného. Otázky při rozhovoru by měly být neutrální, jasné, otevřené a citlivé. Nutné je také stanovit si obsah otázek, jejich pořadí, formy a uvážit délku rozhovoru (Gavora, 2010; Hendl, 2016).

Často je z interview pořizován zvukový záznam, o který se nejprve musí zažádat u dotazované osoby. Pořizuje se prostřednictvím elektronických záznamníků, které jsou spolehlivé, nahrávající věrný zvuk a mohou se napojit na počítač s cílem dalšího zpracování (Gavora, 2010).

4.4 Charakteristika výzkumného prostředí, výzkumného vzorku a průběhu výzkumu

Charakteristika výzkumného prostředí

Výzkumné šetření probíhalo ve spolupráci se Střední školou, základní školou a mateřskou školou JISTOTA, o. p. s., která se nachází v Prostějově a je zřízena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona. Po předchozí domluvě s paní ředitelkou nám bylo dovoleno provést výzkumné šetření a účastnit se tak výuky přítomných žáků.

První výuka této školy se uskutečnila 1. 9. 1993, kdy byly v provozu pouze čtyři třídy. Poté prošla různými změnami jak v názvu školy, tak v jejím sídle. Nynější název nese škola teprve od roku 2006 na adrese Tetín 1, kde se nachází základní a mateřská škola a ve Výšovicích její poslední část – střední škola.

Vybavení školy umožňuje žákům pestré možnosti rozvoje manuálních dovedností. K dispozici je 10 tříd, školní dílna, kde dochází k manipulaci se dřevem, kovem a dalšími materiály, dále cvičná kuchyně, kde se žáci učí vaření a domácím pracím. Ke škole přiléhá také školní pozemek a další důležitou součástí školy je keramická dílna. V této dílně probíhá i keramický kroužek a žáci zde vykonávají všechny druhy práce s hlínou, včetně tvarování,

úpravy a glazování. Hotové výrobky si poté žáci odnášejí domů nebo jsou součástí prodeje na benefičních akcích. Na škole je také možnost využití kroužků a to muzikoterapie, keramického, chovatelského, pohybového a počítačového kroužku.

Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem pro naši diplomovou práci bylo šest žáků s kombinovaným postižením – z toho pět chlapců a jedna dívka. Vybrali jsme převážně žáky z 2. stupně, ale také žáka z 1. stupně, abychom zjistili, zda nalezneme nějaké odlišnosti v přístupu k manuálním činnostem a také v představě o budoucí profesi. Mezi diagnózy těchto žáků patří: Downův syndrom, poruchy autistického spektra, vývojová dysfázie, lehká mozková dysfunkce, poruchy chování, mentální retardace. Každý žák má vypracovaný individuální vzdělávací plán (IVP) a jsou žáky základní školy určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Charakteristika průběhu výzkumu

Výzkumné šetření jsme realizovali v měsíci květen a červen roku 2017. Se žáky a prostředím školy jsme se seznámili už v roce 2015 během speciálně pedagogické praxe. S participanty jsme absolvovali výuku i v jiných předmětech, z důvodu porovnání s předmětem Člověk a svět práce - komparovat emoční stránku žáka a jeho zaujetí a chování při nemanuálních činnostech.

Hlavní výzkumnou metodou bylo pozorování žáka ve výuce. Vše jsme pozorovali s povzdálí, abychom nenarušili chod edukačního procesu. Zaměřili jsme se především na emoční projevy žáka, na jeho motivaci a zaujetí pro práci, motoriku a sebeobsluhu. Dále jsme zkoumali, zda žák udržuje pořádek při činnostech a dbá na bezpečnost práce. Také jsme sledovali, jak funguje komunikace s pedagogem, zda reaguje na své spolužáky a jejich aktivitu.

Ke konci hodiny, když měli žáci výrobky hotové, případně o přestávce, jsme provedli s žáky a následně pedagogy polostrukturovaný rozhovor. Dotazy jsme eventuálně doplňovali dle vyplynulé situace či osobnosti žáka. S některými jsme rozhovor uskutečnili po prvním setkání, u dalších jsme museli vyčkat, než si na naši přítomnost zvyknou a vybudují si k nám důvěru. Pro naše potřeby budeme ve výzkumném šetření užívat název pracovní činnosti, z důvodu zažití názvu u žáků i pedagogů.

Základní otázky pro žáka s kombinovaným postižením

1. Baví Tě ve škole pracovní činnosti?
2. Co konkrétně Tě baví nejvíce? Keramika, dílny, stavebnice, stříhání, kreslení..?
3. Vystavuješ ve škole své výrobky? Jsi rád, když má škola možnost je prodat na různých benefičních akcích?
4. Věnuješ se i ve svém domově těmto činnostem? Případně vytváříš si výrobky i s rodiči či sourozenci?
5. Navštěvuješ nějaké zájmové kroužky?
6. Chtěl bys jednou využít své dovednosti pro tyto činnosti i ve své budoucí „práci“? Bavilo by Tě to?
7. Máš představu o svém budoucím povolání?

Základní otázky pro pedagoga

1. Sledujete rozdíly v chování žáka a celkově v jeho zaujetí v hodinách pracovních činností a v ostatních hodinách?
2. Je pro Vás obtížné motivovat žáka v pracovních činnostech k aktivitě?
3. Musíte často žákovi asistovat při manuálních činnostech?
4. Vidíte během školního roku u žáka pokrok v jeho „zručnosti“?
5. Máte přehled o představě žáka o jeho budoucím povolání?
6. Pokud ano, přizpůsobujete tomu vyučovací hodinu?
7. Myslíte si, že právě u žáků s kombinovaným postižením jsou tyto manuální aktivity důležité, jak v uplatnění v budoucí profesi, tak celkově pro jejich duševní pohodu?

Výzkumné šetření probíhalo u všech žáků velmi individuálně. Museli jsme se přizpůsobit jejich aktuálnímu psychickému rozpoložení a zároveň nenarušit chod výuky. Proto rozhovor proběhl u některých žáků bezprostředně po výuce a někdy jsme museli vyčkat, než si na naši přítomnost participant zvykne. Délka jednotlivých rozhovorů se tak velmi liší, jelikož někteří žáci odpovídali i nad rámec našich otázek, jiní odpovídali jednoslovně a u jednoho žáka jsme museli počet otázek velmi omezit. Některé údaje jsme zjistili i po rozhovoru, když za námi žáci o přestávce přišli a povídali si s námi.

5 Výsledky výzkumného šetření

5.1 Žák M.

Věk: 15

Diagnóza: LMR

5.1.1 Pozorování

M. byl ze všech našich participantů nejvíce motivovaný pro práci. Manuální činnosti ho nadmíru bavily, což se také odráželo ve výuce. M. se vždy pro danou práci nadchnul a nebyla potřeba vnější motivace ze strany pedagoga. Žák přistupoval k činnostem velmi zodpovědně. Nejprve si zadání dostatečně promyslel a naplánoval přesný postup ke zhotovení výrobku. Často využil i inspirace na internetu, který měli ve třídě k dispozici.

Zadání pochopil vždy napoprvé a nepotřeboval ke zhotovení nadbytečné informace. Během činnosti nevyžadoval dopomoc pedagoga, avšak uvítal jeho pozornost a ochotně mu také sdělil, co právě dělá. M. byl vždy po celou dobu vyučovací hodiny aktivní, nepotřeboval pauzy na oddech a nebyly na něm znát známky únavy. Žák byl velmi zručný, pracoval s přesností a neopomenul detaily. Většinou si vytváření svého díla rozložil do několika vyučovacích hodin. Potřeboval více času než jeho spolužáci, avšak to bylo do značné míry ovlivněno jeho precizností a smyslem pro detaily. M. neustále udržoval čistou pracovní plochu, i po dokončení uklidil či umyl všechny nástroje a vrátil je na původní místo.

M. byl při práci velmi soustředěný, bylo znát, že mu na finálním výsledku záleží a že upřednostňuje kvalitu nad kvantitou. Dokázal objektivně posoudit, co se mu povedlo a naopak na čem by mohl ještě zapracovat. Vstřícně reagoval také na změny, např. když místo do dílen šli žáci na pozemky, neprotestoval a změnu přijal bez potíží.

Žák v pracovních činnostech působil velmi uvolněně a potěšeně. Bylo znát, že ho manuální činnosti baví a že si v nich také věří. V hodině se cítil jistý a uvědomoval si své nadání především pro kresbu. S pedagogem měl kladný vztah, bral jej jako svého rádce a rád mu o svém díle vyprávěl. Žáka zajímaly jeho názory, a když ho učitel pochválil, byl spokojený s úsměvem na rtech. Spolužáky při hodině nevyrušoval, jen občas shlédl, kdo co vytváří a věnoval se své práci. Jakmile ho ale nějaký kamarád oslovil, zajímal se o jeho činnost, zeptal se, co bude dělat a hotové práce dokázal i ocenit. Sám se také rád pochlubil svým dílem a ochotně spolužákovi vysvětlil, co má v plánu vytvářet a jak to bude vypadat.

M. měl v pořádku jemnou i hrubou motoriku. Při práci dokázal v klidu sedět i stát a neměl potřebu manipulovat s předměty, které se nacházely kolem něj. Žák většinou nedokázal sedět vzpřímený, někdy měl tendenci si na pracovní plochu spíše lehat a nedodržovat tak dostatečnou vzdálenost očního kontaktu od lavice. M. vynikal hlavně v kresbě s tužkou, díla byla vypracovaná do detailů a náležitě vystínována. Uměl také zacházet s ponkem, dovedl vyhotovit jednodušší výrobky ze dřeva a kovu a orientovat se ve využití základního nářadí. Zaznamenali jsme také jeho zálibu pro keramickou dílnu, měl přehled o jednotlivých hlínách a také se zajímal o fungování keramické pece.

Žák dodržoval zásady bezpečnosti při práci, neohrožoval sebe ani spolužáky, byl opatrný, aby nedošlo k úrazu a poslouchal pokyny učitele. Při práci udržoval pořádek a následně bez potřeby upozornění pedagoga vše uklidil a vrátil do původního stavu.

Ukázka z konkrétní vyučovací hodiny:

Žák přišel do hodiny pozitivně naladěný, usmíval se a povídal si se svými spolužáky. Po otevření učebny si šel stoupnout ke svému ponku a čekal na pokyny učitele. Žáci si měli dokončit výrobu dřevěných mečů. M. bez problémů poznal svůj rozpracovaný meč, vzal ho k sobě a sám si jej uchytil do svěráku. Všimli jsme si, že M. se orientuje v užití nářadí, nepotřeboval pomoc pedagoga a zároveň pobízet k činnosti.

Dalším krokem bylo pomoci pilek meč přivést k finální podobě. Chlapec byl velmi zručný, věděl, jak s pilkou zacházet a jak ji natočit, aby se ve dřevě nezasekávala. Pedagog žáka průběžně kontroloval, občas mu poskytl radu k usnadnění při řezání, avšak jinak do práce zasahovat nemusel. Žák bral pedagoga jako autoritu a zároveň svého rádce, pokynům uposlechl a bylo znát, že má k učiteli pozitivní vztah a rád si s ním povídá.

Během činnosti bylo nezbytné dodržovat zvýšenou opatrnost a brát ohled na svoji i spolužákovu bezpečnost. M. byl při práci velmi opatrný, s pilkou řezal jen podle pokynů a neohrožoval tím bezpečnost zúčastněných. Jeho pohyby byly přesné a plynulé, pracovní tempo bylo spíše rychlejší. Chlapec pracoval ochotně a svědomitě, dokázal se na práci koncentrovat a udržet pozornost. Nezaznamenali jsme u žáka nastupující únavu a potřebu odpočinku. Během vyučování žák pozoroval i své spolužáky, občas se některého z nich zeptal, jak mu to jde a v jaké fázi zrovna je. Na spolužáky se tvářil mile, ničí práci nehatil a spíše se věnoval svému meči.

Během činnosti si žák průběžně meč v svěráku otáčel, aby měl k práci co nejsnadnější přístup. Dalším krokem bylo pilníkem zbavit meč třísek a uhladit jej. M. byl aktivní, přihlásil se a poprosil pedagoga o pilník na dřevo. M. začal systematicky meč pilovat, opět si jej otáčel

na svěráku podle potřeby a soustředěně pracoval. Učitel ještě žákovi ukázal, kde je potřeba meč doladit a M. tak mohl přejít k natření meče. Žáci měli na výběr ze tří barev, M. se bez přemýšlení rozhodl pro hnědou. Pro barvu si došel k pracovní ploše pedagoga, nechal si vysvětlit, jak množství barvy na štětec nanášet a vrátil se opět ke svému ponku. Po natření si zavolal na schválení pana učitele a se zájmem si s ním povídal, jak ho činnost bavila a plánuje si meč pověsit doma na stěnu.

M. na vyžádání pedagoga zametl piliny pod stolem, vrátil pilník a barvu učiteli na stůl a vyčkával, až budou s výrobkem hotovy i jeho spolužáci. To už bylo třeba žáka usměrňovat, ať nechá ostatní v klidu pracovat a může zatím pomoci s úklidem zbytku třídy. M. si také neustále prohlížel svůj meč a spokojeně se usmíval.

5.1.2 Rozhovor s žákem

Kontakt se žákem se nám dařilo navázat snadno, komunikoval s námi již po prvním setkání a všechny naše dotazy zodpověděl.

M. potvrdil naše přesvědčení, že výuka pracovních činností patří mezi jeho oblíbené předměty. Uvedl, že velmi rád zhotovuje různé výrobky a manuální činnosti ho baví. S nadšením také pomáhá v dílně svému tátovi, nebo když je potřeba např. posekat trávu. Sám si ve volném čase občas nějaký výrobek zhotoví, většinou kreslí různé automobily a tanky. Sdělil, že si myslí, že je dobrý v kresbě, ale stejně nejvíce ho baví dílny, protože to je taková „chlapská práce“. Se zálibou pracuje se dřevem, rád vyřezává a také má radost, když ve výuce pracují s pedigem.

Žák se nám také pochlubil, že jeho výrobky jsou často prodávány na výstavách, které pořádá škola a moc si toho váží. Navštěvuje i kroužky, které spadají pod školu a to počítačový a keramický kroužek.

Na otázku ohledně budoucí profese měl žák jasno, uvedl, že se chce stát automechanikem, protože má i jeho táta k autům blízko. Dále nám prozradil, že by mu nevadilo, kdyby ve škole bylo více hodin pracovních činností, protože se díky nim v manuálních dovednostech zlepšuje, odpočine si a rád si potom doma své výtvary vystavuje.

5.1.3 Rozhovor s pedagogem

Pedagog nám potvrdil, že M. je velmi zručný žák, který nevyžaduje dopomoc a potřebu vedení ve výuce. Uvedl, že žák se dokáže při práci soustředit, má představu

o podobě svého díla a ochotně spolupracuje. Do vyučování chodí pozitivně naladěný a k práci má kladný postoj. Učitel u žáků zjišťuje představu o jejich budoucím povolání, často s nimi rozebírá, co jim jde a ve které profesi by se mohli uplatnit. Výuku se tak snaží přizpůsobit jejich zájmu, ale dle jeho slov je hlavní brát zřetel na míru žákova postižení a na jeho aktuální možnosti a dovednosti a potřebu odpočinku během činností.

Na otázku ohledně motivace a asistence u žáka učitel sdělil, že chlapec je samostatný, dokáže se vnitřně motivovat a není třeba věnovat M. zvýšenou pozornost. Celkově v pracovních činnostech není těžké žáky motivovat, někteří jen potřebují zvýšenou pomoc a vedení při práci. Pedagog také shledává důležitou roli v manuálních činnostech především z hlediska rozvoje žáků a jejich blahodárný vliv na zklidnění mysli, uvolnění a celkové psychické i duševní pohody.

5.2 Žák K.

Věk:13

Diagnóza: Downův syndrom

5.2.1 Pozorování a průběh vyučovacích hodin

K. byl velmi milý a usměvavý žák. Při příchodu nás vždy s úsměvem přivítal a objal. V pracovních činnostech byl velmi motivovaný pro práci, se zaujetím sledoval pedagogův výklad a čekal, co se bude vyrábět tentokrát. K práci přistupoval s nadšením, těšil se a byl pozitivně naladěný.

Žák si dokázal zpravidla sám nachystat potřebné pomůcky, orientoval se v jejich umístění. Pokynům od učitele rozuměl, avšak musely být kratší a srozumitelnější. Vyžadoval postupné vysvětlení jednotlivých kroků během vyučovací hodiny. Žákovi musel často dopomáhat asistent pedagoga, měl představu o svém díle, ale potřeboval pomoci se základní strukturou. Výpomoc ocenil, většinou dokázal pedagogovi vysvětlit, jak si představuje svůj výtvar a co konkrétně mu nejde udělat. Někdy spíše jen ukazoval, jak si jednotlivé části rozmístí a nekomunikoval.

K. přistupoval k činnostem zodpovědně, snažil se je zhotovit, jak nejlépe uměl. Pracoval pečlivě a pilně, při činnosti byl soustředěný, často si přejížděl jazykem po horním rtu. Pracovní tempo bylo pomalejší, někdy byla potřeba pomoc pedagoga, aby svůj výrobek stihl dokončit v požadovaném čase a zároveň jej podpořit k dalšímu úkolu.

Žák si všimal i práce ostatních a zajímalo ho, co tvoří jeho spolužáci. Mnohdy dokonce někomu pomohl s jeho výtvořem. Ke kamarádům i k pedagogovi se choval velmi přátelsky, po většinu hodiny se usmíval a působil na nás velmi uvolněně. Pokynům učitele vždy uposlechl a v hodině nevyrušoval. Občas se během hodiny protáhl a narovnal si záda, ale dále pokračoval ve své práci.

Na pracovní ploše udržoval K. opravdu pořádek. Co nepotřeboval, hned odnesl nebo případné ústřížky apod. vyhodil. Bez vyzvání pedagoga si také sám umýval ruce i např. štětec a sklenici na vodu. U žáka jsme často na konci vyučování zaznamenali nastupující únavu, bylo znát, že 45 minut je pro K. dostačujících. Z dokončeného díla projevil K. vždy nadšení, s radostí ho ukázal i ostatním spolužákům a mnohdy se přišel pochlubit i nám. Vážil si také každé pochvaly a byl rád za zájem o jeho výrobky.

Žák znal zásady bezpečnosti během práce, s nástroji zacházel opatrně a nikoho s nimi neohrožoval. Manuální činnosti ho bavily a dokázaly jej zaujmout. Tvářil se vždy spokojeně a uvolněně a plný elánu pustit se do práce.

Ukázka z konkrétní vyučovací hodiny:

Při příchodu do třídy na nás K. už z dálky mával a zdravil. Jako obvykle nás objal a doprovodil k našemu stolu. Tématem hodiny byl „*Náš dům*“. Učitel rozdál žákům jako podklad pro jejich práci karton. K. si mezitím ze skříně donesl temperové barvy, štětec a sklenici na vodu a z batohu si vyndal pouzdro s nůžkami. Seděl a vyčkával na pokyny pedagoga. Učitelův výklad soustředěně poslouchal a znázorněnou předlohu domu si pozorně prohlížel. Po zadání činnosti se žák s chutí pustil do práce. Věděl, co má dělat, pokynům porozuměl, nechal si ale s výtvořem pomoci od paní asistentky. Řekl jí, že bych chtěl dvoupatrový dům se šikmou střechou a komínem. Na dotaz paní asistentky, zda chce pomoci s nárysem, odpověděl, jestli by mu mohla dům vystříhnout. Během střihání ji se zaujetím pozoroval a čekal, než se bude moci pustit do práce.

Po vystříhnutí si rozdělal temperové barvy, namočil štětec a vybral si modrou barvu. Tou namaloval fasádu domu. Jeho pohyby byly pomalejší a velmi soustředěné, byla narušena plynulost pohybu. Při čekání, než mu barva zaschne, otočil se ke svému spolužákovi a zeptal se, zda nechce pomoci s nátěrem komínu. Ten souhlasil a K. se pustil do práce. Poté si šel umýt ruce a vrátil se na své místo. Mezitím se jej paní asistentka zeptala, jakou si představuje barvu střechy a žák ukázal na žlutou. Dále se zeptala, kolik chce mít na domě oken a K. ťuknul prstem na čtyři místa na domě a vzal si do ruky štětec s hnědou barvou. Udělal čtyři obdélníky a zeptal se asistentky, zda má namalovat rovnou i dveře. Poté si vzal bílou

barvu a vyplnil s ní rámy oken a neopomenul kliku na dveřích. Paní asistentka dala dům bokem a nachystala žákovi už nastřižnuté podstavce, na kterých dům stál. Žák hned sáhl po hnědé barvě a podstavce vybarvil. Mezitím se začal už protahovat a chvílemi odpočívat a rozhlížet se po třídě. Když mu všechny části domu zaschly, zavolal na učitele, zda by mu mohla pomoci dům nasadit na podstavce. K. byl po celou dobu vytváření pečlivý, nic neodbyl a snažil se dílo zhotovit co nejlépe. Po dokončení práce se usmíval a s radostí jej všem ukazoval a i nás zavolal, abychom se přišli podívat.

Všimli jsme si, že žák měl důvěrnější vztah ke svému třídnímu učiteli než asistentovi. Když něco potřeboval, obrátil se zpravidla na pedagoga. Během hodiny se však choval přátelsky k oběma asistentům pedagoga, respektoval je a uposlechl i jejich rady a pokyny. Potěšilo jej, když ho oslovili jménem a přišli se na jeho dílo podívat. Po celou dobu výuky byl K. tichý, nevykřikoval a věnoval se převážně své práci. Své pomůcky si také uklidil sám, co nebylo potřebné, hodil do koše a průběžně si umýval ruce.

5.2.2 Rozhovor s žákem

S K. se nám kontakt navazoval velmi snadno. Byl velmi přátelský a na vše nám ochotně a se zájmem odpovídal. Rozhovor jsme mohli realizovat hned po první hodině našeho setkání.

Od žáka jsme se dozvěděli, že pracovní činnosti patří mezi jeho nejoblíbenější předměty ve škole. Je rád, když dokáže něco vyrobit a paní učitelka výtvořů vystaví ve třídě. Podle jeho slov se potom ve třídě cítí lépe a místnost vypadá hned veseleji. Uvedl, že si s kamarády téměř denně díla prohlížejí a úplně nejraději je, když si vytvoří něco, s čím si potom můžou hrát nebo je možnost využití i v jiných předmětech. K. prý nejvíce baví pečení perníků, těší se z ochutnávání toho, co si sám uvařil nebo upekl. Podle jeho slov se těší i víc do školy, když ví, že budou opět s paní učitelkou něco vyrábět. Baví ho, že má možnost si vyzkoušet takové věci, o kterých vůbec nevěděl, jak vznikají (např. keramika).

Žák rád vytváří i ve volném čase, uvedl, že doma má stavebnici, se kterou si hraje každý den a úplně nejraději je, když se k němu přidá i jeho kamarád. Sdělil nám, že ve škole mají také takovou stavebnici, a když je s prací hotový nebo si potřebuje v hodině odpočinout, tak mu paní učitelka na chvíli dovolí si něco postavit.

Na otázku, zda už ví, čím by chtěl v budoucnu být, odpověděl bez váhání, že cukrářem. Bavilo by ho prý připravovat „*mlsání*“ pro všechny děti.

5.2.3 Rozhovor s pedagogem

Na otázku, zda pedagog shledává rozdíly žáky motivovat ve výuce pracovních činností a ostatních předmětů, odpověděl, že určitě ano. Po dobu svého působení ve škole se ujistil, že žáky baví tyto činnosti, dokážou se při nich uvolnit, zaujmout a zklidnit svou mysl. Uvedl, že nejde jen o to něco vyrobit, ale žák se tak učí pozitivnímu přístupu k práci, rozvíjí celkově svou osobnost a učí se orientovat ve volbě své budoucí profese.

Pedagog uvedl, že K. se dokáže sám vnitřně motivovat při práci, činnosti jej baví a pozitivně působí na jeho psychiku. Shledává, že např. v matematice je potřeba žáka neustále motivovat a vést k práci, zatímco v pracovních činnostech nepotřebuje tak intenzivní vedení a snažit se udržet jeho pozornost. Sdělil nám také, že je potřeba žákovi asistovat a pomáhat, ale rozhodně za něj neodvádí práci. Podobu svého díla si dokáže představit, ale je potřeba ho navádět k postupu a s některými manuálně náročnějšími kroky mu pomoci. Učitel si uvědomuje K. nadšenost pro pečení, zároveň však je potřeba brát zřetel na jeho alergii na lepek.

Vyučovací hodinu se zpravidla snaží přizpůsobit činností žáka, zároveň je ale potřeba držet se ŠVP a vycházet z něj. Pedagog se proto snaží, když je K. s prací dříve hotov nebo je ve výuce nesoustředěný a unavený, hrát si se stavebnicí, u které ví, že žáka moc baví a rozvíjí jeho zručnost i fantazii. Na otázku ohledně budoucí profese chlapce odpověděl, že zjišťuje představu žáků o budoucím povolání, současně jak však třeba si uvědomit, že zatím není u chlapce výběr povolání na pořadu dne a může se tak mnohokrát ještě změnit. Objasnili nám, že se snaží vycházet ze žakových potřeb, ale přizpůsobuje je spíše jeho zálibám a manuálním dovednostem, než jeho představám o budoucím povolání. Pedagog dále uvedl, že se ve výuce snaží všestranně žáka rozvíjet, aby si osvojil pracovní dovednosti a návyky a vytvářel si tak pozitivní vztah k práci.

5.3 Žák P.

Věk: 14

Diagnóza: LMD a poruchy chování

5.3.1 Pozorování

U žáka P. byla pro nás hodina pracovních činností jistým překvapením. Jelikož jsme měli možnost P. pozorovat i v jiných předmětech, všimli jsme si jeho odlišného chování a celkově psychického stavu. Žák byl v ostatních vyučovacích předmětech velmi neklidný,

zaznamenali jsme u něj výkonnostní a emoční výkyvy. Neustále vykřikoval, přerušoval výuku, smál se a měl potřebu vše komentovat. Pedagog jej musel neustále napomínat a rušilo to celkový chod výuky. Nedokázal sedět v poklidu, houpal se na židli a musel stále něco držet v ruce. Také věčně vyrušoval spolužáky, smál se na ně nebo jim něco povídal.

V pracovních činnostech došlo však ke změně jeho chování. P. se uklidnil, vydržel sedět bez nadbytečných pohybů na židli a nerušit chod výuky. Působil na nás velmi vyrovnaně, zklidněn a motivován pro práci. Žák přestal vykřikovat, nevšímal si ostatních spolužáků a nenarušoval pedagogův výklad.

Záleželo ovšem na náplni vyučovací hodiny. Některé činnosti jej bavily méně, některé více. Vypozorovali jsme, že čím méně prostředků potřeboval k zhotovení daného požadavku, tím byl tišší a soustředěnější. Více nástrojů ho rozptylovalo a měl opět tendence věnovat se svému okolí než zadané práci. Naopak např. pro kresbu tužkou se dokázal snadno nadchnout.

P. vždy vyčkával na pokyny pedagoga. Těm zpravidla porozuměl a neměl potřebu se vyptávat na další podrobnosti. Zatímco v dílnách potřeboval vidět finální podobu výrobku, v kresbě využil i vlastní fantazie. Práci si uměl zorganizovat, potřeboval pouze více času, proto často dokončoval svá díla v dalších vyučovacích hodinách. Dopomoc pedagoga nepotřeboval, avšak ocenil jeho přítomnost. Rád mu ukázal, v jaké fázi právě je a ověřil si, jestli to vypadá dobře a může v tom pokračovat. Během hodin jej často volal, aby se přišel na jeho práci podívat.

Žák pracoval s přesností, snažil se výtvar zhotovit co možná nejlépe. Jeho pracovní tempo bylo pomalejší, často trvalo více vyučovacích jednotek, než jej dokončil. Žák také ocenil možnost volby, pedagog žáky často nechal vybrat si činnost podle svého uvážení. P. v pracovních činnostech akceptoval své spolužáky, chvílemi pozoroval, co kdo dělá, občas se zvedl a podíval se na jejich práci. K nikomu se však nechoval arogantně a jejich práci často i pochválil. V hodině si však spíše všiml svých povinností a soustředil se na svůj výtvar. P. zpravidla dokázala činnost zaujmout tak, že nemluvil, nehoupal se na židli a převážnou část výuky nepozoroval dění kolem sebe.

Pedagog žáka usměrňoval k udržování pořádku na pracovní ploše, P. však zpravidla hned uposlechl a vše urovňal. Mnohdy nepotřeboval ani upozornění a nepořádek si bez vyzvání uklidil. Na lavici neměl žádné nadbytečné předměty, věděl, co bude přesně potřebovat. Obvykle po ukončení činnosti vrátil všechny nástroje na svá místa a umyl si ruce. Při práci dodržoval základy bezpečnosti, neohrožoval sebe ani své spolužáky.

Ukázka z konkrétní vyučovací hodiny:

Na vyučovací hodinu jsme čekali ve třídě ještě před zvoněním. P. byl mezi spolužáky nejvíce slyšet, hlasitě pokřikoval, pobíhal po třídě a na lavici měl nechané učebnice z předešlé hodiny. Jakmile vešel pedagog do třídy, P. spěchal ke své lavici, učebnice si schoval do batohu a nachystal si pouzdro. Ztišil se, přestal reagovat na spolužáky a vyčkával na pokyny pedagoga.

Po otázce učitele, zda má ještě někdo z předešlé výuky něco na dohotovení, se přihlásil, že si chce dokreslit postavu Krakonoše. Aktivně si došel pro výkres a poprosil pedagoga, zda by mu mohl znovu zapůjčit knihu se zmíněnou postavou. P. si sedl zpátky do lavice, vzal si tužku a pustil se do dokončení díla. Musíme zdůraznit, jak se žák v hodině zklidnil, ztišil a dokázal se soustředit na práci. V jiných předmětech neustále narušoval chod výuky a musel být učitelem často pobízen ke spolupráci.

P. plnil úkol ochotně a svědomitě, nepotřeboval dopomoc a pedagog jej nemusel navádět k jednotlivým krokům. S prací si dal opravdu záležet, neopomenul detaily a snažil se dílo zhotovit co nejprecizněji. Pracovní tempo bylo pomalejší, avšak to bylo do jisté míry ovlivněno žakovou snahou o co nejpovedenější dílo.

Žák byl ve výuce dobře naladěný, občas k sobě přivolal pedagoga, aby se přišel na jeho výkres podívat a řekl mu, jestli má ještě něco doladit nebo to vypadá hezky tak, jak to má. S učitelem měl P. vřelý vztah, respektoval ho a nechal si od něj poradit. Jeho pokynům uposlechl a byl ochotný spolupracovat. V sebeobsluze byl samostatný, uměl si práci rozvrhnout a zhotovit ji do finální podoby. K činnosti přistupoval svědomitě a dokázal se obejít bez pomoci druhých. P. pracoval aktivně, využil ke kreslení celou vyučovací hodinu a současně jsme na žákovi nespatriili známky únavy. Pozornost koncentroval bez potíží. Chlapec se chvílemi rozhlížel po třídě a sledoval se zájmem výtvoř ostatních. Spolužáky nevyrušoval a jejich výkon nekomentoval.

Na konci hodiny jsme se přišli na žákův výtvoř podívat, ochotně nám jej ukázal a tvářil se velmi šťastně a pyšně, že dokázal Krakonoše z knihy přesně napodobit. S chutí odnesl výkres pedagogovi, uklidil si všechny pomůcky a tiše se lokty položil na lavici a spokojeně odpočíval.

5.3.2 Rozhovor s žákem

Žáka potěšilo, když jsme k němu po vyučování přišli podívat se na jeho výrobek. Ochotně nám sdělil, co vyrobil, a bylo očividné, že ho naše pochvala potěšila. Na otázku, zda

má rád pracovní činnosti nám sdělil, že je to jeho nejoblíbenější předmět ve škole. Nejvíce ho baví práce s pedigem a ocenil by, kdyby byl do vyučování zařazen častěji. Zároveň ho baví práce na pozemkách, doma prý často pomáhá na zahradě a má blízko k přírodě. Po našem dotazu, zda ví, čím chtěl jednou být, odpověděl, že určitě traktoristou. Současně rád tráví čas na počítači, a proto navštěvuje ve škole počítačový kroužek. Od žáka jsme se také dozvěděli, že má rád, když jim paní učitelka nechá v pracovních činnostech volnou ruku, protože si rád sám organizuje práci a cítí se být zodpovědný.

P. dále uvedl, že si v hodině vždycky odpočine a na nic nemyslí. Velmi nás také potěšila odpověď, že si v manuálních činnostech věří a myslí si, že se mu většinou povedou.

5.3.3 Rozhovor s pedagogem

Pedagog nám v rozhovoru potvrdil, že manuální činnosti mají na P. relaxační účinky. Spolupráce s žákem v praktických činnostech a v jiných předmětech je velmi rozdílná. Chlapec se zklidní a neruší chod výuky. Učitel nám dále sdělil, že se snaží přizpůsobovat hodinu zájmům žáků a zajímá se o to, jaké profese by se chtěli věnovat. Zároveň uvedl, že velkou roli ve výběru povolání hraje věk, žáci, které má nyní ve třídě, mají už reálné představy než žáci v nižších třídách.

Dále jsme zjistili, že není žáky třeba tolik motivovat, jako v jiných předmětech. Dle slov pedagoga se žáci umí pro tyto činnosti nadchnout sami a nemusí vynakládat mnoho úsilí k udržení jejich pozornosti. Zároveň je prý však důležité být v hodině nápomocný a některé žáky postupně navádět k jednotlivým krokům a pomáhat jim se složitějšími postupy.

Učitel nám také sdělil, že vidí posun v žakově přístupu k práci. Naučil se více udržovat pořádek, sám si práci zorganizovat a být samostatnější. Zároveň jsou jeho výtvary více propracované a dokáže jim věnovat více času.

Dle pedagoga mají pracovní činnosti ve výuce své nezastupitelné místo a je třeba si uvědomit jejich významnou roli v životě žáků s kombinovaným postižením. Učí je nejen k pozitivnímu vztahu k práci, ale zároveň rozvíjí jejich řeč, myšlení, zmírňuje motorické poruchy a učí žáka pracovat ve skupině i samostatně.

5.4 Žákyně Ka.

Věk: 13

Diagnóza: Downův syndrom

5.4.1 Pozorování

Žačku bylo třeba každou vyučovací hodinu motivovat. Do výuky přicházela bez zájmu a po představení náplně hodiny neprojevovala známky radosti avšak ani zklamání. Po celou dobu potřebovala pomoc asistentky, sama nedokázala zadanou práci dokončit. Ka. nerada respektovala authority, navrhované činnosti i postupy se jí moc nelíbily, výtvary by si raději zhotovila podle sebe. Pomoc pedagoga neocenila, spíše byla nerada, když ji někdo do její činnosti zasahoval.

Ka. si práci nedokázala příliš zorganizovat. Většinou vyčkávala, než k ní pedagog přijde a dá ji pokyny, ve výuce byla spíše pasivní. Pokynům rozuměla, bylo však potřeba ji po celou dobu výuky motivovat a chválit. Často během činnosti přestala pracovat a pozorovala dění kolem sebe. Ne spolužáky, ale spíše se dívala z okna nebo si hrála s nástroji a výtvarnými potřebami, které měla zrovna u sebe. Ka. komunikovala zřídka, byla tišší a do výuky nijak nezasahovala. Pokud za ní pedagog nepřišel, o pomoc si neřekla. Žákyni trvalo déle, než si promyslela a rozvrhla požadovanou činnost. Vždy potřebovala čas na rozmyšlenou a pracovní tempo bylo také pomalejší.

Ka. se během výuky moc neprojevovala. Pedagogovi požadavky často neuposlechla a raději postupovala podle svého uvážení. Svých spolužáků si také nevšímal, občas se jen podívala, když jim zrovna učitel něco vysvětloval, ale neprojevovala zájem o navázání kontaktu a pochlibení se svým výtvozem.

Žákyně pracovala s rozvážností, často se zastavila na určitém kroku a prováděla jej tak dlouho, než přišel pedagog a nasměroval ji k další fázi postupu. Ka. většinu nástrojů držela velmi křečovitě, její ruce nebyly uvolněné a byla tak narušena plynulost k pohybu. Např. nůžkami stříhala velmi kostrbatě a s obtížemi dokázala nakreslit rovné linie. Žákyně měla při manuálních činnostech nepřiměřeně skloněnou hlavu k pracovní ploše a pedagog ji musel opakovaně upozorňovat, aby se narovнала a nestínala si na práci. Ka. udržovala na lavici pořádek, občas se uklízením zdržovala, jelikož měla nutkání všechny nástroje ihned po použití vrátit na své místo a chodit s každým nepotřebným kouskem papíru do koše.

U Ka. jsme zaznamenali zvýšenou unavitelnost, ze začátku se dokázala soustředit, poté se však koncentrovala s obtížemi. Její pozornost kolísala a často v hodině zívala a mnula si oči. Učitel ji tak musel povzbuzovat k dalšímu úkolu, věnovat ji větší pozornost a pomoc,

aby dokázala práci dokončit. Ka. dokázalo motivovat, když viděla, že se její výtvar blíží k finální podobě. Začala se usmívat a pracovat s větší chutí. S výsledným dílem byla Ka. vždy spokojená. S nadšením si jej prohlížela, tvářila se šťastně a potěšila ji i pochvala od učitele. Sebekritiku jsme u žákyně nezaregistrovali, spíše se jí výtvar nelíbil, když do něj zasáhl někdo z pedagogů. Vypozorovali jsme, že Ka. průběh hodiny mnohdy moc nezaujal, nicméně hotový výrobek ji vždy potěšil a dokázala se z něj radovat.

Ukázka z konkrétní vyučovací hodiny:

Ka. přišla do výuky rozladěna se sklopenou hlavou, s nikým se nebavila a seděla bez zájmu u stolu. Při výkladu pedagoga se dívala do země a spíše vypadalo, že jeho pokyny neposlouchá. Po upozornění, aby si nachystala pomůcky, vstala a s pomalejším tempem si je začala pokládat na lavici. U Ka. po celou dobu pracovních činností seděla paní asistentka a žákyni pomáhala. Často užívala pochvaly a povzbuzení jako prvek motivace.

Pomocí temperových barev si měli žáci na výkres namalovat trávu a nebe. Dívka zvažovala oproti svým spolužákům déle, kterou barvu užije a do práce se pustila s větším časovým odstupem. Ka. držela štětec velmi sevřeně a soustředěně jim přejížděla po ploše. Žákyni musela asistentka říct, že už stačí a ať se nyní pustí na zhotovení nebe. Dívka pokynům neuposlechla a po výkresu přejížděla dále. Další fází bylo vystřížení mráčků z bílého papíru. Papír s nůžkami musela nachystat paní asistentka a pobídla dívku, ať si vystřihne pět mráčků. Ta však odvětila, že chce jen čtyři. Nůžky žákyně svírala křečovitě, obličejem byla přitisknuta až k papíru a proto ji musel pedagog neustále upozorňovat, ať se narovná a nůžkami si neublíží. Dívka ve výuce nekomunikovala, byla spíše pasivní a vyčkávala, až ji učitel napomene k práci. Mezi jednotlivými kroky se většinou dívala z okna nebo si pohrávala s vlasy.

Dalším krokem bylo vystříhnutí oválů z bílého papíru a jejich přilepení na výkres, ze kterého poté vznikla těla oveček. Žákyně znovu čekala na vyzvání asistentem, než se do práce pustila. Při nalepování opětovně přejížděla lepidlem po papíře, dokud ji pedagog nezastavil. Během lepení oveček na výkres se nadmíru soustředila a zároveň si zuby tiskla rty. Jejich umístění si i přes radu asistenta zvolila podle svého uvážení a komentáře ignorovala. Posledním krokem bylo dokreslení očí, pusy a noh. Dívka se chopila fixy a první ovečce nakreslila vzhledem k tělu nepřiměřeně velké oči. Paní asistentka ji ujistila, že to nevadí a ať na druhé ovci zkusí proporce zmenšit. To už se začala Ka. usmívat a snažila se další zvířátka vylepšit. Dívka najednou působila pozitivním dojmem a úsměv na rtech ji vydržel až do konce výuky. Ochotně šla výkres zanést na podlahu, aby mohl uschnout a na otázku

pedagoga, zda už je hotová, odpověděla, že ano a ať se přijde podívat. Zároveň jsme si všimli nastupující únavy, dívka začala během činnosti zívat a protahovat se. Její pozornost kolísala, a proto bylo třeba přizpůsobit se výkonu dívky a umožnit ji častější pauzy na oddych.

Dívka během výuky neustále uklízela ustřižené papírky, i přes ujištění asistenta, ať to nechá být, že se následně uklidí vše naráz. I na závěr vyučovací hodiny uklidila výtvarné potřeby ze stolu a vrátila je na své místo. Překvapilo nás, že žákyně po celou dobu výuky si nevšímalá svých spolužáků a neměla zájem vidět jejich výkres. Ka. nerada respektovala autority, vše si chtěla dělat po svém a neměla ráda, když ji někdo do práce zasahoval. Žákyně však potřebovala pomoc pedagoga, hlavně ji musel povzbuzovat a pobízet k dalšímu kroku, protože by jinak svůj výtvar nestihla v hodině dokončit. Z hotové práce byla dívka na sebe pyšná a nadšená a se zaujetím si jej prohlížela. Její nálada se uvolnila a začala se usmívat kolem sebe.

5.4.2 Rozhovor s žákyní

U žákyně jsme museli s rozhovorem vyčkat, než si na naši přítomnost zvykne a nebude se stydět s námi komunikovat. Odpovědi byly spíše jednoslovné, mnohdy nám na otázku nedokázala odpovědět nebo odbočovala od tématu.

Dle slov Ka. ji nejvíce baví malovat. Ráda kreslí princezny a zámky pro ně. Sama by se chtěla princeznou stát, protože se jí líbí, jak jsou „*naparáděné*“, nosí krásné šaty a korunky. Doma si také ráda maluje nebo ji baví omalovánky. Dále nám sdělila, že pracovní činnosti ji baví, ale nemá ráda, když paní učitelka do díla zasahuje, často ji to prý zkazí. Více ji baví chodit do vířivky nebo do „*světýlkové místnosti se zrcadli*“ (snoezelen). Do zájmových kroužků nechodí, protože ze školy chodí často unavená a nemá na ně pořádně čas.

Dívka uvedla, že až půjdeme do keramické dílny, tak nám ukáže, co vyrobila. Začala nám vyprávět postup, jak to v té dílně funguje a jak je to náročné keramiku zhotovit. Ka. nám dokázala, že ji výtvary v pracovních činnostech zajímají a že je na svou práci pyšná.

5.4.3 Rozhovor s pedagogem

Při rozhovoru nám učitel uvedl, jak důležité je u žákyně dodržovat pauzy na oddech. Snadno se unaví a nedokáže dlouho koncentrovat pozornost. Je tak potřeba ji neustále povzbuzovat a chválit, aby dokázala činnost dokončit. Pedagog se dále svěřil, že je rád za přítomnost asistenta pedagoga v hodině, protože sám by se všem dětem nestačil věnovat.

Zároveň však uvedl, že v jiných předmětech je Ka. náročnější motivovat a udržet její pozornost.

Pedagog shledává důležitost ve výuce manuálních činností, uvědomuje si, jak je pro žáky s kombinovaným postižením důležitá a má nezastupitelné místo v jejich rozvoji. Potvrzuje, že žáci se dokážou pro práci snadno nadchnout, jsou uvolnění a šťastní. Dále vidí důležitost v budování základních pracovních dovedností a návyků, naučit se užívat pomůcky a nářadí a v neposlední řadě být schopný pracovat v týmu.

Na otázku, zda pedagog zná představu dívky o budoucím povolání, uvedl, že Ka. si neuvědomuje a nepřemýšlí o životě, který nastane po dokončení školní docházky. Ví, že žákyně si ráda hraje s hračkami a neorientuje se ve výběru profese. Sdělil nám, jak je proto důležité už od první třídy vést žáka k pozitivnímu přístupu k práci a učit ho orientovat se v množství nabízených prací. A sám jako pedagog orientovat se v zálibech a zdatnosti žáků v jednotlivých činnostech a snažit se tomu přizpůsobit výuku.

5.5 Žák A.

Věk: 11

Diagnóza: PAS a vývojová dysfázie

5.5.1 Pozorování

A. byl tichý kluk, který většinou seděl poklidně v lavici a čekal na zadání práce. Byla u něj potřebná značná míra motivace ze strany pedagoga. Nejprve musel vidět, co se bude přesně dělat a jaký bude postup. Nedával moc najevo své emoce, spíše se tvářil neutrálně a pozoroval dění kolem sebe. Po zadání činnosti učitelem se pustil většinou beze slov do práce. Věděl, co si má k práci nachystat za pomůcky a kde má uložené výtvarné potřeby. V případě, že měl učitel některé pomůcky u sebe, vyčkal, zda je dostane, ale nikdy se o ně sám nepřihlásil.

K činnostem přistupoval zodpovědně a podle pokynů. Věděl, co má dělat, ale často se během práce raději ujišťoval, zda to dělá správně a jaký další krok bude následovat. Úkolům porozuměl správně, ale potřeboval opětovné schválení pedagogem.

Práci si uměl dobře zorganizovat a naplánovat. Před začátkem si nejprve promyslel jaké má možnosti, jakým stylem či barvami výrobek zhotoví. Dostatečně si také prohlédl předlohu, kterou se vždy inspiroval. S kostrou výrobku si většinou nechal pomoci přivoláním

učitele. Bylo vidět, že měl obavy, aby výsledný produkt nezkazil. Pedagogovi věřil, souhlasil s jeho návrhy a byl rád, že mu věnuje pozornost. Po jeho obrysu se už pustil do práce sám.

Žák byl vždy během činnosti velmi soustředěný a pečlivý. Snažil se dílo zhotovit co nejlépe a věnoval mu pokaždé celou vyučovací hodinu. Soustředil se čistě na práci a nezajímalo ho dění kolem. Se spolužáky nekomunikoval a nesnažil se zjistit, jak vypadá jejich výtvar či v jaké fázi právě jsou. To většinou až na konci hodiny, kdy měl výrobek hotový, se rozhlédl kolem sebe, ale na nikoho nepokřikoval a nechlubil se svou prací.

A. zpravidla zvládl dokončit své dílo v požadovaném čase, někdy i dříve. Nesoustředil se příliš na detaily, spíše se snažil práci neodbytně. Na konci hodiny už na něm byly znát známky únavy, protahoval se a zíval, zároveň nám však přišlo, že se tváří spokojeněji než na začátku výuky. Potřeboval také zpětnou vazbu ze strany pedagoga, po pochvale se vždy usmál, ale nikdy své dílo moc neprožíval a ostatním dětem neukazoval. Na pracovní ploše dodržoval žák pořádek, po dokončení vrátil nástroje na svá místa a ušpiněné pomůcky umyl.

A. měl v pořádku jemnou i hrubou motoriku, dokázal pečlivě stříhat, lepit, kreslit a nepřetahovat při vybarvování. V keramické dílně dokázal vymodelovat požadované tvary a orientuje se v přípravě pokrmů. Žák dodržoval i zásady bezpečnosti práce, ví co je nebezpečné a čím by mohl sebe nebo své spolužáky ohrozit.

Ukázka z konkrétní vyučovací hodiny:

Vyučovací hodina se odehrávala na školní zahrádce, náplní výuky bylo sázení rostlin do květináče. A. přišel na zahrádku znavený z předešlé hodiny a postával tiše vzadu. Když pedagog řekl žákům téma hodiny, zbystřil, ale dále se tvářil nezúčastněně. Jeho nálady si všiml i asistent pedagoga a podpořil jej slovy, že jeho rostlinka vyrostle ze všech určitě nejrychleji. A. se usmál a šel si pro květináč. Spolužáky nepředbíhal, nechal je vybrat a pak až teprve si vzal svůj. Při vysvětlování postupu sázení dával pozor a pomalu se pustil do práce.

A. byl spíše rozvážný, do činnosti se nehrnul, vyčkával, až začnou ostatní. Uchopil lopatku a po malém množství sypal do květináče hlínu. Byl velmi soustředěný a opatrný, aby hlínu nevysypal vedle. Zároveň se ujišťoval u učitele, pokud má květináč naplnit a jestli už je množství dostačující. Všimli jsme si, že s pedagogem má hezký vztah, bere jeho rady v potaz a je schopen spolupráce. Při práci byl žák aktivní a nepotřeboval pomoc. Se spolužáky nekomunikoval, nevšímal si jejich práce a pozornost soustředil pouze ke své činnosti.

Dalším krokem bylo zasazení semínek. Žákova jemná motorika byla v pořádku, bez problému je ze sáčku vydělal a udržel v ruce. V této části A. vyžadoval zvýšenou pedagogovu pozornost, aby se díval, jestli semínka zasazuje dobře a v dostatečné hloubce. Poté si hned utřel ruce, které měl lehce ušpiněné od hlíny. Mezitím učitel vysvětloval dětem, jak se správně o rostliny starat a co všechno potřebují. A. naslouchal a slovně na výklad nijak nereagoval. S opatrností rostlinku zalil a zbytek vody po pokynu pedagoga zanesl dalšímu spolužákovi.

Posledním krokem bylo ozdobení květináče pomocí stuh a fixů. Žákovi trvalo, než se rozhodl, jak práci zhotoví a kterou barvu a rozmístění zvolí. Jeho pracovní tempo bylo pomalejší převážně z důvodu větší rozvážnosti. Po ujištění pedagogem, zda to může být tak, jak vymyslel, se pustil do práce. Vypozorovali jsme, že žákova nálada se během pracovních činností zlepšila, působil více uvolněně a projevoval radost z vyhotoveného produktu.

Po ukončení A. bez vyzvání uklidil všechny pomůcky, sedl si ke svému květináči a vyčkával, než spolužáci práci dokončí a půjdou zpět do třídy. Chlapec vydržel klidně sedět, odpočívat a nevyrušovat chod výuky. Na učitelovu pochvalu se pousmál a dále pozoroval svou zasazenou rostlinku.

5.5.2 Rozhovor s žákem

Žák si na naši přítomnost zvykl poměrně rychle, při rozhovoru bylo důležité klást jednoduché a jasné otázky, chlapcova slovní zásoba nebyla plně rozvinuta a proto jeho odpovědi byly jednoslovné a spíše přitakávající.

A. uvedl, že pracovní činnosti ho baví, nejraději pracuje se stavebnicemi a staví z nich budovy. Doma si často maluje nebo si spíše hraje s autíčky a s legem. Na otázku budoucí profese nám sdělil, že chce pracovat s počítačem a být programátorem.

5.5.3 Rozhovor s pedagogem

Učitel uvedl, že se snaží hodiny pracovních činností připravovat s pestrostí a umožnit tak žákům rozhodnout se, která pracovní oblast je baví nejvíce. Zároveň je učí vytvářet si pozitivní vztah k manuálním činnostem, které pro ně mohou být i určitá forma odpočinku. Pedagog nevidí úskalí v tom žáky motivovat, spíše je potřeba chválit a povzbuzovat, aby si věřili a měli zájem své dovednosti dále rozvíjet. Pedagog dále sdělil, že u dětí na 1. stupni je potřeba zvýšené asistence a ujišťování se, že žáci zadání rozumí a ví, co se po nich vyžaduje. Také je prý ještě brzy zaměřovat se na žakovu představu o budoucí profesi,

protože se během 2. stupně jeho představy změní a získá rozsáhlejší náhled v nabídce pracovních profesí. Současně se však pedagog snaží orientovat v žákových zálibách a jeho manuálních dovednostech, a proto se mu snaží hodinu co nejvíce přizpůsobit.

Dle slov pedagoga, A. baví sestavovat složitější modely z konstrukčních stavebnic. Často si chlapec staví i v jiných předmětech, když si potřebuje odpočinout nebo za odměnu. Učitel nám také sdělil, že vidí pokrok u žáka, na začátku školního roku potřeboval větší pomoc a pobízení k činnosti. Pedagog dále uvedl, že se ve výuce osvědčila přítomnost předlohy výrobku, žáci s kombinovaným postižením mají mnohdy problém s představou, proto je ze začátku důležité začínat s konkrétními objekty.

Učitel shledává tento předmět jako důležitou průpravu do života, učí je totiž starat se o své tělo, o domácnost, dokázat si připravit základní pokrmy či pěstovat rostliny. Dále je důležité a prospěšné žáky učit orientovat se v užití pomůcek a náradí, udržovat při práci pořádek a v neposlední řadě dbát na bezpečnost práce.

5.6 Žák D.

Věk: 15

Dagnóza: LMR a poruchy chování

5.6.1 Pozorování

D. působil dojmem veselého a upovídaného chlapce. Nikoho se nestyděl a s každým se hned pustil do řeči. Na hodiny pracovních činností chodil optimisticky naladěný, manuální činnosti ho bavily.

Žák se zajímal o náplň vyučování, ptal se pokaždé pedagoga, co se bude dělat, jaký je plán. D. působil vždy nadšeně, s odhodláním pustit se do práce. Pokynům učitele rozuměl, nicméně se neustále dotazoval na každou maličkost. Chtěl tak navázat kontakt s pedagogem, snažil se udržet jeho zájem a být středem pozornosti. Potřeboval si neustále s někým povídat a rozebírat svoje nápady. Také často chodil po třídě, kontaktoval ostatní spolužáky a předváděl se. Významnou roli zajisté sehrála i naše účast ve výuce, žák se snažil získat pozornost a navázat kontakt.

K činnostem přistupoval zodpovědně, věděl, jak díla zhotovit a co se po něm vyžaduje. Dokázal se snadno nadchnout pro práci a dovézt ji k finálnímu výsledku. Byla však potřeba i pochvaly ze strany pedagoga a ujištění, že to má moc hezké. D. byl při práci uvolněný a každou chvíli se pokoušel o vtip. Nedokázal se tak na činnost plně soustředit

a neustále od ní odbíhal. Ve výuce byl aktivní, řekl si, co ke zhotovení svého výrobku potřebuje a dokázal si to sám obstarat. Do práce se zpravidla pustil ihned bez promyšlení, takže na její rozvržení nebyl prostor. Vše se doladřovalo za pochodu a vzhledem k aktuální situaci.

Žák se rád inspiroval i prací ostatních žáků či pedagoga a dokázal jejich snahu ocenit. D. se nezabýval řešením detailů, snažil se především stihnout dokončit svůj výtvar v dané vyučovací hodině v mezích svých možností. Zároveň neprokazoval známky únavy, působil naopak odpočatě a uvolněně.

Žák se při práci nezabýval čistotou své pracovní plochy, nicméně po dokončení vrátil vše na původní místo, setřel lavici a uklidil si své výtvarné potřeby. Občas byl upozorněn pedagogem, co má ještě uklidit. Obvykle musel i žáka během vyučování tišit a napomínat, aby se věnoval práci a nerušil své spolužáky. S učitelem měl D. hezký vztah, bral ho jako autoritu a zároveň svého rádce a konzultanta při práci.

D. měl v pořádku jemnou motoriku, žádné požadované činnosti mu nekonaly problémy. Převážně záleželo na jeho náladě, jestli chce mít výrobek rychle hotový, anebo mu věnuje větší pozornost. Nejvíce ho bavil prostor keramické dílny, kde rád využíval její možnosti. Pedagog jej častěji musel upozorňovat na bezpečnost práce, protože D. rád chodil s různými špachtlemi či nářadím po dílně. Nikoho však nikdy neohrozil a pokynům učitele uposlechl.

Ukázka z konkrétní vyučovací hodiny:

D. přišel do keramické dílny s dobrou náladou, úsměvem na rtech a v obklopení spolužáků. Mezitím se hned zeptal učitele, co se bude dnes v hodině dělat a nás se zeptal, zda také setrváme v hodině. Poté si sedl ke stolu a povídal si se spolužákem. Při zadávání práce měl k učiteli neustále nějaké dotazy a poznámky. Pedagog jej tak musel usměrňovat a tišit, aby se věnoval zadané činnosti. Žáci měli zhotovit želvy z keramiky, které byly určeny na výstavu. D. se neustále snažil být středem pozornosti a pokyny poslouchal jen z části.

Po napomenutí si připravil na pracovní desku kus hlíny a potřebné pomůcky ke zhotovení. Následně se zeptal pedagoga, jakým stylem má tělo želvy vytvarovat a zda nevadí, když bude menší.

Žák měl s pedagogem vřelý vztah, ale bylo nezbytné vymezit jasná pravidla chování. Žák pozornost koncentroval s obtížemi, neustále musel kontaktovat své spolužáky a rozebírat s nimi průběh práce. Mezitím vstal, „zarepoval“ nám část jeho složené písně a pokračoval v práci. Výtvar se snažil zhotovit precizně, ale domníváme se, že kdyby se na činnosti více

soustředil, dokázal by pracovat ještě s větší pílí. Chlapec byl ve výuce aktivní, když něco potřeboval vědět, nezhálel se zeptat a využít různých technik a pomůcek. Všimli jsme si, že ho činnost baví, cítí se ve výuce dobře a současně neprojevuje známky únavy. Ke spolužákům se choval hezky, dokázal jejich práci pochválit a také případně poprosit, když potřeboval půjčit si některý z nástrojů. U D. jsme zaznamenali pomalejší pracovní tempo z důvodu jeho častého odbíhání od započatého výtvaru. V činnostech však byl zručný, představivost byla na dobré úrovni a nepotřeboval dopomoc pedagoga. Věděl, jak má s prací postupovat a nevyžadoval nadbytečné pokyny od učitele. Žák také udržoval na pracovní ploše pořádek, avšak musel být upozorněn pedagogem, aby použité nástroje uklidil a umyl.

5.6.2 Rozhovor s žákem

Náš rozhovor s žákem začal iniciativně z jeho strany, přišel za námi s dotazem, kvůli čemu jsme do školy přišli a jestli je budeme učit. D. odpovídal nad rámec položených otázek a někdy i mimo naše téma.

Chlapec uvedl, že ho pracovní činnosti velmi baví a na jeho předešlé škole nebyly tak různorodé, jako tady. Nejvíce ho baví keramické dílny, protože v nich vznikají moc pěkné výrobky a dříve si nedovedl představit, jak taková keramika vzniká. Prozradil, že by chtěl také chodit do keramického kroužku. Líbí se mu, že se i prodává na různých akcích, podle jeho slov si tak připadá „užitečně“.

Na otázku ohledně budoucí profese, nám vyjmenoval několik povolání, co by se mu líbilo dělat. Nejvíce jej však baví rapovat a chtěl by se jednou stát právníkem. D. dále uvedl, že při manuálních činnostech si vždycky odpočine a má lepší náladu, když se mu výrobek povede. Líbí se mu také atmosféra, která v hodině je, kdy se nikdo nikomu nesměje, a všichni jsou na stejné úrovni.

5.6.3 Rozhovor s pedagogem

Učitel potvrdil žákova slova, že manuální činnosti pozitivně působí na jejich psychický a emocionální stav. Je důležité u žáka rozvíjet motorické a tvořivé schopnosti. Pedagog dále uvedl, že pomocí pracovních činností se snaží upevnit základní pracovní dovednosti a návyky a také co nejrozsáhleji žáka seznamovat s různými materiály a správným užitím náradí. Sdělil, že ve škole se kromě keramiky uchytilo také košíkářství a pečení perníků, které jsou pak prodávány na benefičních akcích.

Žáka shledává zdatným v sebeobsluze, spíše je mnohdy potřeba jej usměrňovat a koncentrovat k práci, protože při výuce rád komunikuje a sleduje práci ostatních. Ohledně motivace nevidí pedagog potíže, jde to prý snadněji než v jiných předmětech. Žáci se dokážou lépe soustředit a snadněji udrží pozornost než například v matematice či českém jazyce. Celkově mají zpravidla kladný vztah k manuálním činnostem. Na otázku týkající se budoucí profese žáků učitel uvedl, že zjišťuje jejich představy a často se s nimi baví a snaží se poradit, kterým směrem by se měli zaměřit a jaká je nabídka. Hodinu se proto snaží žákům přizpůsobit a upřednostnit to, co je baví nejvíce.

6 Diskuze

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jak působí činnost s prvky ergoterapie na psychickou stránku osobnosti žáka a dále nás zajímalo, zda si žák uvědomuje své manuální dovednosti a jejich případné uplatnění při volbě budoucí profese. Stanovili jsme dílčí cíle, pomocí kterých jsme se zaměřili na žákovu motivaci a sebeobsluhu při práci, dále nás zajímalo, jak činnosti s prvky ergoterapie působí na emoční stránku osobnosti žáka. Zjišťovali jsme také, zda je tyto činnosti učí vést k pozitivnímu vztahu k práci a jak je prospěšná z hlediska socializace žáka. Dalšími dílčími cíli bylo prozkoumat oblíbenost předmětu člověk a jeho svět a zjistit, zda pedagog má ponětí o žákově představě budoucí profese a přizpůsobuje tomu tak vyučovací hodinu. Poslední dílčí cíl sloužil ke zjištění, zda se žák věnuje manuálním dovednostem i ve volném čase. Ze stanovených dílčích cílů jsme vytyčili devět výzkumných otázek.

Našeho výzkumu se zúčastnilo celkem dvanáct participantů, šest žáků s kombinovaným postižením a šest pedagogů těchto žáků. Provedli jsme kvalitativní výzkum a hlavní výzkumnou metodou bylo pozorování a polostrukturovaný rozhovor, který jsme průběžně přizpůsobovali žákům a jejich psychickému rozpoložení. V některých případech bylo náročnější rozhovor provést, žáci byli často méně sdílní nebo nevěděli, co mají na otázku odpovědět. Také někteří pedagogové od tématu často odbíhali a měli tendence žáka popsat spíše v předmětech jako je matematika nebo český jazyk. Důležitost předmětu člověk a jeho svět práce si uvědomovali, jen v něm nespatořovali potíže, jako u jiných předmětů.

Z hlediska vnitřní motivace žáka k manuálním činnostem jsme nezaznamenali větší potíže, žáci se dokázali pro práci snadno nadchnout a setrvat při ní. Jako nejúčinnější formu motivace shledáváme v pochvale a v povzbuzení, žáci ocenili slyšet zpětnou vazbu od pedagoga a ujištění, že si vedou dobře. Ve výuce se dále osvědčila i názorná ukázka daného výrobku, žáky motivovala představa, že můžou mít i svůj a že si jej budou moci vystavit ve třídě nebo vzít domů. Zejména u starších žáků spatřujeme výraznou motivaci v tom, že jejich výrobky jsou často prodávány na různých benefičních akcích a proto jim jejich práce přijde užitečná a cítí se začlenění do společnosti, čímž se shodujeme i se závěry Prchalové (2015).

Zjistili jsme, že většina žáků je při manuálních činnostech zdatná v sebeobsluze. Dokážou si sami nachystat potřebné pomůcky a nástroje, znají jejich funkci a užití. Při zhotovování výrobku mají představu o jejich vizuální podobě a zároveň ví, jak produkt vytvořit. Práci si zpravidla uměli sami rozvrhnout a zorganizovat. Žáci však potřebovali

pomocť s některými jednotlivými kroky, které většinou nedokázali vykonat z důvodu narušené motoriky. Bylo zapotřebí také častěji opakovat postup a ujišťovat žáky, že pokynům dobře rozumí a postupují správně. Pomoc pedagoga či asistenta byla rozhodně zapotřebí, avšak jen s některými částmi při postupu, nikoliv s celou prací. Žáci si rádi sami vše naplánovali a nechali si pomoci jen s některými detaily.

Dále jsme se přesvědčili, že ergoterapie je velmi účinná z hlediska psychické pohody žáka a celkového zklidnění. Participanti byli ve vyučovací hodině uvolnění, zpravidla optimisticky naladěni a těšili se z činnosti. Ve vyučování panovala převážně příjemná atmosféra. Někteří účastníci potřebovali více času, než se uvolnili a mnohdy se výsledný efekt dostavil až při dokončení výrobku, avšak shledáváme za důležité, že alespoň na závěr hodiny se žák dokázal ze zhotovené práce těšit a usmívat se. Usoudili jsme, že manuální činnosti zvedají žákovo sebevědomí a vyvolají dojem, že v něčem vynikají, něco umí a dokážou zhotovit. Jelikož jsme se zúčastnili výuky i jiných předmětů, shledáváme výraznou změnu v žakově chování a prožívání v pracovních činnostech a v jiných předmětech. Zaznamenali jsme, že žáci se při manuálních činnostech zklidní, ztiší, lépe koncentrují pozornost a působí více uvolněně. V porovnání s výzkumem Mgr. Ivety Prchalové (2015), která se ve svém výzkumu zabývala využitím prvků ergoterapie ve speciálně pedagogické praxi u žáka s kombinovaným postižením, jsme došli ke stejným závěrům. Souhlasíme, že díky manuálním činnostem jsou osoby klidnější, projevují radost z odvedené práce a jsou motivováni na další činnost. Dále zdůrazňujeme, že ergoterapie má pozitivní vliv na psychiku osob a lépe navazují sociální vztahy.

Z hlediska socializace shledáváme ergoterapii taktěž za přínosnou. Žáci se vzájemně respektovali, dokázali spolu komunikovat a spolupracovat. Ve vyučování se sobě nevysmívali, nekritizovali svá díla a naopak mnohdy dokázali práci druhých ocenit a pochválit. Dokázali poprosit žáka, když potřebovali vypůjčit nějakou pomůcku a zároveň nezasahovat do práce druhých. Postřehli jsme, že žáci nemají zpravidla problém s uznáním autority, umí pokynům uposlechnout a spolupracovat. Nevadilo jim také nechat si poradit nebo pomoci s určitým krokem. Pouze jeden z našich participantů někdy pokyny nerespektoval, což bylo zapříčiněno především jeho vůdčím typem osobnosti a vykonávání činností po svém. Žáci také dbali na bezpečnost svoji i druhých a nikoho neohrožovali. Zjistili jsme, že ergoterapie pozitivně působí na zapojení osob do kolektivu a přináší jim pocit sounáležitosti. Umožňuje osobám být členem jisté komunity a možnost zapojení do kolektivní činnosti.

Z výpovědi všech našich participantů patří člověk a svět práce mezi nejoblíbenější předměty, na tomto tvrzení se shodlo všech dvanáct participantů. Dle pedagogů nejde jen o to si ve výuce vytvořit určitý výrobek, ale učí žáka budovat si pracovní dovednosti a návyky a mít tak pozitivní vztah k práci. Dále je učí zacházet s jednotlivými pomůckami a nástroji a umět pracovat samostatně i ve skupině. Zároveň ovlivňuje komunikační a motorické schopnosti a v neposlední řadě rozvíjí u žáků tvořivost.

Dle výpovědi našich participantů, všech šest pedagogů zjišťuje, co žáka baví a jaké profesi by se chtěl věnovat. Zároveň však zdůrazňují, že představy žáků se často mění a je potřeba také brát v potaz míru jeho postižení a aktuální věk. Vyučovací hodinu se snaží přizpůsobit jejich zájmům, ví, co žáky baví a co naopak méně, zároveň je ale třeba držet se učebních osnov. Často se proto snaží, když je žák s prací hotov nebo je v hodině unavený, dát mu příležitost jeho oblíbené zálibě se věnovat.

Čtyři žáci ze šesti dotazovaných navštěvují zájmové kroužky a to především počítačový a keramický kroužek. Dále jsme zjistili, že žáci s oblibou rozvíjí své manuální dovednosti i ve svém volném čase, především prací na zahradě, stavěním lega, kreslením či pomocí při vaření.

Všichni naši participanté mají představu o své budoucí profesi. Tři z dotazovaných se chtějí zaměřit na povolání, ve kterém ví, že jsou manuálně zruční – jedná se o automechanika, zemědělce a cukráře. Další dva žáci uvedli, že se chtějí stát právníkem a programátorem. Poslední participant uvedl, že se chce stát princeznou. Pět ze šesti dotazovaných žáků má přibližnou představu v nabídce nabízených prací a vědí, jaké profesi se věnují jejich rodiče.

Během výzkumného šetření nás napadaly další možnosti, jak bychom mohli náš výzkum obohatit či obměnit. Zajímavé by zajisté bylo, porovnat manuální dovednosti u žáků na druhém stupni ZŠ a na střední škole ve Výšovicích, která se primárně zaměřuje na rozvíjení manuálních dovedností a profesní přípravě žáků. Dále jsme si uvědomili, že by bylo přínosné výzkum realizovat průběžně přes celý školní rok a mít možnost posoudit, zda spatřujeme pokrok v manuálních dovednostech žáka a jeho přístupu k práci.

7 Doporučení do praxe

Z vyplývajících výsledků našeho výzkumného šetření bychom chtěli doporučit následující. K žákovi je třeba přistupovat individuálně a s ohledem na míru jeho zdravotního postižení. Je důležité respektovat jeho aktuální psychické a emoční rozpoložení.

Při manuálních činnostech je velmi důležité žáka chválit a povzbuzovat a užít vhodné motivace. Zároveň je třeba posilovat jeho sebevědomí a při případném nezdaru žáka ujistit, že se nic neděje a dát mu možnost opravy. Současně bychom doporučili umožnit žákovi větší časový prostor na zhotovení a eventuálně možnost dokončení výrobku v následující vyučovací hodině.

Dále shledáváme za podstatné, poučit žáka o bezpečnosti práce a budovat v něm hygienické návyky při práci. Důležité je také žáka seznamovat s různými materiály, postupy, náradím apod., aby získal přehled v jednotlivých oblastech pracovních činností.

Zároveň se snažit zadávat pokyny jasně a srozumitelně a ujišťovat se, zda žák pokynům rozumí. Mnohdy je vhodné zadávat pokyny postupně po vykonání jednotlivých kroků, aby si je žák lépe zapamatoval a pochopil.

Také bychom ve výuce doporučili předlohu již zhotoveného konkrétního výrobku pro lepší představu. Dále je důležité žákovi při činnostech pomáhat a být mu nápomocen, zároveň však nepřebírat odpovědnost za jeho dílo a nechat mu volnost při tvoření. Také je přínosné učit žáka práci si zorganizovat, postupovat po krocích a využít vlastní fantazie.

Doporučili bychom také průběžně zjišťovat žákovu představu o budoucí profesi, rozebírat s ním, co mu jde a co ho baví. Dále jej seznamovat s nabídkou nabízených profesí a rozšiřovat jeho obzory. Vhodné je přizpůsobit výuku žakovým zájmům a dovednostem, avšak v ohledu na povinnost naplňování tematických plánů.

Dále shledáváme za příhodné konat ve škole různé výstavy a benefiční akce s možností prodeje žakových výrobků. V neposlední řadě vidíme velká pozitiva ve zřízení kreativních dílen přímo ve škole.

Závěr

Tématem naší diplomové práce byla Ergoterapie a její vliv na pracovní uplatnění – rozvoj manuálních dovedností u žáků s kombinovaným postižením. V teoretické části jsme se zabývali problematikou ergoterapie, kombinovaných vad, nastínili jsme také možnosti pracovního uplatnění osob se zdravotním postižením a v neposlední řadě jsme se zabírali oblastí Člověk a svět práce uvedeném v Rámcových vzdělávacích programech.

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit, jak působí ergoterapie na psychickou stránku osobnosti žáka s kombinovaným postižením a zda si žák uvědomuje svou případnou zručnost v manuálních činnostech a její eventuální uplatnění při volbě budoucí profese. Výzkumné šetření jsme uskutečnili na základní škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v Prostějově. Výzkumu se zúčastnilo celkem dvanáct participantů, z toho šest žáků s kombinovaným postižením a šest pedagogů. Jako výzkumný design jsme zvolili kvalitativní výzkum a za výzkumné metody jsme stanovili pozorování a polostrukturovaný rozhovor.

Po realizaci výzkumného šetření jsme se dopracovali k obecnému závěru, že ergoterapie pozitivně působí na psychickou stránku osobnosti žáka a vede jej ke kladnému vztahu k práci. Zjistili jsme, že se žáci dokážou sami vnitřně motivovat pro manuální činnosti, umí si práci zorganizovat a nadchnout se pro ni. Z hlediska socializace shledáváme ergoterapii za přínosnou, žáci se učí spolupracovat, jsou členy určité komunity a učí se tolerovat práci druhých. Žáci mají představu o svém budoucím povolání, pedagog také zná jejich vize a snaží se tomu výuky přizpůsobit s ohledem na školní vzdělávací program.

Ujistili jsme se, že ergoterapie buduje v žácích pracovní dovednosti a návyky a zároveň rozvíjí jejich motorické a tvořivé schopnosti. Zjistili jsme také, že učí žáka orientovat se v profesní oblasti, začleňuje jej do kolektivu a učí pracovat samostatně i ve společnosti druhých.

Seznam literatury

- BENDOŮVÁ, Petra. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-508-0.
- CREEK, Jennifer a Lesley LOUGHER. *Occupational Therapy and Mental Health*. 4th edition. London: Churchill Livingstone, 2008. ISBN 9780443100277.
- FRIEDMANN, Zdeněk. *Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich uplatnění na trhu práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5602-2.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- CHMELOVÁ, Irina. *Ergoterapie v neuropediatrici: studijní opora*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014. ISBN 978-80-7464-620-1.
- JACOBS, Debra S. a Dion E. BETTS. *Everyday activities to help your child with autism live life to the full: Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. Přeložila Miroslava Jelínková. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0498-5.
- JAKOBOVÁ, Anna. *Komplexní péče o děti s tělesným a kombinovaným postižením*. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-945-2.
- JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-730-5.
- JANKŮ, Kateřina. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-764-9.
- JELÍNKOVÁ, Jana, Mária KRIVOŠÍKOVÁ a Ludmila ŠAJTAROVÁ. *Ergoterapie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-583-7.
- JESENSKÝ, Ján. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-196-1.
- KANTOR, Jiří. *Edukace osob s omezením hybnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3707-1.
- KANTOR, Jiří. *Terapeutické přístupy u osob s omezením hybnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3706-4.

- KANTOR, Jiří. *Kreativní přístupy v rehabilitaci osob s těžkým kombinovaným postižením: výzkumy, teorie a jejich využití v edukaci a terapiích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. Monografie. ISBN 978-80-244-4358-4.
- KANTOR, Jiří, Marcela MICHALÍKOVÁ, Libuše LUDÍKOVÁ a Zuzana KANTOROVÁ. *Žité zkušenosti rodin dětí s těžkým kombinovaným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Monografie. ISBN 978-80-244-4912-8.
- KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. *Logopédia*. V Bratislave: Univerzita Komenského, 2016. ISBN 978-80-223-4165-3.
- KIELHOFNER, Gary. *Conceptual Foundations of Occupational Therapy Practice*. 4th edition. Pennsylvania, United States: F. A. Davis Company, 2009. ISBN 978-0803620704.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
- KLIVAR, Miroslav. *Ergoterapie mladistvých*. Praha: Balt-East, 2003. ISBN 80-86383-17-2.
- KLUSOŇOVÁ, Eva, Jan PFEIFFER a Jiřina ŠPIČKOVÁ. *Ergoterapie: Učeb. pro stř. zdrav. šk. stud. obor rehabilitační prac.* 2. vyd, 1. vyd. v Avicenu. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0030-X.
- KLUSOŇOVÁ, Eva. *Ergoterapie v praxi*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2011. ISBN 978-80-7013-535-8.
- KOVÁČOVÁ, Barbora. *Ergoterapia v ranom a v predškolnom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014, 132 s. ISBN 978-80-223-3737-3.
- KREJČÍŘOVÁ, Olga a Miluše HUTYROVÁ. *Speciální pedagogika 6*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1214-4.
- KREJČÍŘOVÁ, Olga a Zdeňka KOZÁKOVÁ. *Profesní příprava a pracovní uplatnění osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3711-8.
- KREJČÍŘOVÁ, Olga, Zdeňka KOZÁKOVÁ a Oldřich MÜLLER. *Teoretická východiska speciální pedagogiky u osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3715-6.

- KRIVOŠÍKOVÁ, Mária. *Úvod do ergoterapie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2699-1.
- KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Olga KREJČÍŘOVÁ a Oldřich MÜLLER. *Úvod do speciální pedagogiky osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3716-3.
- KUBÍNKOVÁ, Dagmar a Alena KŘÍŽOVÁ. *Ergoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1997, 95 s. ISBN 8070676981.
- KUNHARTOVÁ, Monika, Ivana HORVÁTHOVÁ a Miloň POTMĚŠIL. *Podpora komunikačních schopností dětí s kombinovaným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2976-2.
- LUDÍKOVÁ, Libuše. *Kombinované vady*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1154-7.
- LUDÍKOVÁ, Libuše. *Kvalita života osob se speciálními potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Monografie. ISBN 978-80-244-3827-6.
- MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4172-7.
- MEDNICK, Michael. *Supporting children with multiple disabilities*. 2nd ed. New York: Continuum, 2007. ISBN 978-082-6492-982.
- MLČÁKOVÁ, Renata a Kateřina VITÁSKOVÁ. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči - vstup do problematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3721-7.
- NOVOSAD, Libor a Marcela NOVOSADOVÁ. *Ucelená rehabilitace lidí se zdravotním, zejména somatickým, postižením: uvedení do problematiky*. Liberec: Technická univerzita, 2000. ISBN 80-7083-383-1.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3819-5.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar a Dana ZÁMEČNÍKOVÁ. *Předprofesní a profesní příprava zdravotně postižených*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3718-0.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar a Lucie PROCHÁZKOVÁ. *Předprofesní a profesní příprava jedinců se zdravotním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5536-0.

- OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami: Education of persons with severe disability and multiple disability*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6221-4.
- PASTIERIKOVÁ, Lucia. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3732-3.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- PFEIFFER, Jan. *Ergoterapie. (Léčba prací.): Učeb. texty pro 1. roč. čtyřletého studia rehabilitační prac.* Brno, 1989.
- PFEIFFER, Jan. *Ergoterapie: Učeb. pro stř. zdrav. šk. stud. obor rehabilitační prac.* 2. vyd, 1. vyd. v Avicenu. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0004-0.
- POKRIVČÁK, Tomáš. *Syndromy a symptomy*. Praha: Triton, 2009. Lékařské repetitorium. ISBN 978-80-7387-136-9.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Úvod do pedagogiky osob s kombinovaným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3691-3.
- PREISS, Marek a Hana PŘIKRYLOVÁ KUČEROVÁ. *Neuropsychologie v neurologii*. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-0843-4.
- PROCHÁZKOVÁ, Lucie. *Možnosti pracovního uplatnění lidí s postižením - současné trendy v České republice a v zahraničí*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7607-5.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Učebnice. ISBN 80-244-1475-9.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SELIKOWITZ, Mark. *Down Syndrome*. 3rd Revised edition. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press, 2008. ISBN 0199232776.
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

- VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.
- VANČOVÁ, Alica. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: KKT o.z., 2010. ISBN 978-80-970228-1-5.
- VAŠEK, Štefan. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2005. ISBN 80-86723-13-5.
- VODÁKOVÁ, Jitka. *Speciální pracovní výchova a ergoterapie: pro studenty pedagogických fakult*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-322-1.
- VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6311-2.
- VOTAVA, Jiří. *Ergoterapie a technické pomůcky v rehabilitaci*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009. ISBN 978-80-7372-449-8.
- ZIKL, Pavel. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3856-7.

Internetové zdroje

- Downův syndrom. *Šance dětem* [online]. [cit. 2018-01-19]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/o-cem-se-mluvi/downuv-syndrom-2866.shtml>
- JELÍNKOVÁ, Jana a Mária KRIVOŠÍKOVÁ. Koncepce oboru ergoterapie. In: *Česká asociace ergoterapeutů* [online]. Praha: ČAE, 2007 [cit. 2018-02-18]. Dostupné z: <https://drive.google.com/drive/folders/0B8b4u9-CKlMNfIV0T2J4bC1iVmRRaDFuU2tWWDNCYmN0OTRvbJQwMEE3SVJEdV9ob2NBWkU>
- KRULOVÁ, Anna. Zkušenosti s nově vzniklým magisterským studiem ergoterapie. In: KOLEKTIV AUTORŮ. *Sborník příspěvků z 28. celostátní odborné konference České asociace ergoterapeutů* [online]. Praha: Česká asociace ergoterapeutů, 2016, s. 25-25 [cit. 2018-03-18]. ISBN 978-80-905252-4-5. Dostupné z: <http://www.ergoterapie.cz/Home.aspx>
- KUNHARTOVÁ, Monika. *Charakteristika kombinovaného postižení* [online]. 2013. Aktualizace 11. 12. 2017. [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-kombinovanym-postizenim/charakteristika-kombinovaneho-postizeni.shtml>

- *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů:* MKN-10 : desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1.4. 2014. [online]. [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn-mezinarodnistatisticka-klasifikace-nemoci-pridruzenych-zdravotnich-problemu>
- PRCHALOVÁ, Iveta. *Využití prvků ergoterapie ve speciálně pedagogické praxi u žáka se souběžným postižením více vadami* [online]. Brno, 2015 [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/bdg2d>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ilona Fialová.
- VOTAVA, Jiří. Situace ergoterapie v Evropě z pohledu rehabilitačních lékařů a podle zkušeností z evropského kongresu COTEC-ENOTHE 2016. In: KOLEKTIV AUTORŮ. *Sborník příspěvků z 28. celostátní odborné konference České asociace ergoterapeutů* [online]. Praha: Česká asociace ergoterapeutů, 2016, s. 65-68 [cit. 2018-03-18]. ISBN 978-80-905252-4-5. Dostupné z: <http://www.ergoterapie.cz/Home.aspx>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. In: *Národní ústav pro vzdělání* [online]. Praha: VÚP, 2005 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/138>
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. In: *Národní ústav pro vzdělání* [online]. Praha: VÚP, 2008 [cit. 2018-02-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Praktická škola jednoletá a dvouletá. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: VÚP, 2009 [cit. 2018-02-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/rvp-pro-obor-vzdelani-prakticka-skola-jednoleta-a-dvouleta>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Národní ústav pro vzdělání* [online]. Praha: VÚP, 2016 [cit. 2018-01-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ramcove-vzdelavaci-programy-podle-kategorii-oboru-vzdelani>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>
- Základní informace. *DownSyndromCZ* [online]. [cit. 2018-03-19]. Dostupné z: <http://www.downsyndrom.cz/zakladni-informace.html>

Seznam užitých zkratk

AAK	alternativní a augmentativní komunikace
ADL	Activities of Daily Living – všední denní činnosti
AOTA	American Occupational Therapy Association – Americká asociace ergoterapie
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
CARS - 2	Childhood Autism Rating Scale, Second Edition – Posuzovací škála dětského autismu 2
CNS	centrální nervová soustava
COTEC	Council of Occupational Therapists for European Countries – Rada ergoterapeutů evropských zemí
ČAE	Česka Asociace Ergoterapeutů
ČR	Česká republika
DS	Downův syndrom
DSM - V	The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition – Diagnostický a statistický manuál duševní poruch V
HMR	hluboká mentální retardace
IQ	intelligenční kvocient
IVP	individuální vzdělávací plán
K - centra	Krizová a kontaktní centra
LMD	lehká mozková dysfunkce
LMR	lehká mentální retardace
MKN - 10	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů – 10. revize
MR	mentální retardace
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
NKS	narušená komunikační schopnost
OU	odborné učiliště

PAS	poruchy autistického spektra
PPP	pedagogicko – psychologická poradna
PŠ	praktická škola
RVP PRŠ	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání praktická škola
RVP SOV	Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP ZV - LMP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
SMR	střední mentální retardace
SOU	střední odborné učiliště
SPC	speciálně pedagogické centrum
SŠ	střední škola
SVP	střediska výchovné péče
TBC	tuberkulóza
TMR	těžká mentální retardace
tzv.	takzvaný
WFOT	World Federation of Occupational Therapists – Světová federace ergoterapeutů
WHO	World Health Organization – Světová zdravotnická organizace
ZŠ	základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žák M.)

Příloha č. 2 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žák K.)

Příloha č. 3 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žák P.)

Příloha č. 4 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žákyně Ka.)

Příloha č. 5 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žák A.)

Příloha č. 6 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žák D.)

Přílohy

Příloha č. 1 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žák M.)

Žák M.

1. Baví Tě ve škole pracovní činnosti?
Ano, patří určitě mezi můj nejoblíbenější předmět ve škole. Klidně bych bral i víc hodin, myslím si, že se zlepšuji.
2. Co konkrétně Tě baví nejvíce? Keramika, dílny, stavebnice, stříhání, kreslení..?
Mě baví kreslení, rád si kreslím tanky nebo auta, ale celkově nejvíce mě asi baví práce v dílnách se dřevem či na pozemkách. Myslím si, že to kreslení mi celkem jde, ale přece jenom ty dílny jsou víc taková chlapecká práce. A také mám rád, když pracujeme s pedigem.
3. Vystavuješ ve škole své výrobky? Jsi rád, když má škola možnost je prodat na různých benefičních akcích?
Určitě jsem rád, když je můj výrobek vystavený, vážím si toho. Sám si potom doma také nějaké výrobky vystavím.
4. Věnuješ se i ve svém domově těmto činnostem? Případně vytváříš si výrobky i s rodiči či sourozenci?
I doma často vytvářím, především pomáhám tátovi v dílně nebo poseču trávu a ve volném čase si kreslím tužkou ty automobily.
5. Navštěvuješ nějaké zájmové kroužky?
Tady ve škole chodím do počítačového a keramického kroužku.
6. Chtěl bys jednou využít své dovednosti pro tyto činnosti i ve své budoucí „práci“? Bavilo by Tě to? Máš představu o svém budoucím povolání?
Určitě by mě to bavilo, chtěl bych se stát automechanikem, to mně snad půjde.

Pedagog

1. Sledujete rozdíly v chování žáka a celkově v jeho zaujetí v hodinách pracovních činností a v ostatních hodinách?
Myslím si, že v pracovních činnostech jsou žáci celkově klidnější. M. není problémový žák, ale zaujetí pro manuální činnosti sleduji. Je moc šikovný, dokáže si sám práci zorganizovat, spolupracuje a ví, co má dělat. Ve výuce je zpravidla dobře naladěný a je znát, že ho manuální činnosti baví a má k nim kladný postoj.

2. Je pro Vás obtížné motivovat žáka v pracovních činnostech k aktivitě?
M. určitě těžké motivovat není a celkově je to zřejmě jednodušší než v ostatních předmětech. Určitě musím žáky průběžně chválit a povzbuzovat, ale není to nic, co bych nedělala i v jiných předmětech.
3. Musíte často žákovi asistovat při manuálních činnostech?
M. je samostatný, spíše ocení, když se za ním přijdu podívat a dílo mu pochválím, samozřejmě když je potřeba, ráda pomůžu. Ale jinak pomoc nevyžaduje. Spíš některým žákům pomáhám s vedením, aby věděli, jaký další krok bude následovat, ale na samostatnou práci jsou jinak šikovní.
4. Vidíte během školního roku u žáka pokrok v jeho „zručnosti“?
Určitě tam pokroky jsou. U některých to trvá déle a po malých krůčcích, ale například během celého druhého stupně je ten pokrok znatelný.
5. Máte přehled o představě žáka o jeho budoucím povolání?
Často se žáky probíráme, co by chtěli dělat a jaké jsou možnosti na trhu práce. Je důležité žáky seznamovat s nabídkou práce, často nemají moc přehled a tak je člověk musí připravit do života.
6. Přizpůsobujete tomu vyučovací hodinu?
Snažím se, musím především hodinu přizpůsobit jejich možnostem a dovednostem. Je důležité brát zřetel na druh a míru žákova postižení.
7. Myslíte si, že právě u žáků s kombinovaným postižením jsou tyto manuální aktivity důležité, jak v uplatnění v budoucí profesi, tak celkově pro jejich duševní pohodu?
Manuální činnosti mají dobré účinky z hlediska rozvoje žáků a také pozitivně působí na zklidnění mysli, uvolnění a na celkovou psychickou i duševní pohodu žáka.

Příloha č. 2 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žák K.)

Žák K.

1. Baví Tě ve škole pracovní činnosti?
Moc mě baví, rád si vyrábím.
2. Co konkrétně Tě baví nejvíce? Keramika, dílny, stavebnice, stříhání, kreslení..?
Baví mě hlavně pečení perníku, baví mě ochutnávat, i když nemůžu jíst všechno (alergie na lepek). Ale také mě baví, když si vytvoříme něco, s čím si můžu hrát nebo to můžeme využít i v jiných hodinách. Mám radost, když se mi něco povede a těším se i víc do školy, když vím, že budeme mít pracovní činnosti.
3. Vystavuješ ve škole své výrobky? Jsi rád, když má škola možnost je prodat na různých benefičních akcích?
Líbí se mi, že máme naše výrobky vystavené ve třídě. Často si je s dětmi prohlížíme, naše třída potom vypadá hned veseleji.
4. Věnuješ se i ve svém domově těmto činnostem? Případně vytváříš si výrobky i s rodiči či sourozenci?
Nejraději si hraji se stavebnicí, kterou mám i tady ve škole. S tou si hraji skoro každý den. Baví mě, když se ke mně přidá i můj kamarád. A ve škole mi ji paní učitelka často dá, když jsem s prací hotový nebo si potřebuji odpočinout.
5. Navštěvuješ nějaké zájmové kroužky?
Ted' ne.
6. Chtěl bys jednou využít své dovednosti pro tyto činnosti i ve své budoucí „práci“?
Bavilo by Tě to? Máš představu o svém povolání
Určitě bych chtěl být cukrářem. Bavilo by mě připravovat mlsání pro děti.

Pedagog

1. Sledujete rozdíly v chování žáka a celkově v jeho zaujetí v hodinách pracovních činností a v ostatních hodinách?
Pracovní činnosti jsou určitě oblíbené, po dobu svého působení na škole jsem se o tom přesvědčila. Žáci dokážou se při nich uvolnit a zklidnit svou mysl. Hlavně je to baví a je vidět, že jsou šťastní, když se jim práce povede.
2. Je pro Vás obtížné motivovat žáka v pracovních činnostech k aktivitě?
Žáka není těžké motivovat, na práci se většinou těší a baví ho to. Například v matematice je to mnohem těžší, musím jej neustále povzbuzovat a snažit se udržet jeho pozornost, která je velmi kolísavá.

3. Musíte často žákovi asistovat při manuálních činnostech?
Často je potřeba K. asistovat a pomáhat, ale rozhodně za něj neodvádím práci. Podobu svého díla si dokáže představit, ale je potřeba ho navádět k postupu a s některými manuálně náročnějšími kroky mu pomoci.
4. Vidíte během školního roku u žáka pokrok v jeho „zručnosti“?
Určitě se žáci rozvíjí, je to velmi individuální, ale pokroky jsou vidět.
5. Máte přehled o představě žáka o jeho budoucím povolání?
Zjišťuji představu žáků o budoucím povolání, současně jak však třeba si uvědomit, že zatím není u chlapce výběr povolání na pořadu dne a může se ještě jeho názor změnit. Třeba K. velmi baví pečení perníků a vím, že by chtěl být cukrářem.
6. Přizpůsobujete tomu vyučovací hodinu?
Snažím se přizpůsobit hodinu zálibám žáka, zároveň je ale potřeba držet se ŠVP a vycházet z něj. Když je K. s prací dřív hotov nebo je ve výuce nesoustředěný a unavený, tak mu dovolím, hrát si se stavebnicí, která jej moc baví a rozvíjí jeho zručnost i fantazii. Přizpůsobuji hodinu spíše jeho zálibám a manuálním dovednostem, než jeho představám o budoucím povolání.
7. Myslíte si, že právě u žáků s kombinovaným postižením jsou tyto manuální aktivity důležité, jak v uplatnění v budoucí profesi, tak celkově pro jejich duševní pohodu?
Určitě, nejde jen o to něco vyrobit, ale žák se tak učí pozitivnímu přístupu k práci, rozvíjí celkově svou osobnost a učí se orientovat ve volbě své budoucí profese. Ve výuce se snažím všestranně žáka rozvíjet, aby si osvojil pracovní dovednosti a návyky a vytvářel si tak pozitivní vztah k práci.

Příloha č. 3 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žák P.)

Žák P.

1. Baví Tě ve škole pracovní činnosti?
Určitě. Vždycky si u nich odpočinu a mám rád, když nám paní učitelka dovolí vybrat si aktivitu, jakou chceme my. Myslím si, že mi to při pracovních činnostech celkem jde.
2. Takže, když Vám paní učitelka nechá volnou ruku, tak hned víš, co budeš dělat?
Většinou ano, baví mě si sám určit, co budu dělat.
3. Co konkrétně Tě baví nejvíce? Keramika, dílny, stavebnice, stříhání, kreslení...?
Nejvíc mě baví pracovat s pedigem a také mě baví pozemky. Mám rád přírodu.
4. Vystavuješ ve škole své výrobky? Jsi rád, když má škola možnost je prodat na různých benefičních akcích?
Líbí se mi, že jsou ve škole výstavy s našimi výrobky.
5. Věnuješ se i ve svém domově těmto činnostem? Případně vytváříš si výrobky i s rodiči či sourozenci?
Někdy pomáhám pracovat na zahradě.
6. Navštěvuješ nějaké zájmové kroužky?
Baví mě počítače, tak chodím na ně i na kroužek.
7. Chtěl bys jednou využít své dovednosti pro tyto činnosti i ve své budoucí „práci“?
Bavilo by Tě to?
Určitě bych chtěl dělat venku, protože mě baví být v přírodě a na vzduchu.
8. Máš představu o svém budoucím povolání?
Ano, chci být traktorista.

Pedagog

1. Sledujete rozdíly v chování žáka a celkově v jeho zaujetí v hodinách pracovních činností a v ostatních hodinách?
Ano, velmi, spolupráce s P. v jiných hodinách je často náročná. V pracovních činnostech se dokáže ztišit a uklidnit, takže mohu potvrdit, že mají na P. relaxační účinky. Dokáže klidně sedět a nerušit ostatní.
2. Je pro Vás obtížné motivovat žáka v pracovních činnostech k aktivitě?
Jde to určitě snadněji než v jiných předmětech, žáci mají zpravidla o činnosti zájem, takže se dokážou sami vnitřně motivovat a já nemusím vynakládat mnoho úsilí, abych udržela jejich pozornost.

3. Musíte často žákovi asistovat při manuálních činnostech?

Pomoc je vždycky potřeba, ale u těch mých větších žáků už to není v takové míře, jako u žáků na prvním stupni. Spíš pomáhám radami, diskutujeme, jak výrobek zhotovit, co bude na to potřeba nebo co by žák mohl ještě zlepšit, vylepšit. Také je potřeba častější navádění k jednotlivým krokům.

4. Vidíte během školního roku u žáka pokrok v jeho „zručnosti“?

Konkrétně u P. vidím pokrok především v jeho přístupu, je více samostatný a udržuje větší pořádek. Zároveň si dokáže práci lépe zorganizovat a jeho výtvary jsou více propracované. Je znát, že jim věnuje více času a práci si rozloží například do více hodin.

5. Máte přehled o představě žáka o jeho budoucím povolání?

Ano, vím, na co se jednotliví žáci chtějí zaměřit. Také je to hlavně tím, že už mám ve třídě starší kluky, u kterých je výběr zaměstnání na pořádku dne. Konkrétně P. chce být traktoristou a vím, že má blízko k práci na pozemkách. Takže se snažím hodinu tomu přizpůsobit a zaměřit se na to, co žáci více preferují.

6. Myslíte si, že právě u žáků s kombinovaným postižením jsou tyto manuální aktivity důležité, jak v uplatnění v budoucí profesi, tak celkově pro jejich duševní pohodu?

Podle mně stoprocentně, pracovní činnosti mají nezastupitelné místo u žáků s kombinovaným postižením, všechny ty činnosti rozvíjí nejen manuální dovednosti, ale také stimulují myšlení, tvořivou stránku žáka, zlepšují motoriku a učí žáka spolupracovat ve skupině.

Příloha č. 4 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žákyně Ka.)

Žákyně Ka.

1. Jaký je Tvůj nejoblíbenější předmět?
To nevím, jak kdy.
2. Třeba pracovní činnosti máš ráda?
Ty mi nevadí. Jenom nemám ráda, když mi do toho pořád někdo zasahuje, už to potom není pěkné. Jinak ráda chodím do světýlkové místnosti a do vířivky.
3. Co Tě baví nejvíc, když s paní učitelkou děláte?
Asi když malujeme. Potom Vám ukážu, co jsem dělala v keramice.
4. Čím bys jednou chtěla být?
Princeznou.
5. A proč?
Protože jsou naparáděné, nosí krásné šaty a korunky.
6. Věnuješ se i ve svém domově těmto činnostem? Případně vytváříš si výrobky i s rodiči či sourozenci?
Doma mám omalovánky s princeznami. A taky je maluji i s jejich zámky.
7. Navštěvuješ nějaké kroužky?
Ne, protože jsem unavená, když přijdu domů.

Pedagog

1. Sledujete rozdíly v chování žáka a celkově v jeho zaujetí v hodinách pracovních činností a v ostatních hodinách?
S pracovními činnostmi není problém, žáky to baví a mě taky. Určitě jsou při nich více uvolnění a lépe se soustředí, než v jiných předmětech. To, že je to baví, dělá opravdu hodně. Žáci se na hodiny těší a jsou nadšení, když se jim něco povede.
2. Je pro Vás obtížné motivovat žáka v pracovních činnostech k aktivitě?
To bych ani neřekla, jak už jsem řekla, žáky to baví a tím pádem se umí pro práci nadchnout a setrvat u ní. Konkrétně u Ka. je potřeba dodržovat pauzy, protože se rychleji unaví, začne se protahovat a vidím, že se třeba dívá z okna a nepracuje. Takže oceňuji dopomoc paní asistentky, že při ní je a průběžně ji podporuje a pomáhá. Určitě ale Ka. v ostatních předmětech potřebuje pauzy a dopomoc častěji.

3. Musíte často žákovi asistovat při manuálních činnostech?
Určitá dopomoc je potřeba, hlavně musím žáky průběžně ujišťovat, jaký je postup, zda to mají hezké a co je ještě potřeba udělat. Ale žáci jsou jinak šikovní a dokážou si hlavní část práce zhotovit sami i bez naší pomoci.
4. Vidíte během školního roku u žáka pokrok v jeho „zručnosti“?
Vidím, že se zlepšují, že například to stříhání je přesnější, při kreslení méně přetahují, je to ale určitě individuální a záleží na žákovi a jeho postižení.
5. Máte přehled o představě žáka o jeho budoucím povolání?
Ka. si moc neuvědomuje, že až skončí škola, bude třeba se posunout někam dál. Vím, že nemá moc přehled v nabízených profesích, spíše si ráda ještě hraje a nezabývá se tímto dospěláckým světem. Proto je třeba, žáky v tomto směru rozvíjet už od mala, zapojovat je do kroužků, dát jim možnost tvořit i ve svém domácím prostředí, ať se co nejvíce rozvíjí. A sama jako pedagog se snažím všimnout jejich zájmů a zjišťovat, co je baví a přizpůsobit tomu výuku.
6. Myslíte si, že právě u žáků s kombinovaným postižením jsou tyto manuální aktivity důležité, jak v uplatnění v budoucí profesi, tak celkově pro jejich duševní pohodu?
Určitě ano, především pro žáky s kombinovaným postižením je rozvoj manuálních činností velmi stěžejní a má nezastupitelné místo v jejich životě. Budují si už od útlého věku základní pracovní dovednosti a návyky, učí se spolupracovat s ostatními, orientovat se při užití různých nástrojů a materiálů, které se jim budou do případného zaměstnání hodit. A na jejich duševní pohodu mají také zajisté velký podíl, jsou šťastní, že něco vyrobí a povedlo se jim to.

Příloha č. 5 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žák A.)

Žák A.

1. Baví Tě ve škole pracovní činnosti?
Ano.
2. Co Tě baví nejvíc si vytvářet?
Rád stavím z kostek různé budovy.
3. Doma si také hraješ nebo vytváříš nějaké výtvary s Tvými rodiči?
Doma mám lego, to mě baví. Pak si hlavně hraji s autíčky.
4. Chodíš do nějakých kroužků?
Někdy chodím na počítače.
5. Chtěl bys jednou využít své dovednosti pro tyto činnosti i ve své budoucí „práci“?
Víš, co bys chtěl dělat?
Chtěl bych být programátor, protože mě baví být na počítači.

Pedagog

1. Sledujete rozdíly v chování žáka a celkově v jeho zaujetí v hodinách pracovních činností a v ostatních hodinách?
A. se moc v hodinách neprojevuje, ale obecně mohu říct, že hodiny žáky baví a zklidní se při nich. Myslím si, že jsou pro ně i jako určitá forma odpočinku.
2. Takže neshledáváte potíže v motivaci při pracovních činnostech?
S motivací není problém, žáky činnosti baví a dokážou se sami pro ně nadchnout. Určitě je ale musím chválit a povzbuzovat, aby měli chuť se dále rozvíjet a především, aby si věřili, že jsou v něčem dobří a něco umí. Co se mi osvědčilo, je přítomnost předlohy. Žáci mají mnohdy problémy s představivostí, takže je důležité ze začátku začínat s konkrétními předměty. I víc je to namotivuje, že uvidí, co si budou moct sami vyrobit a odnést třeba domů.
3. Musíte v pracovních činnostech často žákům asistovat nebo práci zvládají převážně sami?
Asistence je určitě třeba, převážně u těch mladších žáků nebo u žáků, u kterých je motorika vážněji narušena. Ale právě důležité je to slovo asistovat, pomohu, přidržím, vystřihnu, ale hlavní část práce nechávám na žákovi, i kdyby se to úplně nepovedlo, je hlavní, že žák práci zhotovil sám a něco dokázal.

4. Myslíte si, že žáci během roku udělají pokrok, co se týče jejich manuálních dovedností?

Konkrétně u A. ten pokrok vidím, možná by bylo lepší mluvit o delším časovém úseku než jen jeden rok, ale pokrok určitě nastal. Dříve vyžadoval větší dopomoc a pobízení k činnosti.

5. Zajímáte se o představu žáka o jeho budoucím povolání?

Zajímám se, ale myslím si, že je ještě poměrně brzo, aby žák byl přesvědčený, co chce dělat, během druhého stupně se ještě jeho představy změni a zároveň získá větší přehled v nabídce nabízených profesí.

6. Přizpůsobujete tomu vyučovací hodinu?

Hodiny se snažím připravovat především s pestrostí, abych žákům umožnila rozhodnout se, která oblast je baví nejvíce. Ale беру ohled i na jejich zájmy a dovednosti a snažím se tomu hodinu přizpůsobit.

7. Co baví nejvíce A.?

A. rád sestavuje složitější modely z konstrukčních stavebnic. Často jej nechávám stavět i v jiných předmětech, když na něm vidím, že je unavený a nedokáže se moc soustředit. Také za odměnu si může stavět.

8. Myslíte si, že je důležité u žáků rozvíjet tyto manuální dovednosti, pomáhá jim to třeba i na psychický stav?

Určitě, pracovní činnosti jsou důležitým předmětem pro tyto žáky. Nejde jen o to, že si tady něco vystříhneme nebo namalujeme, ale učí se starat o domácnost, připravit si jednodušší pokrmy, starat se o květiny. Mimo to se učí manipulovat s náradím, učí se zásadám bezpečnosti, udržovat pořádek, je to určitě skvělá příprava do života. A mají hlavně radost, že se něco nového naučili, že se jim něco povedlo, můžou se tím pochlubit.

Příloha č. 6 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žák D.)

Žák D.

1. Baví Tě ve škole pracovní činnosti?
Určitě baví, jsem rád, že je máme vícekrát týdně, na mé předešlé škole nebyly tak pestré jako tady. Většinou bývá v hodinách dobrá atmosféra, všichni jsme na stejné úrovni a nesmějeme se sobě. A taky si při nich odpočinu a na nic nemyslím.
2. Máš nějakou oblast pracovních činností, která Tě baví úplně nejvíc?
Asi jsou to keramické dílny, protože odsud jsou ty výrobky úplně nejhezčí. Líbí se mi i to vybavení tady. Vůbec jsem nevěděl, že to takhle vzniká.
3. Víš něco o výstavách, které pořádá Tvoje škola?
Jo vím, připadá mi to super a cítím se užitečně, že škola ty naše výrobky nabízí dalším.
4. Doma si také něco vyrábíš nebo chodíš do nějakých kroužků ve svém volném čase?
No podle toho, jak je čas, já bývám doma jen na víkendy, tak to jdu spíš ven. Ale určitě chci chodit do keramického kroužku.
5. Chtěl bys jednou využít své dovednosti pro tyto činnosti i ve své budoucí „práci“?
Bavilo by Tě to?
To nevím, spíš asi ne. Já bych chtěl být právníkem nebo rapovat, to mi celkem jde.
6. Orientuješ se v nabízených profesích?
Znám různá zaměstnání, třeba učitel, kuchař, řidič, programátor, zahradník. Je jich spousta.

Pedagog

1. Sledujete rozdíly v chování žáka a celkově v jeho zaujetí v hodinách pracovních činností a v ostatních hodinách?
Obečně mohu říct, že pracovní činnosti jsou oblíbeným předmětem. Zřídka se stává, že by žáka vůbec nebavily a chodili do hodiny s nechutí. D. je upovídaný ve všech hodinách, ale myslím si, že ho pracovní činnosti baví, dokáže se do práce vrhnout a dotáhnout ji do konce. Celkově si myslím, že i co se týče koncentrace, jsou v tomto předmětu menší problémy než například v matematice. Žáci se při nich dokážou uvolnit a pozitivně se naladit.

2. Je pro Vás obtížné motivovat žáka v pracovních činnostech k aktivitě?
V tom problém nevidím, jde to určitě snadněji než v jiných předmětech. Určitě je důležité pochválit a projevit zájem o výrobek, ale nestojí mě to mnoho úsilí, aby se žáci pustili do práce.
3. Musíte často žákovi asistovat při manuálních činnostech?
U těch větších dětí už není asistence tak nutná. Spíš si nechají poradit, jak dílo zhotovit nebo kde, co najdou. Samozřejmě záleží na věku a míře postižení. Zrovna v D. třídě jsou šikovní. D. je zdatný v sebeobsluze, spíš ho musím někdy usměrňovat, aby si všiml své práce a nerušil druhé.
4. Máte přehled o představě žáka o jeho budoucím povolání?
Zjišťuji žákovy představy o budoucí profesi. Často si o tom spolu povídáme, jaká je nabídka středních a jaké mají možnosti. Snažím se je trochu navést podle jejich zálib a dovednostech.
5. Přizpůsobujete tomu vyučovací hodinu?
Určitě se snažím upřednostňovat, co žákům jde a co je baví. Někdy je to těžké, protože každý je na jiné úrovni a má jiné představy, ale myslím, že se nám to celkem daří, žáci vypadají spokojeně v hodinách.
6. Myslíte si, že právě u žáků s kombinovaným postižením jsou tyto manuální aktivity důležité, jak v uplatnění v budoucí profesi, tak celkově pro jejich duševní pohodu?
Určitě jsou, mají vliv na jejich psychický a emocionální stav. Je potřeba u těchto žáků rozvíjet motoriku a tvořivé schopnosti. Snažím se pomocí nich vést žáka k zodpovědnému a pozitivnímu přístupu k práci. Také chci žáky seznámit s množstvím různých materiálů a náradí, ať získají přehled. Ve škole je populární košíkářství a pečení perníků a jsem ráda, že naše škola má možnost pořádat výstavy s žákovými výrobky.

Anotace

Jméno a příjmení:	Michaela Koutná
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Ergoterapie a její vliv na pracovní uplatnění – rozvoj manuálních dovedností u žáků s kombinovaným postižením
Název v angličtině:	Occupational therapy and its impact on working assertion - development of manual skills of pupils with multiple disabilities
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá ergoterapií a jejím vlivem na pracovní uplatnění, dále na rozvoj manuálních dovedností u žáků s kombinovaným postižením. Teoretická část nabízí náhled do problematiky ergoterapie, kombinovaného postižení a možnosti pracovního uplatnění u těchto jedinců. V první kapitole se zaměřujeme na terminologii, historii, členění ergoterapie a roli ergoterapeuta. V dalších dvou kapitolách popisujeme kombinované vady z hlediska terminologie, klasifikace, charakterizujeme vybraná postižení a možnosti pracovního začlenění. Praktická část na základě kvalitativního výzkumu interpretuje výsledky výzkumného šetření týkající se vlivu ergoterapie u žáků s kombinovaným postižením.
Klíčová slova:	Ergoterapie, kombinované postižení, pracovní uplatnění, člověk a svět práce
Anotace v angličtině:	This thesis deals with Occupational therapy and its impact on working assertion and development of manual skills of pupils with multiple disabilities. The theoretical part offers an overview of the problem of occupational therapy, combined disability and work placement possibilities of these individuals. In the first chapter we focus on terminology, history, occupational therapy segmentation and the role of occupational therapist. In the next two chapters we describe combined defects from the point of view of terminology, classification, characterize selected disabilities and possibilities of work assertion. The practical part, based on qualitative research, interprets the results of the research

	relating to the impact of occupational therapy in pupils with combined disabilities.
Klíčová slova v angličtině:	Occupational therapy, multiple disabilities, employment, human and the world of work
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žák M.) Příloha č. 2 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žák K.) Příloha č. 3 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žák P.) Příloha č. 4 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žákyně Ka.) Příloha č. 5 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žák A.) Příloha č. 6 – přepis polostrukturovaného rozhovoru (žák D.)
Rozsah práce:	78
Jazyk práce:	Čeština