

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Diplomová práce

Bc. Aneta Hulínová

Integrace dětí se specifickými potřebami vzdělávání v rámci volnočasových
aktivit DDM

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 17. 4. 2019

.....

Bc. Aneta Hulínová

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Dagmar Pitnerové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady. Dále všem vedoucím pedagogickým pracovníkům za jejich ochotu, vstřícnost a upřímnost při výzkumném šetření.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Aneta Hulínová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Integrace dětí se specifickými potřebami vzdělávání v rámci volnočasových aktivit DDM
Název v angličtině:	Integration of children with a specific need for education in DDM leisure activities
Anotace práce:	<p>Diplomová práce je zaměřena na integraci dětí se specifickými potřebami vzdělávání v rámci volnočasových aktivit DDM.</p> <p>V teoretické části jsou charakterizovány děti se specifickými potřebami vzdělávání (SVP). Dále je zde popsáno zájmové vzdělávání probíhající ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání a definováni pedagogičtí pracovníci, kteří jej zabezpečují. Nakonec se věnuje trendu inkluze v ČR vycházející ze školního vzdělávacího programu a inkluzivnímu přístupu k dětem se SVP ve vybraných zemích EU.</p> <p>V praktické části je prostřednictvím rozhovorů s vedoucími pedagogickými pracovníky zkoumána realizace inkluze v domech dětí a mládeže (DDM) Olomouckého kraje. Pomocí obsahové analýzy je sestavena nabídka kroužků daných DDM.</p>
Klíčová slova:	Inkluze, integrace, dítě se specifickými potřebami vzdělávání, dům dětí a mládeže, zájmové vzdělávání, volný čas, pedagogický pracovník, školní vzdělávací program, sociální pedagogika.

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The diploma thesis is focused on the integration of children with specific needs of education in the leisure time activities of CHYC.</p> <p>In the theoretical part there are characterized children with specific needs of education (SNE). Then, there is given a description of interest education in school facilities for interest education and are defined pedagogical workers providing it. Finally, it deals with the trend of inclusion in the Czech Republic based on the school education program and inclusive approaches to children with SNE in selected countries in EU.</p> <p>The practical part examines the implementation of inclusion in children and youth centers (CHYC) in Olomouc Region by taking advantage of interviews with leading pedagogical workers. The offer of recreational courses providing by CHYC is compiled by means of content analysis.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Inclusion, integration, children with specific needs of education, children and youth centers, interest education, free time, pedagogical worker, school education program, social pedagogy.</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha č. 1 – Otázky k rozhovoru s vedoucími pedagogickými pracovníky DDM</p> <p>Příloha č. 2 – Rozhovor 1 – odpovědi</p> <p>Příloha č. 3 – Rozhovor 2 – odpovědi</p> <p>Příloha č. 4 – Rozhovor 3 – odpovědi</p> <p>Příloha č. 5 – Rozhovor 4 – odpovědi</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>71 s.</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>český</p>

OBSAH

ÚVOD	7
1 DĚTI SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	8
1.1 Zdravotní znevýhodnění.....	8
1.2 Sociální znevýhodnění	12
1.3 Další osoby se specifickými vzdělávacími potřebami	15
2 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ	19
2.1 Volný čas a jeho význam	19
2.2 Školská zařízení pro zájmové vzdělávání	22
2.3 Pedagogičtí pracovníci v zájmovém vzdělávání.....	25
3 TRENDY V ČR A VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EU	29
3.1 Inkluzivní vzdělávání v ČR	29
3.2 Školní vzdělávací program pro zájmové vzdělávání v ČR	32
3.3 Inkluzivní vzdělávání v zemích EU	36
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	40
4.1 Cíle výzkumu	43
4.2 Metodologie, cílová skupina a organizace	43
4.3 Vyhodnocení výzkumného šetření.....	48
4.4 Výzkumné závěry	56
ZÁVĚR	59
SEZNAM ZKRATEK	61
SEZNAM ODBORNÝCH ZDROJŮ	62
SEZNAM TABULEK	69
SEZNAM OBRÁZKŮ	70
SEZNAM PŘÍLOH	71
PŘÍLOHY	72

ÚVOD

Inkluze je aktuálním tématem, dotýká se jak škol, tak i školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. Dané zařízení vychází ze školního vzdělávacího programu, jenž obsahuje zajištění vzdělávání dětí, žáků se specifickými potřebami vzdělávání. Již dříve na domech dětí a mládeže probíhala inkluze, nyní jsou zařízení daným trendem vedena k přehodnocení formulace jejich cílů a cílové skupiny. Je nutné, aby neopomíjela různá znevýhodnění a byla připravena na potřebné přeměny jak už materiální, tak i v osobním přístupu pracovníků. Aktuálně není výjimkou, pokud dítě se znevýhodněním navštěvuje zájmovou činnost.

Diplomová práce je zaměřena na integraci dětí se specifickými potřebami vzdělávání. Hlavním cílem práce je popsat poslání školských zařízení pro zájmové vzdělávání v Olomouckém kraji a prostřednictvím výzkumného šetření prozkoumat, jak v nich probíhá inkluze.

Díličními cíli jsou charakterizovat děti se specifickými potřebami vzdělávání, zájmové vzdělávání, jenž probíhá ve volném čase ve školských zřízeních pro zájmové vzdělávání, resp. domech dětí a mládeže, jenž je zajištěno pedagogickými pracovníky. Dále popsat školní vzdělávací program týkající se především domu dětí a mládeže a zaměřit se na trendy v ČR a zemích EU z hlediska inkluzivního vzdělávání. Charakterizovat aktuální nabídku kroužků domů dětí a mládeže v Olomouckém kraji.

Výzkumné šetření je zaměřené na vedoucí pedagogické pracovníky v domech dětí a mládeže a bude realizováno metodou rozhovoru. Prostřednictvím obsahové analýzy bude zkoumána nabídka volnočasových aktivit pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami.

1 DĚTI SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Děti se specifickými vzdělávacími potřebami disponují určitými potřebami v rámci zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění či jsou to děti, jenž vyrůstají v nepříznivém sociálním prostředí. Můžeme jsem zařadit i děti pocházející z etnických a jazykových menšin, imigrantských rodin a v neposlední řadě nadané žáky (Průcha, 2012, s. 236, 237).

ŠAFROVÁ (in Knotová, 2014, s. 77) danou skupinu charakterizuje jako osoby, jenž se potýkají s různými obtížemi při prosazování svého práva na rovný přístup ke vzdělávání. Školy a školská zařízení mají snahu prostřednictvím individuálního přístupu podporovat zdravotně znevýhodněné žáky. Z pozice pedagogů, ale i ostatních, je žádoucí, abychom k žákům přistupovali jako k individuálním a „jedinečným“ osobnostem, a ne k jedincům s omezením. Počínaje rokem 1989 se v České republice aplikuje integrace, jež probíhá v rámci systému speciálního vzdělávání. Naráží však na častá úskalí při praktickém uplatňování v běžných třídách. V současnosti se užívá pojem inkluze a objevují se tendence zavést obor inkluzivní pedagogika. ANDERLIKOVÁ (2014, s. 41) chápe integraci jako soužití dvou skupin žáků, „normálních“ a se znevýhodněním. „Normální“ žáci jsou většinou a respektují přítomnost odlišných dětí, ti však nejsou začleňováni.

PASTIERIKOVÁ a REGEC (in Šmelová, Souralová a Petrová, 2017, s. 14) upozorňují na potřebu zhodnotit, zdali je vhodné z hlediska znevýhodnění, jeho typu a intenzity, osobnosti, schopností, dovedností a vůle dítě integrovat.

1.1 Zdravotní znevýhodnění

Dle § 3 písm. g zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, se míní „*zdravotním postižením tělesné, mentální, duševní, smyslové nebo kombinované postižení, jehož dopady činí nebo mohou činit osobu závislou na pomoci jiné osoby.*“

MICHALÍK (2011, s. 31 – 32) uvádí, že osoby zdravotně postižené jsou minoritou České republiky a tvoří cca 10% obyvatelstva. Avšak konečný počet daných osob bude vyšší, jelikož jsou v péči rodinných příslušníků anebo nejsou uživateli sociálních služeb, charitativních a dobročinných organizací. Skutečnost, zda bude osoba zdravotně postižená uživatelem sociálních služeb či jakékoli pomoci, závisí na jejím přístupu i přístupu celé její

rodiny, prostředí, ve kterém žije, dostupnosti informací, či vlastní zkušenosti dané osoby. Zdravotně postižení se mnohdy stávají oběťmi stigmatizace, kdy se jejich okolí domnívá, že nutně potřebují pomoc, péči a ochranu bez toho, aniž by se optali samotného člověka, kterého se to týká. Nicméně jsou to lidé svobodní, se svou vlastní vůlí a jsou schopni řídit si svůj život, samozřejmě s ohledem na své znevýhodnění. V řadách odborníků se mnohdy setkáváme s názorem, že tuto skupinu osob nepovažují za minoritu, avšak ji označují za svébytnou, specifickou a rozdílnou skupinu, jež se vyznačuje podobnými vlastnostmi odlišnými od populace bez znevýhodnění.

KRHUTOVÁ (2013, s. 22 – 24) uvádí, že jedince se znevýhodněním považujeme za „nemocného“, dochází ke stigmatizaci, ostatní na něj nahlízejí jako na nemocného člověka, jenž potřebuje pomoc. Nemoc je charakterizována specifickými projevy konkrétního stavu zdraví a jejími poměrně viditelnými dopady. Zdravotní znevýhodnění je obsáhlejší termínem a zahrnuje i celkový dopad úbytku nebo změny zdraví na jedince a jeho sociální život. Lidský mozek funguje jako neustálý diagnostik, nepřerušeně hodnotí vše kolem nás, tudíž je normou, že při interakci s osobou se znevýhodněním jej posuzujeme a hodnotíme na základě viditelných tělesných znaků i dalších projevů chování. Znevýhodnění jedinci jsou heterogenní a obsáhlou skupinou lidí, jenž má svá specifika.

NOVOSAD (in Michalík a kol., 2011, s. 180, 187, 197 – 212) charakterizuje **tělesně znevýhodněné** jako osoby, jež disponují omezeným dokonce i nemožným pohybem, dále nefunkčností pohybové koordinace (v závislosti na narušení nosného a pohybového aparátu), vývojovou vadou, chybějícími končetinami či jejich částí nebo narušením nervové soustavy. Jedná se tedy o dlouhodobý a trvalý stav, kdy vady a nefunkčnost zmíněných oblastí jsou patrné na první pohled. Jednotným znakem tělesně znevýhodněných lidí je základní snížení běžných lokomočních aktivit, dokonce i narušení až úplné vymizení pohyblivosti, což negativně ovlivňuje hodnotu života, samostatnost, celkový přístup k využívání možností v životě. Mezi tělesné postižení řadíme centrální obrny a neurologická onemocnění, periferní obrny, deformace, amputace a tělesné postižení v rámci stáří.

Terminologie oblasti **mentálního postižení** je nejednotná a v každém oboru různorodá. Mnohdy jsou pojmy užívány neadekvátně a z odborných termínů se stala hanlivá označení. Mentální postižení a retardace bývají užívána jako synonyma, avšak je vhodné užívat termín dítě s mentálním postižením. Jedná se o snížení intelektu s dopadem na oblasti kognitivní, motorické, řečové a sociální. Zahrnuty jsou děti s IQ (inteligenční kvocient) okolo 69 bodů (průměrné IQ je 90 – 110 bodů), u kterých dochází k narušení

centrální nervové soustavy. Není možné dané znevýhodnění vyléčit, nicméně při užití podpůrných opatření může dojít k pozitivnímu rozvoji. Můžeme se setkat i s termínem sociálně podmíněné mentální postižení, jehož příčina tkví v sociálním prostředí jedince (Balzanová, 2014, s. 12 – 16).

V současné době se již nepoužívá termín mentální retardace, ale mentální postižení, jelikož dochází k vývoji této oblasti a z původních termínů se staly nadávky a negativní označení těchto osob. S tím úzce souvisí pojem **oslabení kognitivního výkonu**, což lze chápat jako omezení schopností, kdy se tato omezení nenachází v oblasti mentálního postižení. Nicméně se jedná o omezení při vzdělávání a vyznačuje se pomocnými opatřeními vzdělávacího a výchovného, popř. psychosociálního rázu (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018, s. 31 – 34).

Dle MKN – 10 (Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2018, s. 29, 191, 210, 252 – 260) řadíme do **duševních poruch a poruch chování** již zmíněnou mentální retardaci a poruchy chování. Celkově se zde jedná o poruchy psychického vývoje. Např. organické duševní poruchy včetně symptomatických (vrozené nebo vzniknou v rámci dalších nemocí), poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání (hyperkinetické poruchy, poruchy chování, smíšené poruchy chování a emocí, emoční poruchy s nástupem specifickým pro dětství, poruchy sociálních funkcí s nástupem v dětství a dospívání, tiky, jiné poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání), schizofrenie (deformace myšlení a vnímání) a afektivní poruchy (poruchy nálady, často vyvolány stresovou událostí nebo situací).

V zájmovém vzdělávání se můžeme setkat s poruchami chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání. Hyperkinetické poruchy vznikají v prvních 5 letech života dítěte. Je u nich charakteristické: neadekvátní vytrvalost při aktivitách, neschopnost vydržet u jedné aktivity nebo činnosti, kterou mnohdy nedokončí. Dítě má problém dodržovat pravidla (nikoliv záměrně), je nadměru aktivní a mezi ostatními dětmi/spolužáky nepopulární, což může vést k disociálnímu chování a nízkému sebehodnocení. Poruchy chování jsou typické opakujícím se a nemizejícím útočným chováním, asociálním chováním nebo odmítavým postojem. Takovéto chování zřetelně překračuje hranici přirozených projevů daných vývojových obdobích a trvá déle jak 6 měsíců, např. lži, útěky z domova, útočnost, agresivita, záškoláctví. Smíšené poruchy chování a emocí se vyznačují kombinací permanentně útočného, disociálního nebo vzdorovitého chování s viditelnými projevy deprese a úzkosti (Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2018, s. 252 – 254).

Emoční poruchy s nástupem v dětství jsou charakteristické navýšením přirozených projevů v jednotlivých vývojových etapách dítěte např. sourozenecká rivalita. V oblasti poruchy sociálních funkcí s nástupem v dětství a dospívání, se jedná o různorodý soubor poruch, jež disponují společnými znaky, jimiž jsou odchylky sociálních funkcí, které mají svůj počátek ve vývojovém období, např. elektivní mutismus (mlčení v určitých situacích). Tiky jsou mimovolní, prudké a opakující se motorické pohyby, nebo zvukové projevy. Jejich vznik je náhlý a bez přímé příčiny, jedná se o opakování nevhodných slov či vlastních (např. Touretteův syndrom). Jiné poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání se vyznačují nesourodou skupinou poruch, jenž mají kolektivní nástup v dětství, např. neorganická enkopréza a enuréza, koktavost, brebtavost (Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2018, s. 254–260).

KRHUTOVÁ (in Michalík a kol., 2011, 275 – 276) za jedince se **zrakovým znevýhodněním** považujeme osoby, jejichž funkce zraku je narušena a není možné tuto funkčnost zajistit jinými prostředky do stádia normálního vidění. Pedagogika a lékařské vědy nahlížejí na klasifikaci rozdílně. Z pedagogického hlediska můžeme znevýhodnění zraku rozdělit do tří skupin podle stupně (míry) zrakového omezení. Jedná se o lehkou a střední slabozrakost, zbytky zraku a úplnou slepotu. Z hlediska využití sníženého potenciálu zrakové činnosti se jedná o osoby slabozraké, se zbytky zraku, nevidomé, barvoslepé, s poruchou binokulárního vidění a s kombinovaným znevýhodněním.

Narušení sluchu je dočasného nebo trvalého rázu. Dočasné poruchy je možno odstranit, tudíž je neoznačuje za **znevýhodnění sluchu**. Neodvratné poškození sluchu považujeme za trvalé a nazýváme jej znevýhodněním. Sice jej nevyléčíme, ale můžeme aplikovat podpůrná opatření. Centrální sluchové znevýhodnění tkví v neschopnosti mozku adekvátně reagovat na sluchové podněty, i když sluchový orgán pracuje správně. Podstata periferního znevýhodnění spočívá ve fyzickém poškození sluchového orgánu. Nedoslýchavostí označujeme narušené možnosti vnímat zvuk a hluchotou absolutní nemožnost vnímat zvukové podněty. Mezi jedinci se častěji vyskytuje nedoslýchavost, zbytky sluchu. Příčiny vzniku jsou různé, v rámci periferního poškození sluchu se jedná o narušení různých částí sluchového ústrojí, další příčinou je doba vzniku (Mukšnáblova, 2014, s. 17 – 20).

Mezi zdravotní znevýhodnění můžeme řadit i **narušené komunikační schopnosti**. MLCÁKOVÁ (in Michalík a kol., 2011, s. 412 – 464) uvádí, že se jedná o znevýhodnění, jež je velkou specifickou a různorodou skupinou lidí. Řadíme sem narušený vývoj řeči

(opožděný, omezený, odchýlný vývoj řeči, vývojové dysfázie aj.), získanou orgánovou nemluvnost (afázie, získaná porucha centrálních řečových procesů), získanou psychogenní nemluvnost (elektivní mutismus; reakce na situaci, kterou osoba považuje za těžkou; osoba mluví, jen při dané situaci není schopná mluvit), narušení zvuku řeči (odchylka zvuku hlásek, huhňavost), narušení plynulosti řeči (kockavost), narušení článkování řeči (porucha artikulace, dyslalie, dysartrie) a poruchy hlasu (psychologické, fyzické aj. příčiny).

1.2 Sociální znevýhodnění

Za sociální znevýhodnění považujeme stavy, okolnosti a příčiny, jejichž výsledkem je znevýhodnění, jež se může transformovat až do sociálního vyloučení. Samotná jinakost není znevýhodněním, ale situací, kdy jinakost ovlivňuje další aspekty života. Mnohdy se nejedná o jeden druh odlišnosti, ale jejich kombinace, jež působí negativně na průběh života jedince. Znevýhodněním se tak stává špatná finanční situace, neadekvátní bydlení, zhoršený zdravotní stav, nedostatečné vzdělání, nízké profesní vědomosti a schopnosti, závislosti různého druhu nebo nepříznivá životní situace. Jedná se o cyklus, kdy jedinec disponuje jistou odlišností, jež se kombinuje s dalšími znevýhodněními a tím dojde k zacyklení problémů a je nesnadné nalézt cestu ven. Do této problematiky řadíme i sociální odlišnosti, kde velkou roli hrají kultury (Kukla, 2016, s. 84).

Kvalitu života ovlivňuje prostředí. Vzhledem k zaměření na znevýhodnění se jedná o znevýhodněné prostředí. Příznakem takového prostředí je rozpad, nevyhovující a nedostatečné zajištění sociálních služeb anebo jejich špatná dostupnost. Sociokulturně znevýhodněné prostředí neposkytuje adekvátní všestranný rozvoj osobnosti, především dítěte. Definují jej alespoň tři rizikové faktory z následujícího souboru: 1) matka, jež porodila dítě před svým 17. rokem života, před dosažení 20. roku prodělala více jak dva porody anebo se jedná o rodiče nízkého věku; 2) neúspěšné dokončení základní školy minimálně jednoho z rodičů, což vede k nižší profesní uplatnitelnosti; 3) tělesné znevýhodnění nebo špatný zdravotní stav u rodičů, kdy mají snížené možnosti v péči o dítě, 4) psychické onemocnění; 5) neadekvátní sociální vazby mezi rodiči či jejich rodinou; 6) neadekvátní bydlení a strava; 7) domácí násilí; 8) užívání návykových látek; 9) zasahování orgánu sociálně právní ochrany dětí (Kukla, 2016, s. 84).

V rámci užívání návykových látek se zaměříme na **alkoholismus**. Nejen že jedince ničí, ale také celou jeho rodinu. Začínají se narušovat personální vztahy, vznikají rozličné

obránné mechanismy jednotlivých členů rodiny. Může vzniknout situace, kdy začnou požívat alkohol i další členové rodiny a rodina již neplní svou funkci a rozpadá se. Takovýto rodič není schopen naplňovat své rodičovské povinnosti a neplní svou funkci, ať už psychologickou, sociální nebo materiální. Dítě nemá naplněné své potřeby a strádá. Alkoholismus může vést až ke ztrátě zaměstnání, čímž se rodina dostává do finančních potíží. Opět se jedná o neuspokojení materiálních potřeb. Jedinec trpící alkoholismem může dosáhnout stádia, kdy přijde o pracovní místo, přátele a rodinu, což může vést k mnoha delikvencím (Fisher a Škoda, 2014, s. 108).

Závislosti na **užívání drog** u dětí do 15 let se zkoumají pomocí výzkumů na základních školách. Je známo, že výskyt užívání drog mladých jedinců do 15 let je spíše výjimečná. Na druhou stranu bylo zjištěno, že právě v tomto období jsou první zkušenosti s užitím návykových látek a čím dřív dítě získá zkušenosti, tím více se zvyšuje riziko, že bude látky užívat i v dospělosti. Francie provedla výzkum, kdy bylo zjištěno, že osoby, jež zkoušely konopí ještě před dovršením 12 let, jej začaly užívat pravidelně každý den ve věku 17 let. Zatímco osoby, jež užívaly konopí po 17. roku, jej později užívaly příležitostně. Čím dříve dítě látku zkusí nebo začne užívat, tím vyšší je riziko, že ji bude užívat pravidelně i v dospělosti. Daná věková skupina dětí je i velmi malou skupinou, jež se léčí z drogových závislostí. Mnohdy jejich problém není ani řešen, jelikož jsou zároveň problematickými jedinci a mohou si své problém a nelehké situace řešit pomocí návykových látek. Existuje návaznost užívání konopí na složité životní a rodinné prostředí dítěte. Nachází-li se v rodině člen nebo členové, jež drogy užívají, je mnohem větší riziko, že i samotné dítě bude později drogy užívat. Požívání alkoholu v rodině způsobuje vyšší možnost u dětí i dospívajících v užívání návykových psychoaktivních látek (Šťastná a Šucha, 2010, s. 13 – 19).

Za další rizikový faktor, jež může vést k sociálnímu znevýhodnění dítěte, je patologické hráčství neboli **gambling**. Osoba, jež disponuje tímto znevýhodněním, je ochotná pokračovat ve hře i přes to, že již jeho okolí daný problém vnímá jako neúnosný. Sám hráč trpí nedostatkem financí, dokonce může dojít k soudní dohře. Jedná se o hrací automaty, ruletu, sázky, jež jsou v dnešní době přístupné i virtuálně pomocí internetu. Tato závislost má poměrně pomalý rozvoj a může být důsledkem nepříznivé životní situace (Fisher a Škoda, 2014, s. 115 – 116).

Předpokladem pro adekvátní rozvoj dítěte je jeho fungující rodina, kde dochází k naplňování základních funkcí z hlediska biologického, ekonomického, sociálního a psychologického. Jedná se o nejpodstatnější skupiny lidí a prostředí v kterém jedinec

vyrůstá a žije. Rodina je přirozeným prostředím dítěte, kde by se mělo cítit v bezpečí, je pro něj oporou, naplňuje základní potřeby a probíhá zde zkušenostní učení. Aby se jedinec mohl adekvátně rozvíjet, potřebuje k tomu podnětné prostředí, kde rodina působí prostřednictvím lásky a něhy. Což považujeme za nejpodstatnější funkci a význam rodiny, jelikož dokáže vynahradit další nedostatky (horší materiální zajištění, nepodnětné prostředí pro výchovu a vzdělávání). Pokud nebude rodina disponovat všemi správnými funkcemi nebo se stane dysfunkční ve všech směrech, dítě ji nebude vnímat jako místo pro porozumění, něhu, lásku a bezpečí, ale spíše pro něj bude přítěží a zdrojem dalších problémů (Pugnerová in Pugnerová a Kvintová, 2016, s. 60).

Za sociální důsledky neadekvátního působení rodiny na jedince můžeme považovat **psychickou deprivaci**. Mezi rizikové prvky řadíme rodiče nebo jedince, jež nedisponují dostatečnými schopnostmi a vlastnostmi pro roli rodiče. Jedná se např. o osoby s duševní poruchou a různé patologické projevy chování v užívání psychoaktivních látek. Jsou to rodiče, jež nejsou zcela připraveni na svou roli z důvodu příliš mladého věku nebo ti, jež preferují kariéru. Samotné děti mohou mít jisté predispozice pro vznik psychické deprivace, jež vede k sociálnímu znevýhodnění. Jedná se o dítě nesnaživé, neupoutávající pozornost. Sem řadíme i děti, jejichž nevýhoda vyplývá z různých onemocnění jak psychických, tak tělesných i duševních (Fisher a Škoda, 2014, s. 164).

Máme několik typů psychických deprivací. Jendou z nich je deprivace biologických potřeb, při které dochází k jejich neadekvátnímu upokojení. Nedostačující množství potravin a spánku se odrazí na psychickém a fyzickém zdraví jedince a při dlouhodobém nedostatečném zajištění se objeví závažné nemoci, jež mohou vést ke smrti dítěte. Senzorická deprivace tkví v nedostatečně podnětném prostředí, jež se vyskytuje nejvíce u dětí se znevýhodněním, ale i u týraných. Z čehož vyplývá, že nemají adekvátní podmínky pro svůj rozvoj. Dítě může být zanedbáváno po stránce výuky a výchovy, jedná se o kognitivní deprivaci. Nedochozí k možnostem vzdělávání a učení a důsledkem je nepřiměřený vývoj dítěte, které na nás může působit jako by mělo psychické znevýhodnění. Jakmile je osoba upoutána na lůžko nebo má omezený tělesný pohyb z důvodu nemoci, dochází k sociální deprivaci – dlouhodobému sociálnímu odloučení. Zažívají to děti i dospělí s tělesným znevýhodněním, trpící nemocemi nebo děti s ADHD (hyperkinetická porucha chování). K citové deprivaci dochází tehdy, když je matka vůči dítěti citově chladná nebo se mu nevěnuje. Poté děti začnou své neuspokojené potřeby nahrazovat jinými např. hromaděním věcí, přehnaným zaujetím jídlem nebo dalšími biologickými potřebami. Situace se může dostat do bodu, kde dítě již nevyhledává matku a

nemá potřebu navázat s ní vzájemný vztah (Pugnerová in Pugnerová a Kvintová, 2016, s. 63 – 65).

Rodiče, kteří dítě zanedbávají a nevěnují se mu, mohou mít až odmítavý postoj. Jedinec může být fyzicky i psychicky týrán a rodiče mu záměrně ubližují až krutým způsobem, což vede k deprivaci v oblasti sociální a psychické, ale také je dítě vystavováno těžkým situacím a doslova hnáno ke krajním řešením. V České republice je během jednoho roku až 40 případů usmrcení dítěte právě svými rodiči. Děti jsou zanedbávány, mají viditelné znaky tělesného ubližování, napadání a dochází i k sexuálnímu zneužívání (Langmajer a Matějček, 2011, s. 161).

PROCHÁZKA (2012, s. 163) uvádí, že **fyzicky týrané dítě**, jehož rodiče tlučou, se vyznačuje podlitinami na těle dítěte a mnohdy jsou přítomny různé zlomeniny v oblasti obličeje a hrudi. Může se jednat o popáleniny od cigaret a vytrhávání vlasů. Zároveň s fyzickým týráním je praktikováno i psychické týráním, jež není na první pohled viditelné. Je to forma utlačování, zesměšňování, nadávek a výhrůžek od rodičů směrem k dítěti. Zanedbávané dítě strádá v naplňování svých potřeb biologických, materiálních a psychických. Celkově dítě strádá a rodiče o něj nejeví zájem, což má negativní dopady na fungování dítěte ve společnosti. Dalším zneužíváním dítěte je sexuální, kdy se jedná o projev moci dospělého nad dítětem se záměrem uspokojení pudů. Agresoři zmíněných forem násilí mnohdy pochází přímo z rodiny nebo blízkého okolí.

1.3 Další osoby se specifickými vzdělávacími potřebami

Menšina jako taková je charakteristická specifickou skupinou lidí, jejichž specifickými znaky jsou tělesné a kulturní jinakosti od ostatních jedinců ve společnosti jež můžeme nazvat majoritou a k menšině přistupují rozdílným způsobem. Jedním z podstatných znaků menšin je vědomí sociálního znevýhodnění. Být členem určité menšiny s sebou přináší jisté znaky. Členství jedince k minoritě je dáno dědičně, propojuje jednotlivé generace, a to i v situaci, kdy jedinec nedisponuje viditelnými kulturními či tělesnými vlastnostmi. Podstatnými specifiky minority jsou mezilidské vztahy, normy a tradice. Vztahy vznikající uvnitř specifické skupiny jsou buď podporovány samotnými členy v zájmu zachování vlastní identity nebo upravovány a měněny, jakmile se členové chtějí zbavit daných specifík (Ivanová, Špirudová a Kutnohorská, 2005, s. 33).

Sounáležitost k etnické menšině může vyvolat sociální znevýhodnění. Národnostní neboli **etnické menšiny** jsou charakteristické svou odlišností od ostatní populace, z hlediska národnostního, jazykového a kulturního. Příslušníci etnických menšin mají své vlastní nutkání tyto odlišnosti chránit a rozvíjet. Být sounáležitostí národnostní menšiny znamená, že se jedinec přihlásí k této menšině (Kukla, 2016, s. 308).

Etnická menšina je charakterizována jako skupina jedinců pocházejících z ciziny, která se z pohledu původních obyvatel usadila dočasně nebo permanentně na jiném území, z pohledu místního obyvatelstva daného území. Termín etnická menšina je úzce propojen s termíny migrace a migranti. V rámci některých případů mnohdy místní obyvatelstvo nemívá problém s určitou skupinou migrantů, nýbrž s jejich projevy chování. Samotný problém může vznikat z neadekvátních reakcí domácího obyvatelstva. Na přistěhovalce, migranty bude vždy nahlíženo jako na cizince, což vyvolává negativní reakce u místních obyvatel. Potíže nastávají tehdy, jakmile cizinci, migranti odmítají z různých důvodů dodržovat normy a pravidla daného území. Jakmile dojde v tomto případě na trest plynoucí z porušení norem a pravidel, cizinci se odvolávají na svá vlastní etnická práva nebo práva menšiny. Nicméně se jedná o malý počet jednotlivců, avšak veřejná média zapříčiní vysokou pozornost danému projevu chování u těchto jednotlivců. Je důležité si uvědomit, že zviditelňování etnických menšin ať už v dobrém slova smyslu nebo negativním, probíhá prostřednictvím médií (Kandert in Bitnerová a Moravcová, 2011, s. 17 – 24).

Za etnickou menšinu na území České republiky můžeme považovat Romy. Jejich nahlížení na vzdělávání je různé a můžeme na něj i my nahlížet z různých úhlů. Jedním z nich je, že přístup Romů ke vzdělávání pramení z jejich postavení ve společnosti. Toto pojetí se zabývá rovnováhou mezi vrstvami většinové a menšinové společnosti. Jelikož se doposud nedosáhlo bodu, kdy by Romové disponovali tou samou sociální strukturou jako majorita ČR, je zřejmé, že se to promítne i do jejich rozdílného přístupu k edukaci a významu výchovných a vzdělávacích institucí. Dalším přístupem je, že Romové jsou specifickým etnikem, které se skládá s dalších skupin, jež se vyznačují různou délkou soužití s většinovou společností v ČR. Což má za důsledek rozmanitou míru přizpůsobení a integrace českému sociokulturnímu prostředí a tím i přístupu ke vzdělávání. Jiná teorie hovoří o ztotožnění Romů s kulturou většinové společnosti. Jedná se o to, jakým způsobem daná menšina přijala českou společnost a její normy a pravidla. Buď se jedná o dobrovolné přijetí společenských norem, nebo o nedobrovolné přijímání společnosti, tudíž i jejich institucí, čímž myslíme i instituce zprostředkovávající vzdělávání a výchovu. Jedná-li se o

nedobrovolnost, bude přístup ke vzdělávání v duchu rezignace (Bitnerová a Moravcová, 2011, s. 114 – 117).

MARÁDOVÁ uvádí (2006, s. 24 – 25), že někteří Romové jsou vyloučeni mimo společnost. Bývají vytlačováni až na její okraj z důsledku nedostačujícího finančního zajištění, schopností a možností v rámci celoživotního vzdělávání nebo diskriminace. Následkem takového přístupu ze strany jak už majority, tak samotné minority je neuplatnitelnost na trhu práce, špatné finanční zajištění, nedostatek příležitostí ke vzdělávání a vyloučení ze společenského života. Potenciál vzniku sociálního vyloučení můžeme spatřit v rodinách s více potomky, pracovní nečinnosti rodičů, závislosti na sociálních dávkách, zadluženosti nebo neadekvátních bytových podmínkách.

MARÁDOVÁ uvádí (2006, s. 7 – 14), že na území České republiky se nacházejí různé etnické menšiny, mezi něž patří Slováci, Romové, Poláci, Němci, Maďaři, Ukrajinci a Rusíni, Rusové, Bulhaři, Chorvati, Řekové, Rumuni a Vietnamci. Slováci zaujímají nejpočetnější skupinu etnických menšin na našem území. Jelikož disponují jazykem stejného původu, začleňují se do společnosti velmi dobře. Část Slováků si udržuje i nadále své tradice a hodnoty i přesto, že mnohdy dochází ke splynutí s naší kulturou. Ukrajinci, Rusíni a Rusové přicházejí za prací, většina s nich poté splyne s majoritní kulturou. Chorvati emigrovali před Turky a dále Řekové v době občanské války na jich území. Rumuni v dnešní době k nám přicházejí za obživou, tudíž z ekonomických důvodů. V posledních letech jsem Vietnamci migrují za podnikáním. Vietnamská kultura je velmi odlišná od naší, což vede k jisté uzavřenosti této komunity. Váží si vzdělání svých dětí a jsou ochotni vynaložit veškeré prostředky na studium. Nicméně i nadále spíše žijeme jako dvě etnika vedle sebe.

Pozitivum v migraci můžeme spatřit v oblasti samotné odlišnosti od naší společnosti. Nabízejí nám jiný náhled a hodnocení nás samotných, také odlišný rozvoj vzdělávacích a obchodních možností a nové vůně a chutě v gastronomii. Významným prvkem migrace je její přínos v samotném setkávání se s jedinci a skupinami z jiných kultur a prostředí. Můžeme porovnávat odlišnosti, což nám napomáhá k poznávání nových, jiných možností, jak řešit určité situace a mohou nám být inspirací (Günter in Uherek, Honusková, Ošťádalová A Günter, 2016, s. 90 – 91).

Mezi jedince se specifickými vzdělávacími potřebami řadíme **nadané osoby**. V našem případě spíše nadané děti. STEHLÍKOVÁ uvádí (2018, s. 28 – 30, 105 – 106), že nadané děti disponují mimořádnými dovednostmi, kreativitou, motivací a entuziasmem. Dítě se věnuje určité oblasti, vyniká v ní a nabízí inovační řešení dané problematiky.

Nadání má mnoho podob, v různých oblastech např. fyzikálních nebo matematických vědách, umění, ale i také nadání v oblasti komunikace nebo podpory a pomoci. Nadané dítě by mělo mít možnost svoje nadání dále rozvíjet, avšak bez vnějšího tlaku okolí. Jakmile se dítě nebude věnovat svému nadání, nebude se vyvíjet dále a rozvoj nadání může být zpomalen nebo zastaven. Samy nadané děti mohou zpomalovat rozvoj svého nadání negativním hodnocením sebe sama a neustálým srovnáváním s ostatními. Přemýšlejí, zda jsou v kolektivu chtění, respektováni a zda nejsou nadměru odlišní od ostatních. Mnohdy pomáhají ostatním, jelikož jsou poněkud napřed v usuzování a nechápou, proč jejich vrstevníci myslí jinak a nezajímají se o stejná témata ve stejné hloubce jako oni sami.

SHRNUTÍ

Definovali jsme osoby se specifickými vzdělávacími potřebami, popsali skupinu osob se zdravotním znevýhodněním a charakterizovali termín „sociální znevýhodnění“. Další skupinou jsou etnické menšiny v ČR a nadaní žáci. Specifické potřeby s sebou přinášejí negativa ale i pozitiva.

2 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Za zájmové vzdělávání dle § 111 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona, považujeme takové, jež nabízí účastníkům adekvátní využívání volného času různými zájmovými činnostmi. *„Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech.“*

V rámci § 1 vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání lze říci, že *„účastníky zájmového vzdělávání jsou děti, žáci a studenti; účastníky mohou být také pedagogičtí pracovníci, zákonní zástupci nezletilých účastníků, popřípadě další fyzické osoby“*

2.1 Volný čas a jeho význam

Abychom se mohli zabývat volným časem, na který se zaměřuje zájmové vzdělávání dětí, žáků a studentů, specifikuje účastníky volnočasových aktivit v rámci dětí a mládeže. HÁJEK (2004, s. 16) uvádí, že každé dítě je svébytné a jedinečné co se týče osobnosti, tudíž ke každému bychom měli přistupovat individuálně s ohledem na tělesná, psychická a sociální (např. hodnoty, zkušenosti) a v neposlední řadě věková specifika. Věkové odlišnosti svým způsobem určují, jak budeme s jedinci pracovat, jaké metody použijeme a jak uzpůsobíme samotný obsah činnosti.

HÁJEK (2004, s. 16 – 18) dělí děti a mládež do čtyř skupin. První je mladší školní věk (cca 6 – 10 let), ve kterém se u dětí vyskytuje nejvíce konkrétní a názorné usuzování. Jedinec aktuálně nedisponuje morálním systémem, jeho svědomí se utváří, povzbudit a nalákat na činnost a dodržování pravidel můžeme prostřednictvím odměn a trestů. Dítě se dokáže intenzivně soustředit po dobu 20 minut, disponuje bujnou fantazií. Výplodky fantazie, jež děti považují za pravdivé, můžeme chápat jako lhaní. Je žádoucí dbát na hygienu, jelikož ji nemají plně zautomatizovanou a také dbát na střídání činnosti fyzicky a psychicky náročných. Starším školním věkem autor označuje jedince věku cca od 11 do 13 let. Jedinci v tomto vývojovém období jsou emocionálně nestabilní a citliví, také je zde velký nátlak vrstevnických skupin. Dítě reaguje velmi citlivě na kritiku a zesměšnění, musíme tedy být na pozoru a předcházet daným situacím. Straší školní věk definuje skupinu jedinců procházejících pubertou, což se pohybuje kolo 14 až 16 let. Je to období osamostatňování, a tak dochází k odmítání autorit. Dále jsou citliví v oblasti důvěry, proto je nevhodné zlehčovat jejich vlastní problémy a to, jak je prožívají.

Adolescencí můžeme označit skupinu jedinců, jež se nachází v pomezí 17 až 20 let, jež disponují určitou mírou svého vlastního morálního systému a sebehodnocením. Jedná se období experimentů v různých oblastech, autority podrobují kritice a cítí se jako rovnocenní s dospělými. Měli bychom k této skupině přistupovat s důvěrou a nabídnout prostor pro vlastní rozhodování, při čemž budeme pro adolescenty oporou a rádcem z pozice vedoucího činnosti. V rámci daného období je velmi podstatné stanovit jasná pravidla (Hájek, 2004, s. 18 – 19).

HOFBAUER (2004, s. 13) definuje volný čas jako prostor, kdy se jedinec nevěnuje povinnostem, jež jsou determinovány jeho sociální pozicí a které jsou nezbytné pro život. Jiná definice hovoří o volném čase jako takovém, jenž zbyde po plnění pracovních a dalších nutností. Detailnější a ucelenější je význam volného času, kdy do něj vstupují osoby s očekáváním a v rámci své svobodné vůle, dále s sebou nese pozitivní zážitky a uspokojení. Funkcemi volného času jsou relaxování, odreagování od povinností a načerpání sil, zábava, kdy se jedná o mentální hygienu a rozvoj sama sebe prostřednictvím podílení se na utváření kultury.

Význam a praktickou stránku volného času dětí a mládeže mimo obecně známé faktory ovlivňuje přístup účastníků k jeho činnostem a institucím. Účastníky myslíme děti a mládež, interní a externí pedagogické pracovníky s danou odborností, vedoucí volnočasových aktivit nebo dobrovolníky v rámci zájmového vzdělávání dětí a mládeže. Pracovníci mají různé pracovní pozice, ze kterých jim vyplývají pracovní náplně nebo je každý z nich zaměřena na rozličné oblasti, např. turistika, sport, příroda, výtvarnictví. Všichni účastníci na základě kolektivních podnětů kooperují při plánování, tvorbě, samotné realizaci, ukončení a hodnocení okamžitého nebo dlouhodobého výsledku vzdělávání. Dochází k vzájemnému obohacování jak dětí a mládeže tak i vedoucích činností. Děti a mládež získávají nové zkušenosti a vedoucí jim jsou oporou a nabízejí jim nové přístupy k volnému času a pomáhají tvořit systém hodnot, čímž obohacují i sami sebe zkušenostmi. (Hofbauer, 2004, s. 33 – 34).

KAPLÁNEK (2017, s. 57 – 59) prezentuje volný čas z mnoha různých pohledů, jedním z nich je, že jej chápe jako prostor, kdy jedinci jsou aktivní buď fyzicky nebo psychicky. Jedná se tedy o možný přístup k trávení, využívání volného času (pozitivní prožitky), nikoliv jen o čas, jenž zbyde po povinnostech. Dalším pojetím je, že pozornost nevěnujeme samotnému prožívání, ale jeho důsledku, čímž máme na mysli přínos pro naše zdraví. Jedná se tedy o adekvátní a zdraví prospěné volnočasové činnosti. Dalším pojetím je nahlížení na volný čas i ze sociokulturního pohledu, kdy se zabýváme příležitostmi k

účasti na volnočasových aktivitách a její podmíněnosti např. v rámci sociální role, národnosti, znevýhodnění a věku.

Každý jedinec se v průběhu života setkává a sám účastní různých volnočasových činností, kde nabyde nové zkušenosti a informace. Prostřednictvím daných aktivit se otevírají nové možnosti v různých oblastech zájmů a jsou místem pro seberealizaci. Nabízí se tím prostor pro rozvoj sebe sama a participaci na sociálním a kulturním dění společnosti. Zaměříme-li se na děti a mládež je zřejmé, že se zde jedná o prostor pro realizaci sebe sama a rozvoj jejich osobnosti. Jedinec přichází do styku s možnostmi, jak smysluplně a adekvátně trávit svůj volný čas aktuálně, ale i v rámci celého života. Děti a mládež přistupují k dané problematice různě, individuálně na základě různých důvodů. Způsob, jakým využívají svůj volný čas pochází buď z jejich vlastního přesvědčení nebo z okolí. Vznikají nové vztahy, ale i konflikty, což může mít za důsledek menší participaci na aktivitách až jejich negování. Vše záleží na jejich hodnotách a motivaci (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2011, s. 7 – 8).

Volný čas má svůj edukační význam v rámci podpory chtěných a omezování nechtěných projevů v následujících oblastech. Výchova k participaci dětí a mladých na společenském a kulturním dění a vedení k odmítání bezmyšlenkovitých řešení a řešení prostřednictvím agrese. Účast na zájmovém vzdělávání je na základě dobrovolnosti a odráží různé oblasti zájmů jednotlivců. Podstatným aspektem je se zaměřovat i na jedince, jež se zajímají o specifické oblasti a nadané, dochází tak k individuálnímu rozvoji. Faktorem, jenž ovlivňuje přístup dětí a mládeže k volnému času, je prostředí. Vyplývá to z různého postavení celé rodiny, jejího zajištění (především ekonomického), kde se setkáváme s různými trendy. Svou roli zde hraje i sociální vyloučení rodin a jejich členů z důvodu sociální, etnické a náboženské předpojatosti, což může vést k negativním projevům chování vůči těmto osobám. Naději můžeme spatřovat v multikulturním přístupu edukace, resp. toleranci a empatii (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2011, s. 9)

Výrazným negativem v dnešní době je nuda, kdy netušíme, co si počít s volným časem. V rámci aktivit, jež jsou nabízeny pouze jako prostředek k potírání nudy a neplní edukační význam, tudíž s sebou nepřinášejí „něco navíc“, nemůžeme neodvrátit pocit a zažívání nudy. V tu chvíli se děti a mládež uchylují k různým náhražkám, prostřednictvím nichž se snaží nudě uniknout. Může se jednat o různé druhy patologických projevů chování z hlediska užívání nealkoholových psychotropních látek nebo požívání alkoholu. Nudě můžeme předcházet v rámci pedagogiky volného času, resp. výchově k volnému času a podporou zájmových činností (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2011, s. 11 – 12).

PÁVKOVÁ (1999, s. 28 – 29) uvádí, že životní styl souvisí s tím, jak jedinci přistupují k volnému času. Hodnoty jedince určují jeho životní styl, což se projevuje v jednání i ve stylu jakým způsobem nakládá a pracuje s možnostmi z oblasti sociální a materiální. Každý člověk má svůj vlastní systém hodnot, jehož si utvořil na základě svých zkušeností a možností během života. Z čehož vyplývá, že i přístup k volnému času bude individuální a dle vlastního systému hodnot. Každý dává volnému času jiný význam a váhu. Vše je dáno prostředím a jak nás ovlivňuje, s kým se stýkáme, v jakých skupinách se pohybujeme. Každý svůj volný čas tráví jinak, někdo jej prožívá raději o samotě a jiný zase ve společnosti ostatních. Největší vliv na vnímání volného času má rodina, kde vznikají zkušenosti a vytváří se hodnoty.

2.2 Školská zařízení pro zájmové vzdělávání

Abychom se mohli zabývat zařízeními, jež se věnují zájmovému vzdělávání dětí a mládeže, je nutné se seznámit s pojmem výchova mimo vyučování. PÁVKOVÁ (1999, s. 39 – 40) uvádí, že se na výchově mimo vyučování podílí rodina, škola, zařízení pro výchovu mimo vyučování a další vlivy společnosti. Výchova probíhá mimo vyučování, přímého vlivu rodiny, zajišťují ji instituce a probíhá ve volném čase. Tudíž jej budeme pedagogicky ovlivňovat, což nám dává prostor k tomu, abychom jedince vedli ke smysluplnému trávení volného času. Napomáhá nám tvořit systém hodnot a morálních zásad a podporujeme žádoucí projevy jednání. Významným prvkem výchovy mimo vyučování je naplňování nutnosti vzdělávání během celého života v rámci zájmů jedince. Můžeme říct, že plní funkci výchovnou, vzdělávací, zdravotní a sociální, což je prevencí proti patologickým projevům chování.

Každá instituce, zařízení plní výše uvedené funkce dle jejich zaměření a cílové skupiny. V rámci výchovné funkce se zařízení zaměřují na podporu a rozvoj dovedností a kompetencí dětí a mládeže, uspokojování jejich zájmů adekvátním způsobem, tvorbě systému hodnot a morálních zásad. Zařízení pro zájmové vzdělávání se stává prostředím k uspokojování potřeb v této oblasti, získávání nových informací a seberealizace, což vede k adekvátnímu přístupu k volnému času a jeho hodnotnému využívání. Zdravotní funkce tkví v podpoře a rozvoji zdravého režimu dne, jenž se skládá z povinností a odpočinku, relaxace, stanovených aktivit a aktivit nahodilých. Především se jedná o střídání tělesné a duševní činnosti, kdy v rámci odpočinku jsou děti a mládež vedeni k pohybovým aktivitám ve venkovním prostředí. Tělesný pohyb je nedílnou součástí dětí, je tedy kompenzací

tělesné nečinnosti při vyučování. Význam je v prostředí, jež je rozdílné od školního, nabízí nový kolektiv, prostředky, pomůcky, a materiály, prostřednictvím čehož dochází k duševní hygieně (Pávková, 1999, 41 – 42).

Sociální funkce institucí pro zájmové vzdělávání dětí a mládeže můžeme spatřit v možnosti oddechu rodičů od starosti o ně, čímž získají prostor pro pracovní a jiné povinnosti. Dále zde jedinci přijdou do kontaktu s jinými lidmi a možností utvářet nové vztahy. Jedná se o prostředí, jež vyrovnává rozdíly mezi jedinci a nabízí účastníkům podnětné prostředí. Instituce pro zájmové vzdělávání působí jako prevence před patologickými projevy chování, kdy nabízejí prostor pro vytváření identity jedince, seznámení se a osvojování sociálních rolí a pro pocit, že někam patří a jsou součástí kolektivu (Pávková, 1999, s. 42 – 43).

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, v § 2 odst. 1 udává, že zájmové vzdělávání se uskutečňuje jako: zájmová činnost příležitostná, pravidelná zájmová činnost, táborová činnost, osvětová činnost, individuální práce s nadanými žáky, spontánní aktivity, možnost přípravy na vyučování a má preventivní charakter před negativními projevy chování. Formami zájmového vzdělávání jsou pravidelná denní docházka (min. 4krát týdně po dobu min. 5 po sobě jdoucích měsíců), pravidelná docházka (min. 1krát za 2 týdny po dobu min. 5 po sobě jdoucích měsíců a není pravidelnou denní docházkou), nepravidelná a příležitostná docházka (jiné než předchozí). V § 3 se uvádí, že školskými zařízeními pro zájmové vzdělávání jsou **střediska volného času, školní kluby a družiny**.

Charakterizaci střediska volného času se věnují § 4 a 5, kde se dočteme, že jeho činnost probíhá v rozličných zájmových oblastech nebo se specializuje na jednu z nich a probíhá i mimo školské zařízení, tedy venku. Dále může být na pozici metodického a odborného poradce, a to i pro školy. Pod pojmem středisko volného času si můžeme představit dva různé typy, prvním je dům dětí a mládeže, jež se zaměřuje na různorodou oblast zájmového vzdělávání. Druhým je stanice zájmových činností, jež se zaměřuje na konkrétní, specifickou zájmovou oblast. Ve střediscích probíhají aktivity ve dnech, kdy probíhá vyučování ve školách, ale mohou nabízet aktivity i mimo danou dobu, např. víkendové nebo letní. Aktivity jsou určeny pro děti, žáky, studenty, pedagogické pracovníky i pro ostatní zájemce. Jakmile je uchazeč přijat do školního klubu v rámci pravidelné docházky, nemůže se stát účastníkem v jiném středisku volného času, pokud se jedná o stejnou právnickou osobu. Při pravidelné zájmové a táborové aktivitě musí uchazeč podat písemnou přihlášku.

PÁVKOVÁ (1999, s. 44 – 46) uvádí, že školní družiny se věnují dětem prvního stupně, především nižšího. Nabízí vhodné a podnětné prostředí pro děti, jejichž rodiče se nacházejí (po skončení vyučování dítěte) v práci. Školní družiny mohou nabízet zájmové kroužky i pro děti mimo družinu. Školní klub se zaměřuje na děti starší, východiskem jsou specifika dané skupiny. Především pracují s jejich vyšší samostatností a v rámci specifických zájmových oblastí. Jedinci je navštěvují na základě dobrovolnosti. Na druhou stranu příliš neřeší sociální funkci, kdy se pohybují mezi stejnými jedinci a prostorách školy. Střediska volného času se specifikují na oblasti zájmových aktivit, jež zajišťují pedagogičtí pracovníci s odborností na danou oblast. Zajišťují pravidelné kroužky, pořádají různé soutěže i pro nadané žáky, pobytové tábory a příležitostné akce. Zájmovou činnost tak nabízejí jak dětem, mládeži, tak i rodičům s dětmi i ostatním zájemcům.

HOFBAUER (2004, s. 82) uvádí, že zařízení volného času jsou specifická ve svých funkcích. Jedná se o výchovné, vzdělávací působení v institucionální podobě prostřednictvím pedagogů s odbornou kvalifikací. Instituce mají svou organizační strukturu, materiální vybavení a prostor ve kterém probíhá pedagogické působení.

Školský zákon č. 561/2004 v § 111 odst. 2 považuje za zařízení pro zájmové vzdělávání z hlediska školních vzdělávacích zařízeních středisko volného času. Střediska se zaměřují na nadané děti, žáky a studenty, kdy spolupracují se školami a dalšími institucemi se zaměřením na přehlídky a soutěže v zájmovém vzdělávání.

O financování střediska volného času, kde zřizovateli jsou stát, kraj, obec nebo svazek obcí hovoří vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání v § 11 a 12. Zájmové vzdělávání se poskytuje za úplatu, její splatnost stanoví ředitel střediska, dále ji může snížit nebo úplně odpustit, což je možno za určitých podmínek. Jedná se tedy o účastníky nebo jejich zákonné zástupce pobírající dávky hmotné nouze, jimž patří zvýšení příspěvku na péči dle zákona o sociálních službách, nebo účastník, jenž je v pěstounské péči a má nárok na příspěvek na úhradu potřeb dítěte v rámci státní sociální podpory, pod podmínkou prokázání nároku. Dále se úplata může snížit účastníkovi, jenž se účastní vícero aktivit, jak dvou v tomtéž školském zařízení pro zájmové vzdělávání nebo se účastní pravidelné aktivity a zároveň se účastní jiné aktivity daného školského zařízení.

Jakmile je výše úplaty stanovena rozpočtem, není možné, aby příjmy na účastníka přesáhly rozpočtované výdaje o více než 80%. V dalších situacích nesmí výše úplaty přesáhnout 180% průměrných, obvyklých, skutečných neinvestičních výdajů na účastníka zájmového vzdělávání v předešlém kalendářním roce v totožné nebo identické aktivitě. Mezi rozpočtové nebo faktické neinvestiční výdaje nezapočítáváme náklady na platy a

jejich náhrady, mzdy a jejich náhrady, částky za pracovní pohotovost, odměny na základě dohody za práci odvedenou nad rámec pracovních povinností daných náplní práce a odstupné. Nezapočítáváme náklady na sociální a zdravotní pojištění zaměstnance a další výdaje vyplývající z pracovněprávního vztahu, na nutné zvýšení výdajů vyplývajících z výuky dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami, pomůcky, další vzdělávání pedagogických pracovníků, na činnosti, které přímo souvisejí s kvalitou vzdělávání a poskytované ze státního rozpočtu.

2.3 Pedagogičtí pracovníci v zájmovém vzdělávání

Pedagogickým pracovníkům se věnuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých předpisů (dále jen o pedagogických pracovnících), ve znění pozdějších předpisů. Charakterizuje je § 2, kde je uvedeno, že pedagogický pracovník je takový, jenž vykonává přímou pedagogickou činnost, ze kterou považujeme přímou výchovnou, vyučovací, speciálněpedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým ovlivňováním edukanta. Je zaměstnáván právnickou osobou, jež koná aktivity školy, státem nebo ředitelem školy. Dále jakmile není v pracovněprávním vztahu s právnickou osobou, jež koná aktivity školy nebo není zaměstnáván státem. Pedagogickým pracovníkem je i zaměstnanec působící v sociálních službách. Přímou pedagogickou činnost vykonávají vychovatel, učitel, pedagog volného času, asistent pedagoga, speciální pedagog, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, psycholog, vedoucí pedagogický pracovník, trenér a metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně.

V rámci § 3 se změříme na podmínky pro výkon pedagogického pracovníka. Jedná se o jedince, jenž je plně způsobilý k právním úkonům, získal odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, již koná. Dále disponuje čistým trestním rejstříkem, zdravotní způsobilostí a prokázal se znalostí českého jazyka, jakmile není stanoveno jinak. Uznávání odbornosti, čistý trestní rejstřík a zdravotní způsobilost u cizinců pocházejících ze zemí EU nebo jejich členů rodiny a jedinců, jež jsou způsobilí k výkonu přímé pedagogické činnosti ve státech EU a jiných státech, upravuje zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace.

Zákon č. 561/2004/ Sb., školský zákon hovoří o právech a povinnostech pedagogických pracovníků v § 22a, b. Mezi práva je řazeno zajištění adekvátních podmínek pro výkon pedagogické činnosti s ohledem na ochranu před negativními projevy

chování ze strany dětí, žáků, studentů a ostatních jedinců, kteří mohou přijít do kontaktu s pracovníkem na pracovišti a při výkonu přímé pedagogické činnosti. Aby nedocházelo k protiprávním zásahům do výkonu jejich přímé pedagogické činnosti, mohli si pracovníci sami zvolit postupy, podobu a způsob přímé pedagogické činnosti s ohledem na zásady a cíle vzdělávání. Mají právo na hodnocení sebe a své činnosti z objektivního hlediska. Mezi povinnosti řadíme to, že pedagogičtí pracovníci konají přímou pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání, hájit a uznávat práva dětí, žáků a studentů. Vytvářet pro ně bezpečné a optimální prostředí podporující jejich zdravý vývoj a aplikovat prevenci proti negativním projevům chování. Dále se řídí mlčenlivostí a zavazují se k ochraně citlivých a osobních údajů o dětech, žácích a studentech a jsou povinni poskytovat údaje o vzdělávání danému jedinci a jeho zákonným zástupcům.

V § 17 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, se hovoří o **pedagogovi volného času** jako o osobě, jež koná celkovou přímou pedagogickou činnost ve školách a školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. Svou odbornost může získat několika způsoby, a to získáním vysokoškolského akreditovaného vzdělání v rámci vědního oboru pedagogiky nebo získáním jiného vysokoškolského akreditovaného vzdělání, ale zároveň jedinec musí získat další vzdělání. Jedinec musí získat k předešlému vzdělání i celoživotní vzdělání poskytované vysokou školou v rámci vědního oboru pedagogiky nebo studiem pedagogiky. Jiným prostředkem k získání odbornosti v rámci pedagoga volného času je nabytí vyššího odborného vzdělání (akreditovaného) v rámci vzdělávání v pedagogické oblasti.

Vyšším odborným vzděláním jiného zaměření, ale současně i získáním vzděláním v rámci celoživotního vzdělávání poskytovaným vysokou školou v oblasti pedagogiky nebo jejím studiem. Danou odbornost získáme i středoškolským vzděláním ukončeným maturitní zkouškou s pedagogickou specializací. Nebo středoškolským vzděláním ukončeným maturitní zkouškou a k tomu nabytím vzdělání v rámci celoživotního vzdělávání poskytovaným vysokou školou zaměřeným na pedagogiku nebo jejím studiem. Pedagog volného času může vykonávat i dílčí přímou pedagogickou činnost na školách a školských zařízeních, předpokladem je odborná kvalifikace v rámci vzdělávání v předešlém odstavci nebo získáním středního vzdělání s výučním listem a k tomu získání odbornosti v rámci celoživotního vzdělávání poskytovaným vysokou školou v rámci pedagogiky nebo jejím studiem.

V § 20 se dočteme o **asistentu pedagoga**, jenž koná přímou pedagogickou práci ve skupině jedinců, kde se nacházejí i děti se specifickými vzdělávacími potřebami nebo ve

škole, kde poskytuje individuální vzdělávání. Asistent může získat svou odbornost absolvováním akreditovaného vysokoškolského vzdělávání v rámci pedagogických věd nebo absolvováním jiného akreditovaného vysokoškolského vzdělávání a zároveň vzděláním v rámci celoživotního vzdělávání zabezpečeným vysokou školou v oblasti pedagogiky nebo jejím studiem nebo studiem pro asistenty pedagoga (zprostředkovatel je vysoká škola nebo zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků).

Dalším způsobem je získání vyššího odborného vzdělání (akreditovaného) se zaměřením na pedagogické vzdělávání. Získáním jiného vyššího odborného vzdělání (akreditovaného) a zároveň celoživotního vzdělání poskytovaného vysokou školou v oblasti pedagogických věd, studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty. Dále středním vzděláním zakončeným maturitní zkouškou se zaměřením na pedagogiku nebo středním vzděláním zakončeným maturitní zkouškou s jiným zaměřením a zároveň i absolvováním celoživotního vzdělávání v pedagogické oblasti, jejím studiem nebo studiem pro asistenty pedagoga. Asistent pedagoga je způsobilý k výkonu přímé pedagogické činnosti v rámci pomocných prací ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání. Pak tedy svou odbornost získá stejným způsobem jako asistent v předešlém odstavci nebo absolvováním středoškolského vzdělávání s výučním listem v oblasti pedagogických věd nebo středního vzdělávání v oblasti vzdělávání asistentů pedagoga. Dále lze danou odbornost nabýt absolvováním středního vzdělávání a k tomu studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga. Dále absolvováním základního vzdělávání a k tomu vzděláváním pro asistenty pedagoga.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, v § 1 se zabývá druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Danými druhy jsou studium ke splnění kvalifikačních požadavků, studium ke splnění dalších kvalifikačních požadavků a studium k prohlubování odborné kvalifikace. **Studiem ke splnění kvalifikačních požadavků** (§ 2 až § 6b) máme na mysli studium v oblasti pedagogických věd, pedagogiky, pro asistenty pedagoga, pro ředitele škol a školských zařízení, k rozšíření odborné kvalifikace, doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace a doplňující didaktické studium příslušného cizího jazyka. **Studiem ke splnění dalších kvalifikačních požadavků** (§ 7 až § 9) se zaměřuje na studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, pro výchovné poradce k výkonu specializovaných činností. **Studium k prohlubování odborné kvalifikace** (§ 10) se zabývá průběžným vzděláváním.

Z daných paragrafů se můžeme informovat o tom, že po absolvování vzdělávání v oblasti pedagogických věd získá jedinec odbornost v rámci pedagogických, speciálně pedagogických nebo psychologických věd. Po dokončení studia pedagogiky jedinec nabyde schopnosti a vědomosti v oblasti pedagogických věd. V rámci studia pro ředitele škol a školských zařízení jedinec získá odbornou kvalifikaci v okruhu řízení škol a školských zařízení, řízení a rozvoje lidských zdrojů i se zaměřením na ochranu zdraví. Studium k rozšíření odborné kvalifikace získá jedinec např. kompetence k vykonávání přímé pedagogické činnosti u zdravotně znevýhodněných dětí, žáků a studentů s odlišným druhem znevýhodnění. Vedoucí pedagogický pracovník může získat svou odbornost studiem pro vedoucí pedagogické pracovníky v okruhu řízení právnické osoby konající činnost školy nebo školského zařízení v rámci teoretické i praktické stránky školského managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky, psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií. Studium k výkonu specializovaných činností získá pracovník odbornou kvalifikaci např. pro tvorbu a další spolupráci na školním vzdělávacím programu, prevenci vůči negativním projevům chování, v okruhu výchovy k životnímu prostředí nebo specializace v oblasti prostorové orientace zrakově znevýhodněných.

Vedoucí kroužku disponuje několika rolemi, jednou z nich je role instruktora, kdy předvádí, popisuje, vysvětluje aktivitu, již má účastník zvládnout. Poté je to role rádce, kdy vysvětluje význam aktivity a povzbuzuje, další je role diagnostika, kdy se zajímá o dítě, individuálně se mu věnuje a naslouchá. Napomáhá při řešení problémů a nesrovnalostí a je svým způsobem prostředníkem pro zlepšení vztahů mezi jednotlivými účastníky navzájem (Hájek, 2004, s. 41).

SHRNUTÍ

Charakteristika zájmového vzdělávání vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, odkud jsme čerpali mnohé informace v dané oblasti. Zabývali jsme se tím, kdo je účastníkem zájmového vzdělávání s ohledem na děti a mládež i pracovníky a jejich vzdělávání. Specifikovali jsme určité vývojové fáze, jež ovlivňují výchovný a vzdělávací proces. Důležitý je volný čas a jeho význam u dětí a mládeže a jak se navzájem obohacují s pedagogickými pracovníky ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. Zaměřili jsme se na termín nuda a životní styl, jež ovlivňují přístup dětí a mládeže k volnému času.

3 TRENDY V ČR A VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EU

Trendem v ČR ale dalších zemích EU je inkluzivní vzdělávání. V rámci naší země v zájmovém vzdělávání se inkluze opírá o školní vzdělávací program, jelikož diplomová práce je zaměřena na domy dětí a mládeže, tudíž se jedná o školní vzdělávací zařízení.

V České republice se hovoří o inkluzi nebo integraci, někteří autoři termíny rozlišují a považují je za rozdílné, jiní je chápou jako synonyma a považují za totožné. Integrace jakožto pojem je užíván v západní Evropě, ale i na našem území. Vyjadřuje vzdělávání dětí se znevýhodněním v hlavním vzdělávacím proudu. Inkluze je pojmem filosofickým a znamená, že školy by měly zajistit univerzální systém vzdělávání všech dětí a žáků společně pod podmínkou, že bude dodržena nastavená kvalita a adekvátní věkové rozdělení. Jedná se o přijatelnější formu vzdělávání, než kdyby byla zachována klasická struktura, jež rozděluje jak žáky, tak učitele. Původně vznikaly speciální školy pro děti podle typu znevýhodnění, nyní je na děti nahlíženo ze strany hloubky a míry znevýhodnění nikoli typu. Avšak integrace, inkluze není pro všechny děti se znevýhodněním a cílem není integrovat dítě za každou cenu. Přihlížíme na míru a hloubku znevýhodnění, individualitu jedince, školu a její žáky a učitele a možnosti (Bazalová, 2006, s. 6 – 8).

3.1 Inkluzivní vzdělávání v ČR

Inkluze znamená, že jsou osoby (žáci) se speciálními vzdělávacími potřebami zařazováni do běžných tříd, buď po celou dobu výuky nebo na určité předměty (Průcha a Veteška, 2014, s. 139). HÁJKOVÁ a STRNADOVÁ (2010, s. 90) uvádějí, že cílem inkluzivního vzdělávání je poskytnout rovné příležitosti ve vzdělávání všem žákům včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dle § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona, považujeme žáka, dítě a studenta se specifickými vzdělávacími potřebami za osobu, jež v rámci vzdělávání má právo na maximální využití svých možností rovnoprávně s ostatními, kdy je nutné zajistit pomocná opatření. Za pomocná opatření považujeme přizpůsobení vzdělávání zmíněným osobám ze zdravotního a dalších specifický hledisek, jež musí být poskytována bezplatně školou a školským zařízením. Dále odst. 2 hovoří o pomocných opatřeních, kde je uvedeno, že se jedná o poradenství, úpravu struktury, obsahu, evaluace, formy a metody

výuky, využívání kompenzačních pomůcek, individuální přístup a přítomnost asistenta pedagoga.

V odst. 3 až 5 je dělení pomocných opatření do pěti stupňů dle pedagogické, finanční a organizační náročnosti, jež je možné mezi sebou různě kombinovat. Pomocná opatření prvního stupně uskutečňuje škola a školské zařízení, aniž by bylo nutné doporučení ze strany školského poradenského zařízení a opatření druhého až pátého stupně lze uskutečňovat pouze s tímto doporučením. Nicméně škola a školské zařízení má možnost nabídnout žáku nebo studentovi jiná pomocná opatření stejného stupně v souladu se zájmy daného dítěte, avšak je za potřebí určitou, individuální situaci projednat s daným školským poradenským zařízením. Podmínkou je předchozí souhlas zákonných zástupců dítěte, žáka nebo studenta anebo zletilého žáka v písemné podobě. Ohledně druhého až pátého stupně je nutné disponovat zmíněným souhlasem vždy, což také platí při ukončení poskytování pomocných opatření.

Možnosti zájmového vzdělávání ovlivňují překážky, jež jsou v rámci vzdělávání na školách odstraňovány na základě platné legislativy a norem, jež jim odstraňování překážek ukládají. V oblasti volnočasových aktivit tomu tak není, tudíž překonávání překážek ze strany volnočasových zařízení probíhá pomaleji. Může se stát, že samo znevýhodnění znemožní dítěti účastnit se volnočasových aktivit, jedná se např. o tělesné omezení, kdy účastník nemá bezbariérový přístup do budovy a učebny, je pro něj nezbytný asistent a zařízení jej nedokáže zabezpečit. Týká se to i pomůcek, jimiž zařízení nedisponuje a jsou pro ně příliš finančně náročné. Další překážkou je nazírání na zájemce z pohledu jeho znevýhodnění, omezení, místo nazírání na jeho možnosti a dovednosti, k čemuž ve volnočasových zařízeních dochází z pohledu zařízení i samotných jedinců se znevýhodněním (Bizová in Lechta, 2016, s. 162 – 163).

Daná zařízení na zájemce nenazírají negativně, ale spíše výběrově, to znamená, že jsou schopni přijmout a zajistit podpůrná opatření pro jedince s lehčím znevýhodněním než s těžším, jelikož to je finančně, materiálně a personálně náročné. Inkluzivní prostředí se vytváří na základě postojů poskytovatelů zájmového vzdělávání. Překážky spatřujeme i v budově, prostředí, ve kterém probíhají zájmové činnosti. Veřejně přístupná místa překážky odstraňují na základě legislativy s ohledem na různá znevýhodnění a jejich specifika. Problematika překážek se netýká pouze vstupního prostoru, ale i interního, komunikace, přístupu k informacím v elektronické a technické přístupnosti nabízených činností (Bizová in Lechta, 2016, s. 163).

Spolupráce s rodiči, zákonnými zástupci dětí se specifickými vzdělávacími potřebami je klíčová pro možnost jejich zapojení do zájmových činností. Jedná-li se o dítě předškolního a mladšího školního věku, s velkou pravděpodobností bude aktivita vybrána rodičem. Ten pravděpodobně bude dítě dopravovat na místo konání činnosti a především, jedná-li se o dítě se sníženou pohyblivostí či zrakovým znevýhodněním. Rodič je ten, kdo bude pravidelně doprovázet dítě a musí se podle toho zařídit. Za malý počet účastníků se specifickými vzdělávacími potřebami zájmových činností mnohdy může nedostačující nebo žádná kooperace ze strany rodičů. Dalším přístupem, jak můžeme odstranit překážky je změna průběhu a podmínek nabízených aktivit. Jedná se o nastolení stejných podmínek pro všechny účastníky, čímž předcházíme vzniku znevýhodňujícího postavení jedince při aktivitě. Pedagogičtí pracovníci mohou získat odborné kompetence v rámci pedagogického působení se zaměřením na jednotlivá znevýhodnění nebo mohou využít asistenta se specializací např. jako tlumočnicka znakového jazyka (Bizonová in Lechta, 2016, s. 165 – 166).

Změna průběhu a podmínek zájmové činnosti je praktikována jako podpůrný plán, ale mělo by se to stát základním prvkem. S ohledem na specifika jednotlivých znevýhodněních můžeme změnit, přeformulovat předpoklady pro průběh aktivity, materiální zařízení, materiál jako takový a pomůcky. Dále můžeme přistupovat k dítěti individuálně, zvolit nižší náročnost činnosti nebo jej nechat pracovat na individuální činnosti. Také užívat technologické vybavení, umožnit dítěti se účastnit nepravidelně nebo jen na určitý čas. Odstranit překážky může i podporou kontaktu se společností. Jednotlivci se tolerují a jsou na sebe zvyklí, vznikají přátelské vazby (Bizová in Lechta, 2016, s. 166 – 167).

Pedagogičtí pracovníci přikládají velký význam sociálním kompetencím, jež jsou prostředkem k „zapadnutí“ do kolektivu a společnosti. Sociální kompetence obsahují motivaci ke kontaktování ostatních jedinců, soubor vědomostí o normách a možných způsobech spolužití s ostatními. Také by jedinec měl disponovat sociálními dovednostmi a jejich systémem. Být si vědom toho, které a v jaké situaci je vhodné použít, s čímž souvisí flexibilita jednání při různé dynamice možných situacích nebo vztazích. Aby bylo možné učit se sociálními dovednostem, musí se žák o ně sám zajímat a mít potřebu být v interakci s ostatními. Měl by mít nutkání někam patřit, s někým se ztotožňovat, být uznávaným a tolerovaným členem skupiny. Důležitá je i sebereflexe ve vlastním vystupování před ostatními a jak dané počínání na ně působí. U některých žáků se specifickými vzdělávacími potřebami se můžeme setkat s doposud nedostačující interakcí s ostatními

jedinci a vrstevníky a možností vytvořit si kamarády (Strnadová a Hájková, 2010, s. 25 – 26).

Podle typu a závažnosti znevýhodnění se odvíjí jejich možnosti v učení, což může vyvolat jistou míru agrese a odmítání ze strany ostatních i vrstevníků. Takové zkušenosti jedince ovlivňují, mají strach a mohou se vyhýbat sociálnímu kontaktu, dokonce se mohou stát oběťmi šikany a násilí, a to jak verbálního, psychického tak i fyzického vedoucího k vyčlenění z kolektivu. Na danou akci je i reakce a není tomu jinak u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, ti na sebe mohou připoutávat pozornost, reagovat podrážděně a se zlostí. Jedinec se může uzavřít sám do sebe nebo budou agresivní projevy chování přetrvávat i v mimoškolním prostředí. Odmítání jeho osoby může vést k psychickým problémům, zhoršení zdravotního stavu a učební výkonnosti. Veškeré problémy ovlivňují jeho život včetně společenského. Abychom mohli zabránit šikaně, násilí a odmítání jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami, budeme rozvíjet u všech žáků jejich sociální kompetence, prostřednictvím strategií ve výuce. Mezi ně řadíme např.: brainstorming se zaměřením na kladné a záporné pocity; na konflikty, jež mohou a vznikají v kolektivu a rušící projevy chování během vyučování. Jiným přístupem může být užívání skupinové práce a práce ve dvojicích, hraní rolí a nápodoba, učení se řešení problémů ze sociálního prostředí, podpora a rozvoj samostatného dotazování a nabádání k diskuzi a herní činnosti (Strnadová a Hájková, 2010, s. 26 – 27).

3.2 Školní vzdělávací program pro zájmové vzdělávání v ČR

Vzdělávání ve školách a školských zařízeních se řídí školním vzdělávacím programem (ŠVP).

O systému vzdělávacích programů hovoří § 3 zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon, ve znění pozdějších předpisů. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy zhotoví Národní program vzdělávání, jehož následně konzultuje se specialisty z prostředí vědy i praxe, s příslušnými ústředními odborovými orgány, danými zaměstnavatelskými organizacemi s celostátní působností a s kraji a předloží jej vládě k projednání. Proces pokračuje tím, že Národní program vzdělávání vláda předloží Poslanecké sněmovně a zároveň i Senátu Parlamentu ke schválení. Národní program vzdělávání se detailněji věnuje cílům vzdělávání, jež stanovuje tento zákon čili školský zákon. Dále stanovuje zásadní okruhy, obsahy a nástroje vzdělávání, jež jsou nezbytné k naplnění stanovených cílů. Národní program vzdělávání musí být zveřejněn.

Paragraf se zároveň zabývá rámcovými vzdělávacími programy, jež jsou vydávány pro předškolní, základní, střední, základní umělecké a jazykové vzdělávání. Určují závazný obsah, rozpětí a podmínky vzdělávání. Z rámcových vzdělávacích programů vycházejí školní vzdělávací programy, zároveň jsou závazné pro evaluaci výsledků vzdělávání dětí a žáků, pro tvorbu hodnocení učebních textů a učebnic. Samostatné školy a školská zařízení se řídí vlastním školním vzdělávacím programem.

O školním vzdělávacím programu pojednává § 5, kde se hovoří přímo o jednotlivých cílech, formách, rozpětí a obligatorním obsahu vzdělávání. Zabývá se samotným průběhem a zakončením vzdělávání a podmínkami tvorby školních vzdělávacích programů včetně zásad pro vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zájmové vzdělávání probíhající ve školských vzdělávacích zařízeních nemají rámcové vzdělávací programy, jak se můžeme dočíst v publikaci s názvem Metodika pro podporu a tvorbu ŠVP ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. V rámci kurikula je nutné, aby školní vzdělávací program obsahoval dané cíle, délku, formu, obsah a časové rozvržení vzdělávání. Dále předpoklady pro přijetí uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání, podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými potřebami vzdělávání. Také jak je označen doklad, pokud je vydává, za ukončení vzdělávání, popis věcných, personálních a ekonomických podmínek a bezpečnosti práce a ochrany zdraví dané k určitým, specifickým školským zařízením. Avšak předpokladem je, že se jedná pouze o obecný obsah kurikula, jenž by měl být rozšiřován a specifikován jednotlivými školskými zařízeními. ŠVP je vydáván ředitelem školského zařízení, musí být volně přístupný na dobře viditelném místě přímo v zařízení a současně musí být umožněno si z něj dělat výpisky či si jej oskenovat za úplaty (Heřmanová, Macek, 2009, s. 10).

Garance, že bude školní vzdělávací program naplňován, resp. že se jím bude školské vzdělávací zařízení řídit, zajistí jeho hodnocení. Takovéto hodnocení provádí Česká školní inspekce. V rámci její inspekční činnosti se zabývá nabýváním a zpracováváním dat o působení škol a školských zařízeních evidovaných ve školském rejstříku a jejich vzdělávacím působením na děti, žáky a studenty. Dále monitoruje a posuzuje účinnost vzdělávací soustavy, z čehož vystupuje tematická zpráva. Podmínky, průběh a výsledky vzdělávacího působení dle ŠVP jsou řešeny v inspekční zprávě, kde je i posuzování naplňování samotného kurikula. Dokument přejímá a podepíše ředitel školy nebo školského zařízení, kdy je bezodkladně zaslán zřizovateli zařízení a školské radě a stává se z něj veřejný dokument. Řízení právními předpisy ohledně

vzdělávacího působení a čerpání peněžních prostředků ze státního rozpočtu se zaměřuje protokol (Heřmanová a Macek, 2009, s. 11, 12).

Obsahem ŠVP je charakteristika a cíle instituce, plány týkající se výchovy a vzdělávání žáků skrze jež budou rozvíjeny kompetence, kde nesmíme opomenout podmínky pro výchovu a vzdělávání žáků se specifickými potřebami vzdělávání a nadaných. Abychom byli schopni daným žákům zabezpečit výchovu a vzdělávání, můžeme vycházet se SWOT analýzy, kde se zabýváme výsledky, podmínkami a průběhem vzdělávání, což mají na starost jednotlivý pedagogičtí pracovníci. Dále z rámcového vzdělávacího programu, konkrétně ze stanovených podmínek pro zajištění vzdělávání daných žáků, odborné literatury vztahující se k tématu a z popisu osob s jednotlivými speciálními potřebami vzdělávání. Dalším východiskem by mohly být vlastní zkušenosti pedagogických pracovníků z průběhu výchovy a vzdělávání s návazností na další vzdělávání. Je vhodné spolupracovat s odbornými pracovišti (Kratochvílová, 2006, s. 26, 39).

Zájmové vzdělávání je důležitým místem pro integraci dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami. Školské poradenské zařízení stanoví daným jedincům specifické vzdělávací potřeby prostřednictvím diagnózy. Podmínky pro vzdělávání daných dětí, žáků a studentů by měl specifikovat školní vzdělávací program daného zařízení pro zájmové vzdělávání a tím aplikovat rovný přístup dětí, žáků a studentů ke vzdělávání. Jedná se o zajištění předpokladů pro možnost vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami. Integrace může probíhat dvěma způsoby. Individuálně nebo skupinově, kdy individuálně znamená, že jedno nebo více dětí zařadíme do běžných kroužků a akcí instituce pro zájmové vzdělávání. Nebo je zařadíme do specifických skupin účastníků zájmového vzdělávání, jež jsou určeny výhradně pro děti, žáky a studenty se specifickými vzdělávacími potřebami. Bylo by vhodné aplikovat spíše individuální formu vzdělávání, což je postaveno na individuální přístupu pedagogického pracovníka s používáním různorodých pedagogických metod (Heřmanová a Macek, 2009, s 67 – 68).

Pro adekvátní zajištění výchovy a vzdělávání žáků se specifickými potřebami vzdělávání je vhodné po charakterizaci daných dětí, jež navštěvují nebo navštěvovaly zařízení, otevřít diskusi v pracovním týmu na téma kladů a záporů průběhu jejich vzdělávání vycházejících z vlastních zkušeností pedagogických pracovníků. Dále zhodnotit, zda se bude v dalším roce aplikovat skupinová nebo individuální práce s ohledem na charakter znevýhodnění a individuální podmínky jednotlivých dětí. Přínosem

je nejen samotná spolupráce na tvorbě ŠVP, ale pracovníci získají nové informace a mohou se inspirovat od ostatních a můžeme zde narazit i na oblasti dalšího vzdělávání pracovníků (Kratochvílová, 2006, s. 40).

Ve školním vzdělávacím programu se zaměřujeme i na zájmové vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů, resp. na související specifika a tvorbu podmínek. Např. se může jednat o adekvátní aktivity pro jednotlivé nadané děti, žáky a studenty, jež jsou zaměřené na kreativitu, kooperaci, vztahy a využívání sociální a emocionální inteligence. Dále se můžeme zaměřit na příležitost zařadit dítě, žáka, studenta do aktivit, jež jsou především určeny pro starší účastníky zájmového vzdělávání. Nedílnou součástí fungujícího systému zájmového vzdělávání ve střediscích volného času jsou pedagogičtí pracovníci disponující odborností v oblasti osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Je žádoucí, aby střediska kooperovala se školským poradenským zařízením a se školami (Heřmanová a Macek, 2009, (68 – 69)).

Při tvorbě vzdělávacího programu myslíme i na průběh pedagogického ovlivňování a co bude obsahovat, kde bychom se měli zaměřit na kompetence, jež účastníci nabývají, ale i projektování aktivit a evaluaci a celkové hodnocení. Znamená to, že jedince neobohatíme pouze o nové informace, ale aby byl schopen je adekvátně využít v životě. Při tvorbě cílů vycházíme z těch, jež obsahuje školský zákon a jaké jim ukládá zákon o zájmovém vzdělávání. Neopomíjíme pedagogické působení na volný čas a výchovu k volnému času. Dále že účastník je zde dobrovolně a ze svého vlastního zájmu o danou oblast, chce se zde seberealizovat, což formuje vzdělávací plány zařízení. Než začneme plán tvořit, je vhodné si zhodnotit aktuální stav zařízení, který se týká vnitřních a vnějších silných a slabých stránek, také možností a hrozeb. Na základě zjištěných údajů se odvíjí plánování lidských a materiálních zdrojů a volba vhodných pedagogických činností. Podmínkou kvalitního školního vzdělávacího programu školského zařízení je jeho zaměření na specifické faktory, jež na něj působí z okolí a společnosti v daném místě (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2011, s. 162).

3.3 Inkluzivní vzdělávání v zemích EU

Nejpočetnější skupinou zařízení pro volný čas dětí a mládeže (se svou vlastní organizační strukturou) jsou v evropských zemích domy dětí a mládeže. Účast na volnočasových aktivitách je založena na dobrovolnosti. Střediska volného času jsou místem, kde mohou jedinci objevit svůj talent a nadání, a to i mimo školní rok, setkávat se s různými lidmi různého nadání. Mohou být v kontaktu s dalšími středisky ze zahraničí, především evropských zemí, čímž je zajištěna mobilita českých dětí a mládeže. Slovensko má svá zařízení pro volný čas jako Česká republika v budovách, jež měly původně jiný význam, např. vily. Účastníky v roce 2000 byli děti pocházející z lépe zabezpečených rodin a méně se účastnily děti romského etnika (Hofbauer, 2004, s. 82, 85).

Vzdělávání se zaměřením na talentovanou mládež je v **MAĎARSKU** věnována pozornost, i přes nedostačující odbornou kvalifikaci pedagogických pracovníků a neadekvátní podmínky pro studium. Místní ministerstvo školství zajišťuje program, prostřednictvím kterého podporuje nadané děti z vesnických oblastí (méně jak 5000 obyvatel). Žáci středních škol participují na výzkumech univerzit, mohou se účastnit schůzek, jež se konají každý rok na téma jejich práce, kde mohou získat možnost participace na letním táboře pro nadané. Pro podporu a rozvoj programu byly vytvořeny na středních školách skupiny s vědeckým a výzkumným zaměřením. Jsou nabízeny i programy s dalším zaměřením na kulturu, umění, sport aj. (Freeman, 2009, s. 71 – 72).

Zajímavost tříd, kde se nachází žáci z více věkových skupin, spočívá právě v jejím heteronomním složení. Takovéto třídy nalezneme především na vesnicích, a to jak v **ČESKÉ REPUBLICĚ**, tak i v **NĚMECKU**. Smíšené vyučování je ožehavým tématem v západní Evropě, ale v České republice jej považují pedagogové za ekonomicky nevýhodné a v rámci vzdělávání neperspektivní. Přímě v Německu mají tendence znovu otevřít a zavádět malotřídní školy, jež byly v předešlých letech zavírány a omezovány, ale i přesto se v západní části Německa udržely doposud. Dané vyučování má svá pozitiva. Je zde aplikována skupinová výuka, kdy pedagog působí na všechny žáky různých tříd nacházejících se v jedné místnosti a zároveň ukládá úkoly tak, aby se žáci navzájem nerušili. Dalším přístupem jsou otevřené třídy, kdy se na určité projekty a předměty žáci sloučí z různých ročníků nebo skupiny s totožnou úrovní vědomostí a dovedností bez ohledu na věk a tím se společně vzdělávají v jedné místnosti. Malotřídy mají významnou roli pro sociální rozvoj dětí a žáků. Učí se respektovat ostatní i s jejich zvláštnostmi, vzájemné spolupráci, kdy pracují tak, že berou ohledy i na ostatní žáky. Dochází tedy ke

spolupráci strašících dětí s mladšími. Tyto třídy jsou chápány taktéž jako centra pro kulturní a společné dění, což výrazně podporuje kulturní a společenské vyžití obyvatel na vesnicích (Průcha, 2012, s. 68 – 71).

V **NĚMECKU** se můžeme setkat s diferenciací vzdělávání. Avšak se zde nacházejí alternativní školy, jež jsou dvojího typu. Prvním je kooperative Gesamtschule. Jedná se o jednotnou školu, působí zde hlavní vzdělávací proudy a spolupracují mezi sebou. Vznikají pro ně propojená kurikula a žáci mohou mezi proudy volně přecházet. Druhým typem je integrierte Gesamtschule, kde je přítomnost alternativy víc znát, zde se nenachází proudy vzdělávání, není tu přítomno základní ani gymnaziální, jelikož tu je jen jeden proud, ve kterém se vzdělávají všichni společně až do sedmého ročníku. Poté je nahlíženo na jejich individuální potřeby, kde se žáci setkávají ve stejných předmětech, ale dochází i do odlišných předmětů. Danými možnostmi vzdělávání v Německu dochází k oddálení nutnosti výběru vzdělávání již v 10 letech, což v klasickém proudu je nastaveno, dostávají příležitost k vyššímu studiu i sociálně a kulturně znevýhodněné děti. Odpůrci udávají, že se zde nedostává příliš prostoru pro nadané a talentované žáky, což jim vyvrací výzkumy v této oblasti. Tzv. škola bez ročníků pochází z USA, nicméně byla experimentálně zavedena i ve **ŠVÉDSKU**, zde žáci byli v 5 vesnicích vyučováni v jedné třídě od 7. po 9. ročníky s podmínkou stejných vyučovacích předmětů jako klasické školy. Výsledkem byly totožné úrovně žáků s žáky z klasických proudů, ale byly vyvíjeny větší nároky na pedagogiky (Průcha, 2012, s. 71 – 74, 125 – 126).

Problematikou jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami se zabývá sociální pedagogika. V **NĚMECKU** je na sociální pedagogiku nahlíženo různě, avšak společným charakterem je, že tato disciplína má snahu se věnovat aktuálním konfliktům a nerovnostem, jež vyplývají ze společnosti. Jedná se o snahu objevovat inovativní způsoby a institucionální zajištění sociální pomoci, poradenství, péče a prevence na základě rovného přístupu všech osob, tedy i těch se specifickými vzdělávacími potřebami. V **POLSKU** se sociální pedagogika zaměřuje na společenské problémy a od 90. let došlo k jejímu rozmachu. Což této pedagogice umožňuje analyzovat a nabízet možná řešení v problémových oblastech společnosti v Polsku, např. rodinné problémy, neadekvátní projevy chování u dětí a mládeže a zabývá se jejich volným časem. Dále se snaží o propojenost výchovy se sociálním prostředím se zaměřením na výchovné působení ve školách i ve volném čase, jež souvisí s osvětou. Na **SLOVENSKU** se setkáme s tím, že sociální pedagog má svou pozici ve školské a veřejné správě (Procházka, 2012, s. 49 – 52).

Zůstaneme-li i nadále v oblasti sociální pedagogiky v **NĚMECKU**, zaměříme se na tvorbu vztahů v rámci výchovy a učení. Sociální pedagogové uvádějí, že je velmi podstatný sociálně pedagogický vztah mezi pedagogem a dítětem, jenž je založen na důvěře. Ta se buduje pomalu a postupně, je nutné, aby na něm pracovaly obě strany, jak pedagog, tak i dítě. Cílem je, aby si mohli důvěřovat a bylo jim důvěřováno. Výsledkem důvěřování dítěti, víra v jeho dovednosti a odpovědnost mu přináší pozitivní zkušenosti. Již dřívější autoři jako jsou Fröbel a Montessori vzhledli potenciál ve vkládání důvěry v dítě, jeho možnosti a schopnosti v rámci učení už od předškolního učení, což by mohlo vést k podpoře a rozvoji samostatného učení, vzdělávání sebe sama, jedná se o jistý návyk. Pedagog by měl na dítě nahlížet jako na specifickou a jedinečnou osobnost, ale měl by také brát ohled na to, že je součástí skupiny, společnosti a na specifika vývojových fází. Fakt, že pedagog nabídne dítěti důvěru a bude podle toho k němu přistupovat, napomáhá k celkovému rozvoji osobnosti dítěte. Pak je tedy důvěryhodný vztah mezi pedagogem a žákem možným prostředkem k osobnostnímu růstu žáka i pedagoga (Cameron a Moos, 2011, s. 43 – 44).

Budeme-li se i nadále věnovat sociální pedagogice v rámci evropského pojetí, můžeme spatřit její potenciál v roli společně s ostatním vědami zabývající se prací s dětmi a mládeží. Zařízení, jež nabízejí dětem a mládeži aktivity a služby, by se mohla řídit metodami sociální pedagogiky, a přitom si zachovat své zaměření a specifika. Extrémnějším názorem je, že by se sociální pedagogika stala hlavním bodem vzdělávání všech pedagogických pracovníků a tím i hlavním východiskem při výkonu pedagogické činnosti. Ještě více extrémnějším pohledem na místo sociální pedagogiky v kompetencích pedagogů je, dle dánských autorů, že bude ústřední vědou, ze které budou vycházet i ostatní zařízení, jež nabízejí služby dospělým. Jednalo by se o práci s různými skupinami lidí v rámci dané legislativy, dále její chápání a prostředky práce vycházející ze sociální pedagogiky. Jednalo by se o vzájemnou spolupráci, sdílení informací a zkušeností mezi pracovníky, jež pracují s dětmi, mládeží, mladými dospělými, dospělými a seniory se zdravotním znevýhodněním. Dochází k výměně mezigeneračních informací, ke které v zařízeních mnohdy nedochází a jsou ojedinělé. Výsledkem by mohla být podpora vzájemné spolupráce mezi zařízeními a pracovníky a rozvoj služeb a nabídek (Cameron a Moos, 2011, s. 197). Naul (in Kornbeck a Jensen, 2009, s. 120) uvádí, že sociální pedagogika a sport mají mnoho společného v každodenním životě dětí a mládeže. Například už mateřské školy aplikují u dětí pohybové aktivity a hry.

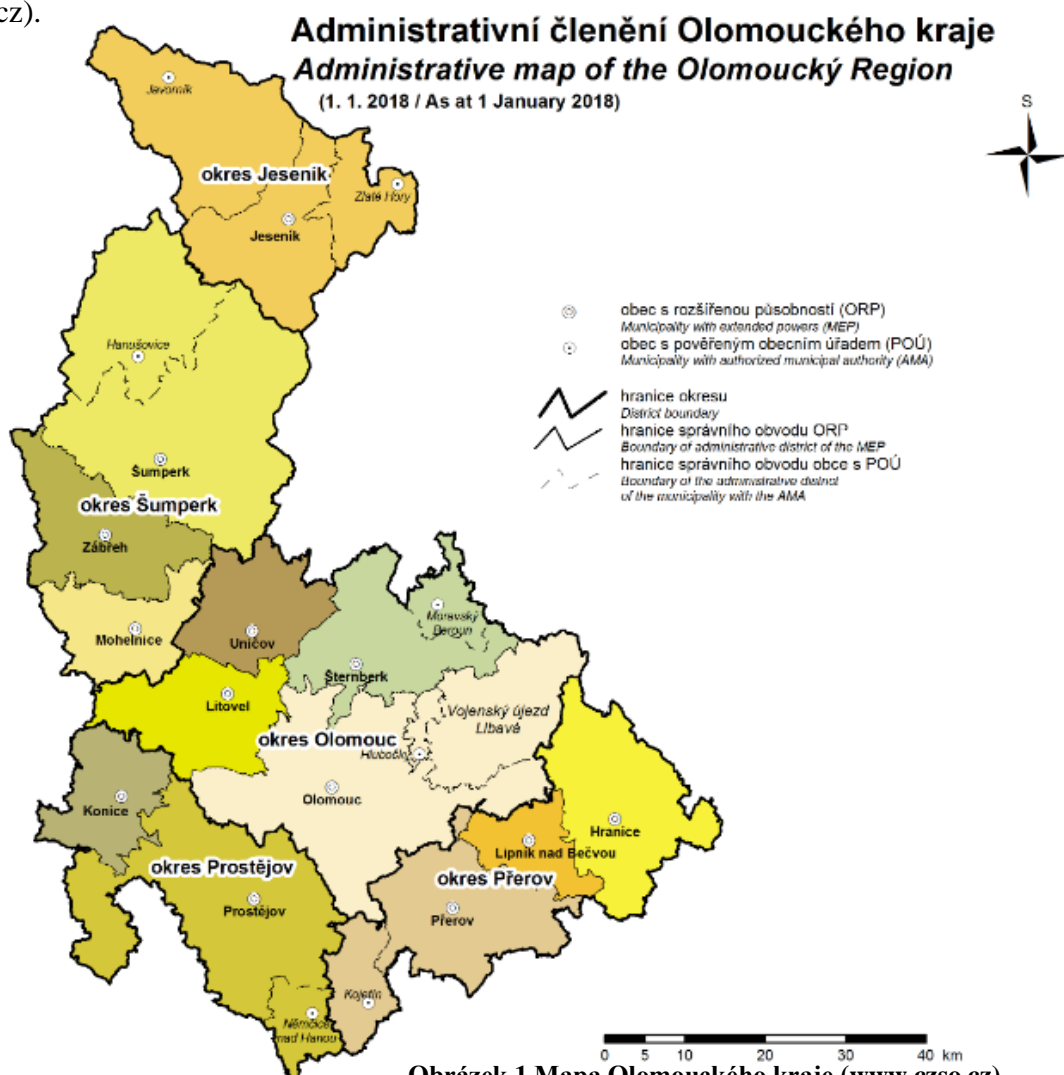
SHRNUTÍ

Trendem v evropských zemích je inkluze, integrace. Potýkáme se s nesourodostí názoru na dané pojmy, někteří je považují za synonyma a jiní za zcela odlišné. V České republice je inkluzivní vzdělávání ukotveno ve školském zákoně č. 561/2004, na čemž je založeno i zájmové vzdělávání. V evropských zemích je východiskem pro inkluzivní přístup sociální pedagogika.

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Olomoucký kraj sčítá 633 178 obyvatel, nachází se ve střední a částečně severní Moravě. Spolu se Zlínským krajem tvoří tzv. NUTS 2 (region soudržnosti Střední Morava) a skládá se z okresů Olomouc, Prostějov, Přerov, Jeseník a Šumperk. Dále čítá 13 obcí s rozšířenou působností a 20 obvodů obcí s pověřeným obecním úřadem. Kraj hraničí na severu s Polskou republikou, Moravskoslezským krajem na východě, Zlínským a Jihomoravským na jihu a s Pardubickým krajem na západě. Krajským městem je statutární město Olomouc (www.czso.cz).

Sever Olomouckého kraje je tvořen hornatým pohořím Jeseníky a jeho nejvyšší horou Praděd (1 491 m n. m). Na druhé straně je na jihu tvořen rovinou Hanou. Protéká zde řeka Morava, celý kraj je bohatý na turistické vyžití, např. CHKO (Chráněná krajinná oblast) Litovelské Pomoraví, CHKO Jeseníky, Javoříčské a Mladečské jeskyně. Dalším turisty nejnavštěvovanějším místem je vodní nádrž a elektrárna Dlouhé Stráně (www.czso.cz).



Obrázek 1 Mapa Olomouckého kraje (www.czso.cz)

Pomocí rejstříku škol a školských zařízení (www.rejskol.msmt.cz) byla vytvořena tabulka s nabídkou volnočasových aktivit domů dětí a mládeže Olomouckého kraje pro děti se specifickými potřebami vzdělávání. Kroužky jsou pro všechny děti bez rozdílu, jak se můžeme informovat z nabídek různých zařízení.

„Střediska volného času jsou rovněž školskými zařízeními, jejich posláním je motivovat, podporovat a vést děti, žáky, studenty, mládež, ale i dospělé k rozvoji osobnosti, k získávání a rozvoji klíčových a odborných kompetencí, zejména smysluplnému využívání volného času, a to širokou nabídkou činností v bezpečném prostředí, s profesionálním týmem pedagogů. Činnost středisek volného času se uskutečňuje ve více oblastech zájmového vzdělávání nebo se zaměřuje na konkrétní oblast zájmového vzdělávání“ (www.msmt.cz).

Kroužky byly rozděleny pomocí písmen od **A** do **I** dle jejich zaměření. V tabulce jsou k písmenům uvedena čísla znázorňující počet kroužků z dané oblasti. Dále byly započítány kroužky, jež nesly stejný nebo podobný název, pro každou kategorii zvlášť. V Olomouckém kraji se nachází 17 školských zařízení pro zájmové vzdělávání typu SVC (středisko volného času), konkrétně DDM (viz **Tabulka 1 Nabídka kroužků**).

Výtvarné:	A
Tělesný pohyb:	B
Keramika:	C
Hudební nástroje:	D
Cizí jazyk:	E
Informační technologie:	F
Přírodní vědy:	G
Zpěv:	H
Herectví:	CH
Ostatní:	I

Nabídka kroužků			
PO vykonávající činnost škol a školských zařízení	Místo	Kroužky	Σ
Základní škola a Mateřská škola Sluníčko s.r.o.	Lipník nad Bečvou	B: 2; C: 2; D: 2; F: 1; H: 1; I: 1	9
Cyrilometodějské gymnázium, základní škola a mateřská škola v Prostějově	Prostějov	A: 1; B: 5; C: 1; D: 1; E: 1; F: 3; CH: 3; I: 2	17
Dům dětí a mládeže Olomouc	Olomouc	A: 15; B: 64; C: 13; D: 14; E: 1; F: 13; G: 17; CH: 2; I: 17	156
Dům dětí a mládeže Vila Tereza, Uničov	Uničov	A: 4; B: 21; C: 4; D: 2; E: 1; F: 1; G: 4; I: 16	53
Dům dětí a mládeže Litovel	Litovel	A: 2; B: 23; C: 7; D: 2; E: 4; F: 4; G: 2; CH: 1; I: 8	53
Středisko volného času ATLAS a BIOS, Přerov	Přerov	A: 5; B: 44; C: 4; D: 7; E: 1; F: 2; G: 16; H: 3; CH: 2; I: 20	104
Dům dětí a mládeže Magnet, Mohelnice	Mohelnice	A: 4; B: 40; C: 5; D: 4; E: 9; F: 5; G: 2; I: 14	83
Sportcentrum – dům dětí a mládeže Prostějov, příspěvková organizace	Prostějov	A: 6; B: 60; C: 4; D: 6; E: 1; F: 1; G: 2; H: 2; I: 4	86
ORION – Středisko volného času Němčice nad Hanou, příspěvková organizace	Němčice nad Hanou	A: 5; B: 26; C: 3; E: 4; F: 2; G: 3; CH: 1; I: 9	53
Dům dětí a mládeže Šternberk, příspěvková organizace	Šternberk	A: 4; B: 24; C: 3; D: 1; E: 2; G: 5; I: 4	43
Základní škola J. A. Komenského a Mateřská škola, Přerov – Předmostí, Hranická 14	Přerov	A: 1; B: 3; C: 2; D: 5; E: 2; F: 1	14
Dům dětí a mládeže Kojetín	Kojetín	A: 12; B: 25; C: 5; G: 2; I: 5;	49
Základní škola a Dům dětí a mládeže Krasohled Zábřeh, Severovýchod 484/26, okres Šumperk	Zábřeh	A: 6; B: 30; C: 4; D: 2; E: 1; G: 5; CH: 1; I: 1	50
Středisko volného času a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Doris Šumperk	Šumperk	A: 27; B: 53; C: 4; D: 8; E: 5; F: 3; G: 7; I: 15	122
Středisko volného času DUHA Jeseník	Jeseník	A: 6; B: 9; C: 6; D: 2; E: 3; F: 4; G: 14; CH: 1; I: 3	48
Dům dětí a mládeže Hranice, příspěvková organizace	Hranice	A: 3; B: 29; C: 1; D: 10; F: 1; G: 1; H: 5; I: 2	52
Dům dětí a mládeže Německého řádu s.r.o.	Olomouc	A: 3; B: 20; C: 5; D: 1; E: 4; H: 2; CH: 1; I: 18	54

Tabulka 1 Nabídka kroužků

Vysvětlivky									
A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I
Výtvarné	Tělesný pohyb	Keramika	Hudební nástroje	Cizí jazyk	Informační technologie	Přírodní vědy	Zpěv	Herectví	Ostatní

Tabulka 2 Vysvětlivky

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je studovat, v oblasti volnočasových aktivit, jak je realizována inkluze v DDM Olomouckého kraje.

Díličními cíli je charakterizovat kvalitativní výzkum v rámci rozhovoru a obsahové analýzy. Dále prostřednictvím rozhovoru prozkoumat názor vedoucích pedagogických pracovníků DDM Olomouckého kraje ohledně připravenosti zřízení po stránce materiální a personální pro inkluzi. Dále prostřednictvím obsahové analýzy charakterizovat nabídku volnočasových aktivit pro děti se specifickými potřebami vzdělávání v rámci domů dětí a mládeže Olomouckého kraje. Zkoumat vliv komunikace a spolupráce rodičů dětí se SVP (specifické vzdělávací potřeby) na inkluzi v domech dětí a mládeže a praktický průběh inkluze.

Výzkumné otázky:

- 1) Jaká je připravenost DDM pro inkluzi po stránce materiální a personální?
- 2) Jaká je nabídka volnočasových aktivit DDM pro děti se SVP (specifickými vzdělávacími potřebami)?
- 3) Jaký má vliv spolupráce rodičů daných dětí na inkluzi v DDM?
- 4) Jaká je praktická realizace inkluze v DDM?

4.2 Metodologie, cílová skupina a organizace

Vzhledem k zaměření diplomové práce byly zvoleny dvě výzkumné metody. Výzkum je založen na faktických informacích získaných analýzou nabídky volnočasových aktivit domů dětí a mládeže v Olomouckém kraji. Dále jsme se zaměřili na názory vedoucích pedagogických pracovníků, kde byl zvolen **rozhovor**. Jedná se o kvalitativní výzkum.

Metodologie

Rozhovor byl veden na téma „*Integrace dětí se specifickými potřebami vzdělávání v rámci volnočasových aktivit DDM*“ a je sestaven z 10 otázek (**viz Příloha č. 1**) a vyhodnocen prostřednictvím obsahové analýzy.

Analýzou byla prozkoumána nabídka volnočasových aktivit domů dětí a mládeže Olomouckého kraje registrovaných v rejstříku škol a školských zařízení (<http://rejskol.msmt.cz/>). Byly uvedeny kroužky, aktivity, kterých se mohly zúčastnit i

děti se specifickými vzdělávacími potřebami s ohledem na jejich znevýhodnění (**viz Tabulka 1 Nabídka kroužků**).

Do skupiny osob se specifickými potřebami vzdělávání byly zařazeny děti se zdravotním (tělesným, mentálním, duševním, smyslovým nebo kombinovaným) a sociálním znevýhodněním, pocházející z různých jazykových a etnických menšin i nadané děti.

Kvalitativní výzkum svým zaměřením doplňuje kvantitativní, avšak mu není podřízen, jedná se o vzájemné doplňování, kdy kvalitativní obsah je vyjádřen z hlediska množství, početností prvků. Cílem není změřit, kvantifikovat dané jevy, ale poskytnou jejich kvalitní popis nebo charakteristiku, tudíž nám mají přiblížit problematiku, jíž jsme se ve výzkumu zabývali. Kvantitativní a kvalitativní metody výzkumu nelze zcela od sebe odlišit nebo je rozdělit, jelikož se různě překrývají, doplňují a nacházejí v obou typech. Zároveň na ně můžeme nahlížet jako na 2 kroky výzkumu. Prvním je kvalitativní popis a charakterizace zkoumané oblasti a druhým je množstevní vyhodnocení získaných informací (Surynek, Komárková a Kašparová, 2001, s. 26 – 27).

FERJENČÍK (2000, s. 171) uvádí, že pokud je našim cílem nabyt informace týkající se názoru, osobního přístupu, přání a zjistit, jakým způsobem respondent porozuměl situaci, je adekvátní použít metodu **rozhovoru**. Na rozdíl od pozorování, je rozhovor ovlivněn výzkumníkem, jenž hovoří s respondentem tváří v tvář, osobně, čímž dochází k ovlivňování počtu a charakteru zodpovězených otázek. Získané informace jsou vždy nepřímé, jelikož tázaný odpovídá s ohledem na etiku, společenské normy a emoce. Proto neuvede to, co si doopravdy myslí.

Při rozhovoru bychom měli navodit příjemnou a otevřenou atmosféru, jinak může dojít k odmítavému postoji respondenta ke spolupráci. Rozhovor může být sestaven z uzavřených, polouzavřených a otevřených otázek, nicméně se dává přednost otevřeným, jelikož nám nabízí volnost a flexibilitu, jež u dotazníku chybí. Další výhodou je, že se v průběhu rozhovoru můžeme dozvědět, že neadekvátně klademe otázky, můžeme je přeformulovat nebo se přímo zeptat dotazovaného na detailnější vysvětlení, sdělení. Interview je vhodné použít při získávání pravdivých a přirozených odpovědí při zachování anonymity dotazovaného, jenž má adekvátní prostor pro své vyjádření a je možné, že v odpovědích bude otevřenější. Zároveň si jako výzkumníci zajistíme stoprocentní získání odpovědí na rozdíl od dotazníku, u kterého např. předpokládáme nízkou míru návratnosti.

Sice budeme disponovat menším množstvím respondentů, avšak můžeme získat detailnější a obsáhlejší informace (Gavora, 2000, s. 110).

Rozhovor, interview vyžaduje schopnosti, soustředění, senzibilitu, disciplinovanost a interpersonální porozumění. Musíme uskutečňovat rozhodnutí – jaké otázky zvolíme, co bude jejich obsahem, jakou budou mít formu i jak budou po sobě následovat. Nesmíme opomenout i adekvátní délku rozhovoru, na což se připravíme buď před uskutečněním nebo v průběhu. Při zahájení je vhodné vytvořit příjemnou atmosféru a ujistit se, že respondent souhlasí se zaznamenáváním odpovědí. Otázky by měly na sebe navazovat a měly by být propojené, odvíjet se jedna od druhé. Je vhodné začít otázkami vztahujícími se k přítomnosti, od nich se můžeme odrazit při tvorbě otázek týkajících se minulosti. Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami je tvořen předem připravenými otázkami, na něž respondent odpovídá. Vhodné využití je v případě, kdy je našim záměrem omezit možnosti a oblasti odpovědí, tím si zajistíme jednodušší zpracování a porovnání. Na druhou stranu se zde nehledí na individualitu a situaci jednotlivých respondentů (Hendl, 2016, s. 170 – 171, 177 – 178).

Polostrukturovaný rozhovor je sestaven z předem připravených otázek. Styl a charakter odpovědí je volný, což značí, že respondent si může sám zvolit, jak a co odpoví. Na druhou stranu strukturovaný rozhovor v písemné formě (dotazník) je sestaven z předepsaných, jasně stanovených otázek, jež mají pevně dané pořadí a dotazovaný volí z předem stanovených odpovědí či odpovídá určeným stylem. Rozhovor se skládá z otázek, jež mohou být otevřené nebo uzavřené, kdy otevřené jsou koncipovány tak, aby odpovídajícího neomezovaly v odpovědích. U uzavřených má respondent na výběr ze stanovených odpovědí nebo z předem připravených eventualit. Pozitivem otevřených otázek je, že odpovídající jde více do hloubky a má tendence více a podrobněji popsat svou odpověď a sdělit, co je podnětem. Pozitivem uzavřených otázek je rychlost při sběru dat, kdy můžeme usměrnit příliš upovídáného respondenta a získáme velké množství dat za krátkou dobu (Ferjenčík, 2000, s. 175 – 177).

Obsahová analýza je řazena mezi kvalitativní i kvantitativní metody výzkumu v pedagogických vědách. Obsah dokumentů představuje všechny informace, jež je možné v dokumentu najít, jedná se o tištěné i psané záznamy, jež podrobujeme analýze z různých úhlů pohledu. Dokumenty mají výhodu v jejich nesubjektivnosti, nejsou zkreslené, jako například u rozhovorů, kdy působíme na subjekt, i když to nemáme v úmyslu, ovlivňujeme jej i průběh rozhovoru. Jako výzkumníci jsme sice subjektivní ve výběru dokumentů a dat, ale v jejich obsahu nikoli. Jakmile je podrobíme analýze, postupujeme obdobně jako při

analýze rozhovoru nebo pozorování. Z hlediska kvantity můžeme vyhledávat četnost výskytů námi určených dat. Jedná se spíše o metodu doplňující nebo nám poslouží jako prostředek k ověření jinak získaných dat (Hendl, 2016, s. 134 – 135).

GAVORA (2000, s. 117) řadí obsahovou analýzu mezi kvantitativní metody pedagogického výzkumu a může ji použít při analýze odpovědí z rozhovoru, dotazníků a pozorování. Jedná se o prostředek k jejich vyhodnocování nebo sama o sobě může být výzkumnou metodou. Obsahovou analýzu můžeme aplikovat dvojím způsobem, a to nekvantitativním a kvantitativním. LAMSER (1966, s. 127) uvádí, že při kvantitativním zpracování se jedná o data ve zkoumaném dokumentu, knihách a tištěných záznamech, jež jsou sama o sobě kvalitativní. Jakmile je chceme kvantitativně zpracovat je nutné je převést na kvantitativní data, avšak je nutné nejprve identifikovat obsahovou jednotku, jež může být slovo, věty i souvětí. Dané jednotky třídíme dle předem stanoveného principu do obsahových kategorií, jež jsme opět předem vytvořili na základě námi určeného principu. Po nalezení obsahových jednotek, provedeme kvantifikaci. Cílem je najít jejich množství, četnost, což znázorníme pomocí grafu nebo tabulky.

Výsledkem obsahové analýzy tištěného dokumentu jsou popisy a závěry vycházející z množství obsahových jednotek, jež jsme si na počátku stanovili podle námi zvolených kategorií. Metoda se zaměřuje na sledování četností stanovených jednotek v dokumentu, ale můžeme se zaměřit i na velikost prostoru, jenž byl věnován kategoriím. Vedle kvantitativní obsahové analýzy se můžeme zaměřit i na kvalitativní, jež pojednává o slovech, větách a výrazech jako o odlišných jednotkách. Zde se jedná o to, jak byla volena slova, jakými slovy respondent odpovídal, zabýváme se i jazykovou stránkou odpovědí (Ferjenčík, 2000, s. 188).

Obsahová analýza se užívá jako metoda pro zkoumání dokumentů, ale je vhodná i pro zkoumání komunikace jako takové. Cílem analýzy je, abychom probádali obsah pomocí námi předem stanoveným souborem kategorií, kde stanovíme, co je předmětem obsahové analýzy a jaké obsahové jednotky jsme zvolili. Dále můžeme zjistit i skryté významy sdělovaného nebo psaného slova. Nejprve je nutné stanovit kategorie, což lze provést až poté, co se pečlivě seznámíme se zkoumanými dokumenty. Následně vytvoříme specifické kategorie určené pro náš specifický výzkum. Není vhodné koncipovat obecné kategorie. Každá z nich obsahuje jednotky, jedná se o systém kategorií, kde je pravidlem, že jedna vylučuje druhou, aby nevznikaly situace, že je možné jednotku zařadit i do jiné kategorie. Tudíž musí být koncipovány jasně, přesně a srozumitelně. Při vyhodnocování

nesmíme opomenout mimo početní vyjádření jednotek daných kategorií i jejich rozsah, tj. místo věnované v odpovědích (Surynek, Komárková a Kašparová, 2001, s. 132 – 133).

Cílová skupina

Cílovou skupinou jsou vedoucí pedagogičtí pracovníci v domě dětí a mládeže, jelikož sami vedou některé kroužky a mají přehled v rámci svého vzdělávání v oblasti managementu, vedení lidí a řízení institucí. Náhodným výběrem byla vybrána z rejstříku škol a školských zařízení střediska volného času Olomouckého kraje. Náhodný výběr probíhal tak, že byla oslovena všechna zařízení v Olomouckém kraji prostřednictvím mailových zpráv a byl realizován rozhovor s těmi, jež reagovala.

Organizace

První kontaktování domečků prostřednictvím mailů proběhlo 19. 2. 2019, reagovala 2 zařízení 20. a 22. 2. 2019. Vedoucím pracovníkům nebo zástupcům ředitelů/ředitelek (podle organizační struktury na webových stránkách jednotlivých zařízení) byl ponechán týden na odpověď. První rozhovor proběhl po domluvě 26. 2. 2019 a druhý po domluvě 4. 3. 2019.

26. 2. 2019 byly odeslány další emaily, opět na všechna zařízení, stejným zaměstnancům. Nikdo nereagoval.

Další vlna mailů proběhla 4. 3. 2019 na stejná zařízení a byli kontaktováni jiní zaměstnanci. V mailu bylo uvedeno, že cílovou skupinou rozhovoru jsou vedoucí pedagogičtí pracovníci. Reagovala 2 zřízení. Další rozhovory proběhly po domluvě 12. 3. a 18. 3. 2019.

Rozhovory nebyly nahrávány, ale odpovědi byly zaznamenávány písemnou formou. 2 respondenti si nepřáli být nahráváni. Otázky k rozhovoru byly odeslány předem emailem všem respondentům po domluvě termínu schůzky. Rozhovory byly anonymní a nebyly nahrávány, tudíž není možné se dozvědět, na jakých zařízeních probíhaly a s jakými vedoucími pedagogickými pracovníky. Všichni respondenti souhlasili se zaznamenáváním odpovědí v psané formě. Pouze dva měli zájem o výsledky výzkumu a byli odkázáni na diplomovou práci, jež bude veřejně přístupná v období května 2019, i přesto budou výsledky zaslány mailem všem respondentům po odevzdání práce.

Obsahová analýza volnočasových aktivit domů dětí a mládeže probíhala v měsíci březnu a dubnu. Aktivity byly vypsány všechny, kterých se mohly účastnit děti různých znevýhodněních s ohledem na specifika znevýhodnění.

4.3 Vyhodnocení výzkumného šetření

Rozhovor

Rozhovor byl sestaven z 10 otázek na téma „*Integrace dětí se specifickými potřebami vzdělávání v rámci volnočasových aktivit DDM*“ (viz Příloha č. 1).

Pomocí 4 oblastí, a to: zajištění inkluze, reprezentace kroužků, průběh inkluze a spolupráce, byl prozkoumán průběh integrace v DDM. Dané oblasti jsou výzkumnými otázkami, dle kterých byly vytvořeny otázky rozhovoru s vedoucími.

Všichni 4 respondenti uvedli, že sami vedou některé kroužky a zároveň jsou vedoucími pedagogickými pracovníky. Ke zpracování rozhovoru byla zvolena metoda obsahové analýzy. Kategorie jsou vytvořeny na základě předem připravených otázek rozhovoru s vedoucími pedagogickými pracovníky.

Kategorie byly zvoleny následovně

- : **A** – materiální zajištění
- : **B** – personální zajištění
- : **C** – kroužky pro děti se SVP (specifické vzdělávací potřeby)
- : **D** – aktuální účastníci se SVP
- : **E** – prezentace kroužků pro děti se SVP
- : **F** – spolupráce s rodiči
- : **G** – spolupráce s dalšími zařízeními
- : **H** – počátky inkluze
- : **CH** – průběh inkluze
- : **I** – postoj pracovníka

Jednotlivé kategorie se skládají z obsahových jednotek, jež jsou uspořádány do specifické struktury, dále na sebe navazují a byly koncipovány na základě odpovědí z rozhovorů.

Obsahové jednotky

- A** (materiální zajištění):
- 1 – bezbariérový vchod
 - 2 – bezbariérové vnitřní prostory
 - 3 – vybavení místností
 - 4 – bezbariérová toaleta

- B** (personální zajištění):
- 1 – interní pedagogičtí pracovníci
 - 2 – externí pracovníci
 - 3 – asistent
 - 4 – speciální pedagog
- C** (kroužky pro děti se SVP):
- 1 – tělesné znevýhodnění
 - 2 – mentální znevýhodnění
 - 3 – duševní znevýhodnění
 - 4 – sociální znevýhodnění
 - 5 – etnické menšiny
 - 6 – nadaní
- D** (aktuální účastníci se SVP):
- 1 – tělesné znevýhodnění
 - 2 – mentální znevýhodnění
 - 3 – duševní znevýhodnění
 - 4 – sociální znevýhodnění
 - 5 – etnické menšiny
 - 6 – nadaní
- E** (prezentace kroužků pro děti se SVP):
- 1 – speciální nabídka
 - 2 – kroužky pro všechny
- F** (spolupráce s rodiči):
- 1 – spolupracující rodiče
 - 2 – rodiče zatajující SVP dítěte
- G** (spolupráce s dalšími zařízeními):
- 1 – ZŠ (základní škola)
 - 2 – SŠ (střední škola)
 - 3 – DDM (dům dětí a mládeže)
 - 4 – jiná zařízení
- H** (počátky inkluze):
- 1 – účastníky i děti se SVP
- CH** (průběh inkluze):
- 1 – kroužky vybírají rodiče
 - 2 – domluva o výběru kroužku
 - 3 - zkušební doba
 - 4 – možnost přeřazení

- I** (názor na inkluzi):
- 1** – podpora inkluze v DDM
 - 2** – souhlas s asistenty v DDM
 - 3** – nesouhlas s inkluzí ve školách
 - 4** – souhlas s asistenty na školách
 - 5** – vzájemná informovanost se školami

Z vytvořených kategorií a jim přiřazených obsahových jednotek byla vytvořena tabulka s výsledky z rozhovorů (**viz Tabulka č. 2 Obsahová analýza**).

Třetí tabulku (**viz Tabulka č. 3 Vysvětlivky**) byla použita jako legenda pro vysvětlivky k jednotkám.

	Obsahové jednotky			
Kategorie	Rozhovor 1	Rozhovor 2	Rozhovor 3	Rozhovor 4
A materiální zajištění	1, 2, 4	1, 2, 4	1, 2, 3,4	1, 2
B personální zajištění	1, 2, 3	1, 2	1, 2, 3	1, 2
C kroužky pro děti se SVP	1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 4, 5, 6
D aktuální účastníci se SVP	1, 2, 3, 4, 6	1, 2, 3, 6	2, 3, 4, 5, 6	3,6
E prezentace kroužků pro děti se SVP	2	2	2	2
F spolupráce s rodiči	1, 2	1, 2	1, 2	1, 2
G spolupráce s dalšími zařízeními	1, 3, 4	1, 2, 3, 4	1, 3, 4	1, 2
H počátky inkluze	1	1	1	1
CH průběh inkluze	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4
I názor na inkluzi	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3,	1, 2, 3,	1, 3

Tabulka 3 Obsahová analýza

	Vysvětlivky
A	1: bezbariérový vchod; 2: bezbariérové vnitřní prostory; 3: vybavení místností; 4: bezbariérová toaleta
B	1: interní pedagogičtí pracovníci; 2: externí pracovníci; 3: asistent; 4: speciální pedagog
C	1: tělesné znevýhodnění; 2: mentální znevýhodnění; 3: duševní znevýhodnění; 4: sociální znevýhodnění; 5: etnické menšiny; 6: nadání
D	1: tělesné znevýhodnění; 2: mentální znevýhodnění; 3: duševní znevýhodnění; 4: sociální znevýhodnění; 5: etnické menšiny; 6: nadání
E	1: speciální nabídka; 2: kroužky pro všechny
F	1: spolupracující rodiče; 2: rodiče zatajující SVP dítěte
G	1: ZŠ; 2: SŠ; 3: DDM; 4: jiná zařízení
H	1: účastníky i děti se SVP
CH	1: kroužky vybírají rodiče; 2: domluva o výběru kroužku; 3: zkušební doba; 4: možnost přeřazení
I	1: podpora inkluze v DDM; 2: souhlas s asistenty v DDM; 3: nesouhlas s inkluzí ve školách; 4: souhlas s asistenty na školách; 5: vzájemná informovanost se školami

Tabulka 4 Vysvětlivky

Výzkumná otázka č. 1: „*Jaká je připravenost DDM pro inkluzi po stránce materiální a personální?*“

Z rozhorů (viz Příloha č. 2, 3, 4 a 5) a následné obsahové analýzy (viz Tabulka 3 **Obsahová analýza**) se můžeme informovat, že všichni 4 respondenti uvedli, že jsou po **materiální stránce** připraveni na inkluzi. Avšak nesplnili všechna předem stanovená kritéria materiálního zajištění. Daná zařízení disponují bezbariérovým vchodem a vnitřními prostory. V jednom zařízení disponují speciálním vybavením místnosti (molitany, hračky, koberce) a ve třech se nachází bezbariérová toaleta. Po **stránce personální** v rámci dalšího vzdělávání interních pedagogických pracovníků jsou všechna zařízení připravena na inkluzi. Externím pracovníkům ve dvou DDM jsou při pedagogické činnosti oporou interní pracovníci, jež mají vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Nicméně jeden respondent uvedl, že jejich zařízení není personálně vybavené, jelikož nedisponují asistentem celoročně, pouze v období školního roku, nikoliv přes letní prázdniny. Dva respondenti uvedli přítomnost asistenta v DDM. Žádné ze zařízení nedisponuje speciálním pedagogem, jeden tázaný uvedl, že by dle jeho názoru asistent měl být speciálním pedagogem a další uvedl, že asistenta nepotřebují z důvodu připravenosti stávajících pedagogických pracovníků.

Výzkumná otázka č. 2: „*Jaká je nabídka volnočasových aktivit DDM pro děti se SVP (specifickými vzdělávacími potřebami)?*“

Již z rozhovorů (viz Příloha č. 2, 3, 4 a 5; Tabulka 3 **Obsahová analýza**) a nabídky kroužků DDM v Olomouckém kraji (viz Tabulka 1 **Nabídka kroužků**) je zřejmé, že volnočasové aktivity jsou pro všechny děti a mládež. V rámci rozhovorů bylo zjištěno, že kroužky jsou nabízeny všem bez rozdílů, pouze se přistupuje individuálně a pracovníci mají snahu, aby kroužek dítě se SVP bavilo a cítilo se v něm dobře s ohledem na jeho znevýhodnění. Všichni čtyři respondenti vedli, že nabízejí kroužky pro všechny, tudíž pro všechny typy specifických vzdělávacích potřeb. Déle je nabídka kroužků všech čtyř zařízení pro všechny bez rozdílů a nevytváří specifické kroužky pro různé typy znevýhodnění. V jednom DDM byla vytvořena zájmová činnost přímo pro děti s mentálním znevýhodněním, nicméně se nepřihlásil žádný zájemce. Zařízení reagovalo zrušením kroužku a zdůrazněním informace: kroužků pro všechny bez rozdílů, na svých webových stránkách (jako mnohá další DDM). V rámci jednoho rozhovoru bylo vyzkoumáno kladení důrazu na hloubku a míru znevýhodnění, kdy jsou obtížněji integrovány děti s těžšími formami znevýhodnění.

Nabídka kroužků v Olomouckém kraji je rozmanitá, ve všech 17 školských zařízeních se nacházejí zájmové činnosti z oblasti keramiky, tělesného pohybu, hudebních nástrojů, cizího jazyka, přírodních věd, zpěvu, herectví a další kroužků, jež jsou tak rozmanité, že nebylo možné jim určit obecnější kategorii. Pouze v jednom zařízení nemají výtvarný kroužek.

Výzkumná otázka č. 3: „*Jaký má vliv spolupráce rodičů daných dětí na inkluzi v DDM?*“

Z výzkumu vyplynulo, že všechna čtyři zařízení mají zkušenosti s rodiči spolupracujícími, ale i zatajujícími informace o znevýhodnění dítěte (**viz Tabulka 3 Obsahová analýza**). Respondent v Rozhovoru 1 (**viz Příloha č. 2**) uvedl, že spolupráce s rodiči, jež o specifikách svých dětí hovoří, je na vysoké úrovni. Sami účastníci kroužků zažívají úspěchy a daří se jim ve společnosti ostatních dětí. Na druhou stranu jiní rodiče dětem vybírají takové kroužky, aby je mohli vyzvednout po skončení pracovní doby, bez ohledu na přání dítěte. Další respondent uvedl, že vycházejí vstříc především dětem, jelikož rodiče, zde nemají povinnost sdělovat, zda dítě disponuje znevýhodněním. Jsou i zkušenosti, kdy rodič odmítá rady pedagogických pracovníků a nehledí na fakt, že dítěti daná skupina nebo aktivita nevyhovuje (**viz Příloha č. 3**).

Jiný respondent sdělil, že spolupráce s rodiči se neuskutečňuje, nicméně se někteří rodiče přijdou domluvit a poradit, vše je individuální (**viz Příloha č. 4**). Další respondent uvedl, že někteří rodiče znevýhodnění neuvádějí i přesto, že v přihlášce k zájmovému kroužku je prostor pro vyjádření dané informace. Jiní rodiče znevýhodnění uvedou. Poté dochází ke komunikaci mezi rodičem a pedagogickým pracovníkem ohledně prospěchu a rozvoje dítěte. Jakmile kroužek dítě baví a cítí se dobře v dané skupině, je vše v pořádku. Navíc možné zájemce o zájmovou činnost lákají, aby navštěvovali různé kroužky a mohli prožívat úspěch a radost v kolektivu (**viz Příloha č. 5**).

Co se týče spolupráce DDM s ostatními zařízeními (**viz Tabulka 3 Obsahová analýza**) bylo vyzkoumáno, že všechna čtyři zařízení spolupracují s místními základními školami v rámci pořádání akcí a soutěží. V rámci Rozhovoru 1 (**viz Příloha č. 2**) bylo zjištěno, že spolupracují s ostatními domy dětí a mládeže Olomouckého kraje na poradách a s místními základními školami, kde získávají nejvíce informací ohledně práce s dětmi. Nicméně si dané informace ponechávají pouze pro účely zkvalitnění přístupu k danému dítěti a vhodnějšímu výběru metod. Žádné informace nejsou předávány přímo mezi pracovníky, pouze se pracovník z DDM zmíní, že se domnívá, že dané dítě má jistá

specifika. Na to pracovník ze základní školy pouze odpoví, jaké postupy by navrhoval. Respondent z Rozhovoru 1 vyjádřil svůj nesouhlas s mlčenlivostí ohledně dětí se SVP, jelikož jeho vlastní zkušenosti jsou pozitivní. Jakmile se informoval, jak by s dítětem pracoval pedagog ZŠ (přítom usoudí, že právě takto s dítětem ve škole pracují), aplikuje rady v průběhu činnosti a dítěti se vede lépe a zažívá úspěch. Dále probíhá spolupráce s místními družinami, vše v rámci veřejných akcí a soutěží.

V rámci Rozhovoru 2 (**viz Příloha č. 3**) bylo zjištěno, že zařízení spolupracuje s neziskovou organizací, jejíž cílovou skupinou jsou osoby s mentálním znevýhodněním. Dále spolupracují s ostatními DDM, mateřskými, základními i středními školami, vše ohledně pořádání veřejných akcí i soutěží. Z Rozhovoru 3 (**viz Příloha č. 4**) vyplývá, že DDM spolupracuje se speciální školou, kdy vytváří akce a soutěže, kam jsou zváni žáci z dané školy. Dále se základními školami v rámci veřejných akcí a soutěží, avšak mimo téma inkluze. Další zařízení spolupracuje se základními a středními školami v rámci soutěží a veřejných akcí (**viz Příloha č. 5**).

Výzkumná otázka č. 4: „Jaká je praktická realizace inkluze v DDM?“

Aktuálními účastníky zájmových činností (**viz Tabulka 3 Obsahová analýza**) jsou dle dvou tázaných děti s tělesným, mentálním a duševním znevýhodněním. V jednom DDM se kromě uvedených dětí účastní kroužků i děti se sociálním znevýhodněním. Další respondent uvedl, že se mimo zmíněné a děti s tělesným znevýhodněním účastní i děti etnických menšin. Všechna čtyři zařízení navštěvují děti nadané. Jeden respondent uvedl, že se kroužků účastní pouze děti s duševním znevýhodněním a nadané. Z výsledků je zřejmé, že každé zařízení nabízí kroužky pro všechny, ale aktuálně je navštěvují jen některé s uvedeným typem znevýhodnění. Z Rozhovoru 1 (**viz Příloha č. 2**) bylo zjištěno, že zařízení aktuálně navštěvuje 20 dětí se SVP. Jedná se především o poruchy chování, poruchy autistického spektra, tělesné a sociální znevýhodnění.

Další respondent uvedl, že kroužky navštěvuje přibližně 5 dětí. Jedná se pouze o odhad, jelikož tuto informaci nikde neuvádí (ani v přihláškách) a rodiče ji nesdělují. Dle respondenta se zde nacházejí účastníci s poruchami autistického spektra, poruchami chování a tělesnými znevýhodněními (**viz Příloha č. 3**). Třetí respondent uvedl, že se kroužků účastní 5 dětí disponujících poruchami autistického spektra, sociálním znevýhodněním, pocházejících z jazykových menšin a talentované (**viz Příloha č. 4**). Další tázaný uvedl, že DDM navštěvuje přibližně 10 účastníků. Jedná se o děti s poruchou autistického spektra a nadané (**viz Příloha č. 5**). Všichni tázaní celkový počet daných dětí

odhadovali, jelikož rodiče mnohdy neuvádějí znevýhodnění a vyplynou až ze samotného průběhu činnosti.

Inkluze v domech dětí a mládeže byla realizována i dříve, jak bylo zjištěno ze všech čtyř rozhovorů. Pracovníci nedělali rozdíly mezi dětmi a vše se projednávalo a odvíjelo od domluvy. V rámci průběhu inkluze se všichni čtyři respondenti shodli, že kroužky především vybírají rodiče proto, aby měli zajištěný pobyt dítěte, než si jej mohou vyzvednout po skončení pracovních povinností. Další rodiče jsou ochotní se domluvit na kroužku, jenž bude vhodný pro konkrétní dítě se SVP. Všechny děti mohou navštěvovat aktivitu tzv. „na zkoušku“, což znamená, že účastník se dostaví na první hodinu. Jakmile mu kroužek, účastníci nebo pedagog nevyhovují, může přejít do jiného. S nadanými se pracuje převážně individuálně nebo jsou zařazováni do běžných kroužků.

S realizací inkluze v zařízení pro zájmové vzdělávání souvisí názor a postoj vedoucích pracovníků. Již v osobnostních předpokladech je uvedena nutnost kladného vztahu k dětem a volnému času, od čehož se vyvíjí průběh kroužků. Kladný vztah k dětem znamená, mít je ke všem dětem bez rozdílu, tedy i k těm se SVP a tím i k samotné inkluzi. Všichni čtyři respondenti uvedli, že podporují inkluzi ve svém zařízení a domech dětí a mládeže obecně. Tři tazání vyjádřili svůj souhlas s asistenty v DDM a jejich potřebnost. Z Rozhovorů 1 (viz **Příloha č. 2**) vyplynulo, že inkluzi na svém zařízení vítají a jsou jí otevření, jelikož účastníci zde zažívají úspěchy, mohou vyniknout a mají prostor pro seberealizaci a komunikaci s ostatními. Jakmile by na daném zařízení nebyla realizována inkluze, považoval by to vedoucí pedagogický pracovník za selhání zařízení. Z Rozhovoru 2 (viz **Příloha č. 3**) bylo zjištěno, že realizace inkluze a celkový prospěch pro dítě se odvíjí od spolupráce s rodiči. Inkluzi schvalují u dětí, jež zvládají aktivity a cítí se tam dobře. Další respondent uvedl, že na jejich zařízení se k daným dětem přistupuje individuálně a prozatím žádný rodič nezneužil toho, že zařízení dítě nemůže odmítnout z důvodu jeho specifik. Nicméně je pro něj těžší odmítnout nebo vyloučit dítě se SVP z kroužku z důvodu nesnaživosti nebo těžší formy znevýhodnění, kdy účastník zájmovou činnost nezvládá. Další tazaný sdělil, že by podle něj asistenta mělo mít pouze dítě s tělesným znevýhodněním, jakmile se sám nemůže vyjádřit slovně nebo písemně. Dle dalšího respondenta by bylo vhodné, aby byla vzájemná spolupráce s místními základními školami ohledně dětí se SVP. Aktuálně platí mlčenlivost, jelikož se jedná o citlivé údaje. Všichni čtyři respondenti nesouhlasí s aktuálním inkluzivním přístupem na základních školách. Vše by řešili individuálně a vzhledem k míře a hloubce znevýhodnění (viz **Tabulka 3 Obsahová analýza; Přílohy 2, 3, 4 a 5**).

4.4 Výzkumné závěry

Domy dětí a mládeže v Olomouckém kraji jsou po stránce personální a materiální připraveny na inkluzi. Nicméně je podmínkou disponovat bezbariérovou toaletou, což není možné v každé budově zajistit, jelikož jsou mnohdy památkou a není možné vnitřní prostory libovolně uzpůsobovat. Tvrzení z rozhovorů, že prozatím nemuseli situaci řešit, není adekvátní. Je vhodné, aby se jej zařízení snažila zajistit, jelikož se jedná o investici, jež vzhledem k aktuálnímu trendu inkluze je nutná. Zařízení disponují bezbariérovým přístupem a vnitřními prostory. Je žádoucí, aby DDM byla ochotna investovat finance z rozpočtu na bezbariérovost budov a jejich vchodu, což znamená i přístupových míst. Pokud prozatím nechtějí dané úpravy financovat, může se stát, že právě to se stane překážkou pro děti např. s tělesným znevýhodněním. Je tedy zřejmé, že investice jsou nutné a zařízení mají být připravena zajistit specifické pomůcky nebo si je vypůjčit. Co se týče interních pracovníků je vše v souladu s normami. U externích pracovníků je velmi přínosné, jakmile při jejich pedagogické činnosti je přítomen i interní pracovník, jenž má zkušenosti s daným znevýhodněním nebo vzdělání z oblasti speciální pedagogiky. Dále by se situace mohla řešit kurzy a dalším vzděláváním jak interních, tak externích pracovníků. Jako prostředek inkluze můžeme vnímat přítomnost asistenta, jelikož má odborné vzdělání a může disponovat praktickými zkušenostmi.

Domy dětí a mládeže Olomouckého kraje nabízejí volnočasové aktivity pro všechny děti bez rozdílu, tudíž nemají specifickou nabídku pro různá znevýhodnění. Jakmile by vznikla specifická nabídka, je možné, že ji budou možní zájemci nebo jejich rodiče vnímat jako stigmatizaci. Bylo by vhodné, jak již některá zařízení uvádějí, informovat možné zájemce o kroužek, že aktivity jsou pro všechny děti bez rozdílu. Účinné by mohlo být, kdyby zařízení při pořádání veřejných akcí prezentovala své kroužky jako kroužky pro všechny a nabízet poradenství o správném výběru kroužku přímo na místě nebo odkázat na vedoucí pedagogické pracovníky v zařízení. Jakmile bude zájem o specifický kroužek pro děti se stejným nebo podobným znevýhodněním, je vhodné, aby zařízení reagovalo jeho vytvořením. Jedná se o flexibilitu zařízení. Adekvátním způsobem, jenž DDM používají, je individuální přístup k zájemcům o aktivity, což se týká jejich zájmů, prospěchů a přání.

V rámci spolupráce s rodiči dětí se specifickými potřebami vzdělávání bylo zjištěno, že právě oni jsou významným prvkem k realizaci inkluze. Mnohdy neuvádí znevýhodnění svých dětí buď v přihláškách, před začátkem první zájmové činnosti nebo již

v jejím průběhu. Což má za následek nesnadnou práci s dítětem a nekončící odhadování možných specifík v průběhu kroužku. Pedagogičtí pracovníci sice disponují odborným vzděláním, nicméně není v jejich silách ihned odhadnout co danému účastníkovi pomůže ke zlepšení, prospěchu a radosti z dané aktivity. Je velmi důležité zde apelovat na rodiče, aby znevýhodnění svých dětí uváděli. Jakmile nechtějí informaci uvést v přihlášce je nutné, aby osobně hovořili s vedoucím pedagogickým pracovníkem nebo vedoucím kroužku. Pokud specifika neuvedou před průběhem aktivity, je možné, že vznikne konflikt a dítě bude na okraji skupiny a nebude se zde cítit vítáno. Včasným informováním vedoucích pomůžou vlastním dětem k jejich realizaci a adekvátnímu průběhu aktivity a nastolení příjemné atmosféry v kolektivu. Na zařízeních mají zkušenosti i s rodiči, jenž udávají znevýhodnění a jsou aktivním spolupracovníky, společně s pedagogickými pracovníky se snaží, aby se dítě cítilo co nejlépe s ohledem na specifika.

Domy dětí a mládeže spolupracují s ostatními domy, mateřskými, základními i středními školami a dalšími specifickými zařízeními v rámci pořádání veřejných akcí a soutěží. Zde se naskytuje příležitost, aby si pracovníci mezi sebou pohovořili a sdělili si své zkušenosti s dětmi se znevýhodněním s ohledem na mlčenlivost. Získané informace by měli využít pouze jako inspiraci pro práci s dětmi a nepředávat je dál veřejnosti mimo zařízení. Dále mohou nabízet a aktivně propagovat své kroužky pro všechny děti a zdůraznit, že se mohou účastnit i ty se znevýhodněním, nabízet poradenství při výběru či odkazovat na vedoucí pedagogické pracovníky. Aktuálně není v souladu s normami, aby pedagogové ze spolupracujících základních škol mohli komunikovat s pedagogickými pracovníky DDM ohledně konkrétních dětí se znevýhodněním. Jistá inspirace sice probíhá, ale přímo získané informace by mohly vypomoci při adekvátním přístupu a práci s konkrétními dětmi. Dále by mohlo pomoci i setkávání pracovníků ze škol a DDM na poradách, jež by se konaly dle potřeby. Jedná se o propojení práce s dítětem jak na základní škole, tak i ve volném čase. Pedagogové ze základních škol se setkávají s danými dětmi denně a mají cenné zkušenosti, jež by mohly přispět k adekvátnímu přístupu ze strany vedoucích kroužků.

Průběh inkluze začíná u aktuálních účastníků kroužků. V zařízeních v rámci provedeného výzkumu je jejich počet rozdílný. Přibližně se jedná o 5 až 10 účastníků, mezi nimiž jsou děti s poruchami autistického spektra, tělesným a sociálním znevýhodněním, poruchou chování, z etnických menšiny a nadané. Inkluze v domech dětí a mládeže Olomouckého kraje probíhala již dříve, pracovníci mezi dětmi nedělali rozdíly a aplikovali individuální přístup. Celý proces začíná výběrem kroužků, což mnohdy vybírají rodiče

dětí, ale jsou i tací, jež se přijdou poradit co je vhodné vzhledem k znevýhodnění. Všechny děti si mohou kroužek vyzkoušet, jakmile nebude vhodný nebo se tam dítě necítí dobře, je možné přejít na jiný. Pozitivním přístupem je možnost si aktivitu vyzkoušet, zkusit si, jak se bude účastník cítit v dané skupině dětí a s vedoucím. Adekvátním přístupem je individuální přístup k zájemcům i k účastníkům volnočasových aktivit. Každý je jiný, i když mají stejné znevýhodnění, každý může reagovat jinak a bude potřebovat jiný přístup. Je důležité na to myslet. Ve zkoumaných zařízeních se snaží, aby se dítě cítilo dobře a bylo mu vyhověno v rámci jeho potřeb a s ohledem k jeho znevýhodnění, dále uplatňují pozitivní přístup k rodičům a snaží se poradit.

ZÁVĚR

V první kapitole jsme charakterizovali děti se specifickými potřebami vzdělávání, tedy děti se zdravotním a sociálním znevýhodněním, děti pocházející z etnických menšin a nadané děti. Mezi zdravotní znevýhodnění byla zařazena tělesná, mentální, duševní, smyslová nebo kombinovaná znevýhodnění.

V další kapitole jsme se zaměřili na zájmové vzdělávání. Dle školského zákona bylo definováno zájmové vzdělávání ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, dále pak dle zákona o pedagogických pracovnících ustanoven pojem pedagogický pracovník.

V rámci třetí kapitoly jsme popsali inkluzi, jenž je trendem v ČR a v zařízeních pro zájmové vzdělávání vychází ze školního vzdělávacího programu. Zde byl popsán školní vzdělávací program a objasněn inkluzivní přístup k dětem se SVP v ČR a ve vybraných zemích EU.

Prostřednictvím výzkumného šetření byl charakterizován Olomoucký kraj, jenž se skládá z okresů: Jeseník, Šumperk, Olomouc, Prostějov a Přerov. Pomocí jednotlivých webových stránek všech 17 domů dětí a mládeže Olomouckého kraje byla obsahovou analýzou vytvořena nabídka kroužků pro děti se SVP. Byly realizovány 4 rozhovory, jimiž byl prozkoumán průběh inkluze.

Bylo zjištěno, že tázaná zařízení jsou materiálně i personálně připravena na inkluzi. Děti jsou do kroužků, jenž nabízejí domy dětí a mládeže, přijímány bez rozdílu, avšak s ohledem na jejich znevýhodnění. Co se týče spolupráce s rodiči dětí, bylo vyzkoumáno, že je na dobré úrovni. Obecně se vyskytují dva typy rodičů – spolupracující a nespolečující, jejich zastoupení je vyrovnané. Každé zařízení nabízí kroužky pro všechny děti bez rozdílu, ale aktuálními účastníky jsou děti jen s některými typy znevýhodnění. Dozvěděli jsme se, že v zařízeních pro zájmové vzdělávání probíhá inkluze již od prvopočátku. Veškerý její průběh se odvíjí od spolupráce s rodiči. Zájemci o kroužek si jej mohou vyzkoušet, je možné, aby přešli do jiného, jenž bude více vyhovovat jednotlivým dětem a jejich specifikům. Všichni z tázaných uvedli, že podporují inkluzi v rámci svého zařízení a jemu podobných.

Nabídka kroužků je u každého zařízení jiná. Jedná se o pestré nabídky s velkým výběrem zájmových aktivit. Zde by se zařízení měla pozastavit nad tím, zda mají na svých webových stránkách viditelně uvedeno, že účastníkem může být kdokoli. Daným způsobem by se mohly zájmové činnosti zvýraznit a přitáhnout více pozornosti, a tím i více zájemců právě z řad dětí se znevýhodněním. Podmínkou inkluze je nastolení

příjemné atmosféry prostřednictvím kladení důrazu na spolupráci rodičů s pedagogickými pracovníky nebo vedoucími kroužku.

Zařízení jsou sice připravena na inkluzi, ale z výzkumu vyplynulo, že jsou zde i taková, jež nechtějí investovat do materiálních úprav s předstihem. Příkladem může být nezřízení bezbariérové toalety s odůvodněním, že mezi aktuálními zájemci o kroužek nejsou děti s tělesným znevýhodněním. Tato situace koresponduje s názorem některých respondentů, že úpravy nejsou aktuálními podmínkami pro inkluzi. Je nutné, aby domy dětí a mládeže investovaly do materiálních úprav nebo byly připravené financovat půjčování pomůcek, jež zkvalitní průběh aktivity jak pro dítě se SVP, tak i pedagoga. Právě situace, kdy zařízení není celkově bezbariérové, může být příčinou malého počtu účastníků s tělesným znevýhodněním.

SEZNAM ZKRATEK

ADHD – hyperkinetická porucha chování

aj. – a jiné

apod. – a podobně

cca – přibližně

ČR – Česká republika

DDM – dům dětí a mládeže

DPČ – dohoda o pracovní činnosti

DPP – dohoda o provedení práce

EU – Evropská unie

CHKO – Chráněná krajinná oblast

IQ – inteligenční kvocient

min. – minimálně

MKN – 10 – Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

např. – například

NUTS 2 – region soudržnosti Střední Morava

odst. - odstavec

p. o. – příspěvková organizace

písm. – písmena

PO – právnická osoba

popř. – popřípadě

resp. – respektive

SVČ – středisko volného času

SVP – specifické vzdělávací potřeby

ŠVP – školní vzdělávací program

SWOT analýza – strengths/silné stránky, weakness/slabé stránky, opportunities/příležitosti,
threats/hrozby

tzv. – takzvaný

SEZNAM ODBORNÝCH ZDROJŮ

Literatura

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.

BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. 184 s. ISBN 978-80-262-0693-4.

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 188 s. ISBN 80-210-3971-X.

BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ, ed. *Etnické komunity*. Praha: FHS UK, 2011. Agora (Univerzita Karlova). 359 s. ISBN 978-80-87398-13-5.

CAMERON, Claire and Peter MOSS. *Social pedagogy and working with children and young people: where care and education meet*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2011, 221 s. ISBN 978-1-84905-119-4.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.

FISHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). 232 s. ISBN 978-80-247-5046-0.

FREEMAN, Joan. *Volnočasové aktivity pro nadané a talentované u nás a ve světě*. Praha: NIDM MŠMT, 2009. 84 s. ISBN 978-80-86784-83-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011. 240 s. ISBN 978-80-262-0030-7.

- HÁJEK, Bedřich. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2004, 120 s. ISBN 80-86784-06-1.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. 217 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HEŘMANOVÁ, Jana a Milan MACEK. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 2009. 110 s. ISBN 978-80-86784-77-9.
- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.
- IVANOVÁ, Kateřina, Lenka ŠPIRUDOVÁ a Jana KUTNOHORSKÁ. *Multikulturní ošetřovatelství I*. Praha: Grada, 2005. 248 s. Sestra (Grada). ISBN 80-247-1212-1.
- KAPLÁNEK, Michal. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017. 208 s. ISBN 978-80-262-1250-8.
- KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. 258 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KORNBECK, Jacob and Niels Rosendal JENSEN. *The diversity of social pedagogy in Europe*. Editor. Bremen: Europäischer Hochschulverlag, c2009, 237 s. Studien zu vergleichender Sozialpädagogik und internationaler Sozialarbeit und Sozialpolitik, vol. 7. ISBN 978-3-941482-34-0.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem - s pedagogickým sborem*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 116 s. ISBN 80-210-4063-7.
- KUKLA, Lubomír. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing, 2016. 432 s. ISBN 978-80-247-3874-1.

- LAMSER, Václav. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Svoboda, 1966. 353 s. Sociologická knižnice (Svoboda).
- LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. s. 399. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. 464 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. 512 s. ISBN 978-80-7367-859-3.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada, 2014. 128 s. Sestra. ISBN 978-80-247-5034-7.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 1999. 229 s. ISBN 80-7178-295-5.
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika: historické kořeny: výchova, socializace a prostředí: výchovná prostředí: škola a sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje: psychická deprivace, neurotické obtíže v dětském věku, poruchy chování a syndrom hyperaktivity, psychologie jedinců s různými typy postižení*. Praha: Grada, 2016, 293 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.
- STEHLÍKOVÁ, Monika. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, 2018. 158 s. ISBN 978-80-271-0512-0.

ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, 196 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4911-1.

ŠŤASTNÁ, Lenka a Matúš ŠUCHA, ed. *Problémy související s užíváním drog u dětí do 15 let: [monografie]*. Praha: Centrum adiktologie, Psychiatrická klinika, 1. lékařská fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2010. ISBN 978-80-254-6806-7.

UHEREK, Zdeněk, Věra HONUSKOVÁ, Šárka OŠŤÁDALOVÁ a Vladislav GÜNTER. *Migrace: historie a současnost*. Ostrava: Občanské sdružení PANT, 2016. Moderní dějiny (Občanské sdružení Pant). 143 s. ISBN 978-80-905942-9-6.

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR. *MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Tabulární část. Aktualizované vydání k 1. 1. 2018*. V Praze: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. 877 s. ISBN: 978-80-7472-168-7. Dostupné také z: <https://www.uzis.cz/zpravy/aktualni-verze-mkn-10-cr>.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2018. 387 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

Legislativa

ČESKO. Zákon č. 108/2006 Sb., ze dne 14. března 2006, o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2006, ISSN 1211-1244. Dostupné také z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004, ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České

republiky. 2004, ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

ČESKO. Vyhláška č. 74/2005 Sb., ze dne 9. února 2005, o zájmovém vzdělávání, v znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2005, ISSN 1211-1244. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/file/48338_1_1/

ČESKO. Vyhláška č. 317/2005 Sb., 27 července 2005, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2005, ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/vyhlasaka-c-317-2005-sb-2>

Elektronické zdroje

Cyrlometodějské gymnázium, ZŠ a MŠ v Prostějově. *Školní klub OÁZA a Středisko pro volný čas dětí a mládeže OÁZA* [online]. OÁZA, © 2006–2019. [Cit. 3.4.2019].

Dostupné z: <https://oaza.cmgpv.cz/dokumenty/aktuality/seznam--krouzku-2018-19.pdf>

Český statistický úřad. Kraj. *Krajská správa ČSÚ v Olomouci* [online].

Poslední změna 17. 1. 2019. [Cit. 1.4.2019]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xm>

DDM Kojetín. Kroužky. *Dům dětí a mládeže Kojetín* [online]. © 2019. [Cit. 3.4.2019].

Dostupné z: <http://kojetin.cz/ddm/krouzky/>

DDM Krasohled. Seznam kroužků. *Základní škola a Dům dětí a mládeže Krasohled, Severovýchod, Zábřeh* [online]. [Cit. 6.4.2019]. Dostupné z:

https://zssvzabreh.cz/_files/200017664-98a4b999f2/nabidka%20%20stranky-page-001.jpg

DDM Litovel. Kroužky a kluby. *Dům dětí a mládeže Litovel* [online]. © 2018 – 2019.

[Cit. 6.4.2019]. Dostupné z: <https://www.ddmlitovel.cz/>

DDM Magnet. Zájmové Kroužky. *Dům dětí a mládeže Magnet, Mohelnice* [online]. ©

2019. [Cit. 6.4.2019]. Dostupné z: <http://www.ddm-mohelnice.cz/>

DDM Vila Tereza. Zájmové útvary. *Dům dětí a mládeže Vila Tereza* [online]. [Cit. 3.4.2019]. Dostupné z: <http://www.ddm-unicov.cz/index.php?nid=6835&lid=cs&oid=1106461>

Dům dětí a mládeže Olomouc. Kroužky. *Dům dětí a mládeže Olomouc* [online]. © 2008 – 2018. [Cit. 4. 4. 2019]. Dostupné z: <http://www.ddmolomouc.cz/krouzky/>

Dům dětí a mládeže ve Šternberku. Zájmové útvary. *Dům dětí a mládeže Šternberk, p.o.* [online]. © 2019. [Cit. 6.4.2019].

Dostupné z: <http://www.ddmsternberk.cz/index.php?nid=8421&lid=cs&oid=1642902>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rejstřík škol a školských zařízení* [online]. MŠMT ČR, © 2013 – 2019. [Cit. 3.4.2019]. Dostupné z: <https://profa.uiv.cz/rejsko/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Mládež. *Střediska volného času* [online]. MŠMT ČR, © 2013 – 2019. [Cit. 25.03.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/strediska-volneho-casu>

Sportcentrum DDM. Kroužky. *Sportcentrum – DDM, Prostějov* [online]. [Cit. 6.4.2019]. Dostupné z: http://www.sportcentrumddm.cz/?page_id=20

SVČ ATLAS a BIOS. *Středisko volného času ATLAS a BIOS Přerov* [online]. © 2019. [Cit. 6.4.2019]. Dostupné z: <https://www.svcatlas-bios.cz/index.php/krouzky-a-vp/vsechny-krouzky>

SVČ Orion. Kroužky. *ORION - STŘEDISKO VOLNÉHO ČASU NĚMČICE NAD HANOU, příspěvková organizace* [online]. © 2017. [Cit. 6.4.2019].

Dostupné z: <http://www.svcorion.cz/index.php?nid=1109&lid=cs&oid=6457918>

SVČ a ZpDVPP Doris Šumperk. Kroužky. *Středisko volného času a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Doris Šumperk* [online]. [Cit. 6.4.2019].

Dostupné z: <https://www.doris.cz/?action=krouzky>

ZŠ a MŠ JAK Přerov. SVČ. *Středisko volného času* [online]. © 2019. [Cit. 3.4.2019]. Dostupné z: <https://zsjakprerov.cz/svc/>

ZŠ a MŠ Sluníčko s.r.o. Družina. *Rozpis zájmových kroužků na šk.rok 2018-2019* [online].

© 2019. [Cit. 3.4.2019]. Dostupné z: <http://www.slunicko.cz/druzina/rozpis-zajmovych-krouzku-na-sk-rok-2018-2019.html>

DUHA Jeseník. Kroužky. *Středisko volného času DUHA Jeseník* [online]. [Cit. 6.4.2019]. Dostupné z: <https://www.duhajes.cz/krouzky>

Dům dětí a mládeže Hranice. Kroužky. *Dům dětí a mládeže Hranice, příspěvková organizace* [online]. [Cit. 6.4.2019]. Dostupné z: <http://www.ddm.hranet.cz/seznam-krouzku>

DDM Německý řád. Přehled kroužků. *Dům dětí a mládeže Německého řádu s.r.o.* [online]. © 2019. [Cit. 6.4.2019]. Dostupné z: <https://www.ddmnemeckyrad.cz/index.php?pageid=1000#>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Nabídka kroužků.....	42
Tabulka 2 Vysvětlivky	42
Tabulka 3 Obsahová analýza	51
Tabulka 4 Vysvětlivky	51

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Mapa Olomouckého kraje (www.czso.cz).....	40
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Otázky k rozhovoru s vedoucími pedagogickými pracovníky DDM

Příloha č. 2 – Rozhovor 1 – odpovědi

Příloha č. 3 – Rozhovor 2 – odpovědi

Příloha č. 4 – Rozhovor 3 – odpovědi

Příloha č. 5 – Rozhovor 4 – odpovědi

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Otázky k rozhovoru s vedoucími pedagogickými pracovníky DDM

- 1) Myslíte si, že je Vaše zařízení po materiální stránce zajištěné pro inkluzi?
- 2) Myslíte si, že je Vaše zařízení po personální stránce zajištěné pro inkluzi?
- 3) Kterých kroužků se mohou děti se speciálními vzdělávacími potřebami účastnit?
- 4) Jak prezentujete tuto nabídku kroužků?
- 5) Kolik dětí se specifickými vzdělávacími potřebami se aktuálně účastní kroužků?
- 6) Jak probíhá spolupráce s rodiči těchto dětí?
- 7) Spolupracujete i s dalšími zařízeními?
- 8) Jaké byly počátky inkluze ve Vašem zařízení?
- 9) Jak u Vás probíhá inkluze dnes?
- 10) Jaký je Váš názor na inkluzi?

Příloha č. 2 Rozhovor 1 – odpovědi

1) Ano vzhledem k současným potřebám a požadavkům. Na jaře začne rekonstrukce, při které se podmínky ještělepší. V současné době nejsme bezbariérový, ale zatím se nikdo nehlásil, spíš tu máme děti s tělesným znevýhodněním rukou, ADHD a s autismem. Budeme dělat bezbariérový vchod, wc, vstupní prostory do učeben, rozšíření chodeb a na schody dáme schodolez. Všechny úpravy se týkají druhé budovy, té vedlejší, takže náš provoz nebude nijak omezen.

Každá část rekonstrukce jde z různých zdrojů. z Evropské unie, od zřizovatele, něco si platíme my sami jako zařízení. Týká se to pouze vedlejší budovy, protože chceme zachovat.

2) Ano u pedagogů na pracovní smlouvu. Horší to je u pracovníků na DPP, DPČ. Protože interní pracovníci to mají dané ze zákona, své vzdělání a taky mají zkušenosti z tábora a kroužků. U těch na DPČ a DPP to není zajištěno, proto by musel být na kroužku přítomen dozor, interní pedagog s patřičným vzděláním. Na dohodu nebo studenti mají studium pedagogiky pro pedagogy volného času vykonávající dílčí přímou pedagogickou činnost, to je ale z pedagogiky a psychologie, takže chybí speciální pedagogika, nesetkají se s ní a

z toho mají osvědčení. U nás máme děti s ADHD, ty chodí do sportovních kroužků a další se specifickými potřebami mají ti interní pracovníci. Máme asistenta.

3) Všech, které zvládnou vzhledem ke svému omezení, znevýhodnění. Nikomu neřekneme ne, všechny děti mají možnosti si vše vyzkoušet, ale musí to zvládat.

4) Nemáme zvláštní nabídku, mohou jít do všech kroužků.

5) Podle údajů v přihláškách je to asi 20 žáků. Žáci s poruchou chování, žáci s autismem, žáci tělesně postižení, žáci se sluchovou vadou. Ale nemáme tu sociálně znevýhodněné děti, protože máme placené kroužky a často nemají na to finance anebo se jim to nechce vyřizovat na úřadech.

Je jich ale mnohem více. Rodiče nám často problém nesdělí, musíme žáky sami vytipovat. Konkrétně jeden z rodičů neuvedl omezení, později, až vznikl konflikt, se přiznal, že má znevýhodnění. Potom sdělil, že se bál, že se informace dostane dál. Kdybych to věděla předem, mohla bych se žákovi více věnovat a předcházet možným konfliktům. Jiní rodiče tvrdili, že to nevěděli i přes to, že to máme kolonku v přihlášce „Co může ovlivnit průběh kroužku, aktivity“. Většina těchto rodičů později řekla, že to nevěděli. Dětem ubližují, když neřeknou, jaké mají znevýhodnění.

6) Spolupráce s rodiči, kteří o problému s námi mluví, je výborná. Žáci jsou spokojeni. Jejich výsledky vzdělávání dosahují podobné úrovně jako u žáků bez specifických potřeb. Výběr kroužků dělají rodiče, většinou to je tak, aby rodiče je stihli vyzvednout po práci a žáci měli kde být. Například rodiče dítěte s ADHD se radí, který kroužek je lepší, vybírají jim sportovní aktivity, aby se vybily. Dítě s autismem vyhrálo výtvarnou soutěž, kterou jsme pořádali, poté za námi přišli rodiče, že by mohlo chodit do výtvarného kroužku. Práce s ním je náročná, ale má obrovský talent. Pak rodiče žádali, aby zkusilo i něco jiného než kresby, tak začalo vyrábět z různých materiálů a tam je taky vynikající. Mrzelo mě, že žáka rodiče předtím izolovali od ostatních, ve skupině zapadá a ostatní ho přijali mezi sebe, nevznikají konflikty.

Jindy se rodiče zase přímo zeptají, co je vhodné pro dítě s tím a tím postižením, pak jej přihlásili i do dalších kroužků. Nahlásí se nám přes přihlášky 20 dětí, ale spolupracují už jen 3.

7) Pouze v teoretické oblasti na poradách ředitelů SVČ, pak pracujeme se základními školami, a právě nejvíce se dozvím od vyučujících, ti mi nesmí nic říct, ale naznačí mi, že jsem dítě vytipovala správně s problémem a hned vím, jak s ním pracovat. Mám zkušenosti, že poté s danými žáky nebyl žádný problém a mohla jsem předcházet konfliktům. Velice mi to pomáhá, ale mrzí mě, že to musíme jen tak odhadovat a zkoušet,

co dítěti pomůže a co je pro něj vhodné. Tyto informace si vždycky nechám pro sebe a nikomu je neříkám. Taky spolupracujeme s družinami, chystáme karnevaly a soutěže. Děláme i pohybové soutěže, a i tam naši žáci vyhrávají první místa.

8) Přirozené, prakticky jsme o inkluzi ani nevěděli. V našem zařízení pracujeme s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami odjakživa. Tyto děti se vždy účastnily zájmových aktivit, ve kterých se realizují lépe než ve škole. Především jsme tu měli žáky s tělesným znevýhodněním už od počátku.

9) U žáků se specifickými vzdělávacími potřebami vybírají kroužky rodiče, vybírají je podle znevýhodnění. Žáci mají možnost kroužek navštívit 2krát nebo 3krát na zkoušku a můžeme se domluvit i na jiném kroužku, který mu bude víc vyhovovat. Ale jakmile žák navštíví kroužek víc jak 3krát, už ho musí zaplatit. Dá se domluvit, že dítě nebude chodit pořád a pak neplatí celou částku. S mimořádně nadanými pracujeme individuálně, především v hudebce, na výtvarce je připravujeme na talentovky, jezdí na soutěže a vyhrávají. Žáci získali i první místa v evropských soutěžích. Ale máme tu i nadané kteří chodí do kroužků a jsou vzděláváni skupinově místo individuálně.

10) V zařízení podobného typu, jako je naše organizace, není inkluze problém, ale naopak je pro děti velmi prospěšná. Děti mohou zažívat úspěchy, které ve škole často neprožívají. Nejsou izolováni, vyloučeni, jsou akceptováni, prožívají radost. Pokud by u nás neprobíhala inkluze, považovala bych to za selhání našeho vzdělávacího systému.

Na inkluzi ve školách mám ale odlišný názor. V jedné nejmenované třídě na prvním stupni základní školy je 6 integrovaných žáků a společně s učitelkou jsou tam 3 asistenti pedagoga. S touto třídou jsem již několikrát spolupracovala a jsem si zcela jistá, že vzdělávání tam neprobíhá na takové úrovni, jako ve třídách bez integrovaných žáků. Já sama bych své dítě nikdy v takové třídě nenechala. Učitelka je vyčerpaná. Ve školách, kde žák získává stupně vzdělání, je potřeba integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami pečlivě zvažovat. Pokud jde o tělesné postižení například o dítě na vozíku, neměl by být problém. Pokud je ve třídě ale více žáků s poruchou chování, není možné zajistit kvalitu výuky v požadované míře.

Ve školských zařízeních, DDM, SVČ, by neměl být s integrací problém. To jsou zařízení, kde se mohou tyto žáci realizovat, rozvíjet, zažívat úspěch.

Příloha č. 3 Rozhovor 2 – odpovědi

1) Ano, máme víc budov, příjezdová a vstupní místa jsou bezbariérová, no ale u nás tady, na jedné z budov, nemáme bezbariérový záchod, tak děti, které ho budou potřebovat dáváme na kroužky druhých budov. A tady jsme bezbariérový do 1. patra, v dalších budovách máme bezbariérové přízemí. Ten záchod jsme chtěli udělat nový, ale vzhledem k budově a jejímu řešení ho nemáme jak rozšířit, předělat, kam dát.

2) Ano, protože interní pedagogové mají vzdělání a máme další vzdělávání přes Šablony II. Externí pracovníci mají studium pedagogiky pro pedagogy volného času vykonávající dílčí přímou pedagogickou činnost a mají u sebe někoho, kdo má to vzdělání. Máme tu i speciálního pedagoga, ale ten to má vystudované, ale nedělá to, není tu jako speciální pedagog. Asistenta nemáme, protože děti docházejí buď s vlastním asistentem anebo v doprovodu rodiče, babičky, sourozenců. Takže prozatím nebylo potřeba asistenta.

3) Mohou chodit do všech, které zvládnou vzhledem ke svému znevýhodnění. Někdy se těžko zařazují osoby, které mají větší znevýhodnění, někdy se to dá, ale jindy ne. Je to individuální.

4) S dětma pracujeme, ale nemáme pro ně speciální kroužky, nemáme to vyzdvihnuté v nabídce kroužků.

5) My to neuvádíme ani ve statistikách, máme je tu, ale neuvádíme to, protože bychom k tomu museli mít dokumentaci, papíry, je to hodně vyřizování a žádání o peníze na to. Takže pokaždé počítáme, jestli nám to vyjde. Aktuálně to je 5 dětí, autistické spektrum a tělesné znevýhodnění. Pořádáme i soutěže, takže talentované děti tu máme.

6) Většinou jsou na zkušenostní dobu. Vycházíme si vstříc, aby dítě bylo spokojené vyšlo se především vstříc jemu. Sami rodiče nemají u nás povinnost to sdělovat, ale měli by, jenže to se stává málo. My to zjistíme až na táboře i příměstském, poznáme to. Jenom jednou za námi přišel rodič, že dítě má ADHD. Snažíme se doporučit kroužky, které jsou vhodné pro jejich děti s ohledem na znevýhodnění. S jedním rodičem byla těžká domluva, nedal si vysvětlit, že kroužek dítěti nevyhovuje, nejde jen o vyhovování, ale i zapadnutí do kolektivu.

7) Spolupracujeme s neziskovkou, kdy se schází na naší budově klienti z různých ústavů, spíše to jsou mentálně postižení, děláme to už řadu let. Pořádáme různé akce, spolupracujeme s ostatními DDM, školami, školkami a pořádáme různé soutěže a společné dny, akce i pro střední školy.

8) Tyto děti jsme tu měli i předtím, nikdy jsme nedělali rozdíly a ani jsme je nehledali. Původně jsme spolupracovali s pedagogicko-psychologickou poradnou, volali nám, jaký kroužek by pro děti s problémem mohl být vhodný, kam ho mohou rodiče zapsat. A to všechno ještě před inkluzí. Nevidím žádný rozdíl v inkluzi předtím a dnes.

9) Děti, u kterých to je možné, tak chodí do výtvarky a keramiky. Třetím rokem tu mám dítě, které doprovází asistentka, ale jiná, než má ve škole. Pedagog mu předem sdělí komiksem, nakreslí mu, co se bude dělat v hodině. Kroužek si můžou vyzkoušet a snažíme se poradit, co by bylo vhodnější.

Máme tu autistické dítě, které k nám chodí už 2 roky. Nejdřív tu byl bez problémů, pak začal chodit s rodičem, potom s prarodičem, ale to dítě nezvládalo, nedovedlo přijmout přítomnost prarodiče na kroužku. Prarodič trval na tom, že musí s dítětem být přímo na kroužku. Nevím, co se tam tehdy stalo, ale dítě se zhoršilo v komunikaci a celkově ve spolupráci, odmítalo svůj doprovod. Máme tu i dítě se zbytky zraku, doprovází ho rodič. Máme tu dítě na vozíku, autistické, to doprovází rodič, který dal jasné pokyny, jak s dítětem pracovat, jak předcházet konfliktům a jak je řešit.

10) Myslím si, že vše probíhá v pořádku s dětmi, které to zvládají. Neděláme rozdíly mezi dětmi a rodiče, kteří přiznají, že má dítě znevýhodnění, jsou ochotni se poradit, co je pro dítě vhodné. Takže spolupracujeme. Měli jsme tu dítě, které bylo úžasné, nemohlo se pohybovat a chodit za dětmi, tak děti chodily za ním. Je to případ od případu. Děti, které na to nemají, nezažijí úspěch mezi ostatními na klasické škole, ale kdyby byly mezi dalšími, kteří jsou na tom podobně, mohly by zažít úspěch, že vynikají.

Je to hodně citlivé, musíme na to brát ohledy a za každou cenu bych ty děti nedávala do klasické třídy a školy. Ve škole je ten spád horší. Z vlastní zkušenosti vím, že některé děti to nezvládají, nezvládají chodit do klasické školy. Asistenti pedagoga a pedagog nemohou vše ohlídat a dávat pořád pozor na všechny a může vzniknout konflikt.

Vadí mi přístup rodičů, kteří aby měli klid od dětí, tak jim dávají technologické novinky, počítače, tablety a telefony, aby hrály hry, kde je střelení a agrese. Dítě z toho v žádném případě nemá rozum a byla jsem svědkem, kdy řeklo jedno z dětí, že by chtělo pistoli, aby je mohlo postřílet, že mu vadí ostatní. Je to složité pro všechny zúčastněné.

Příloha č. 4 Rozhovor 3 – odpovědi

1) Určitě, spodní patro Domečku určitě. Máme tu hernu, místnost pro keramiku a dílnu. To je na spodním patře. Žádali jsme o dotaci na výtah, ale nebylo nám to schváleno. Ale máme tu bezbariérové wc, bezbariérový vstup, tedy plošinu, vybavení herny, kde je koberec, zouváme se a děti tu jsou bosky nebo v papučích, molitany, hračky, a to je pro všechny děti, takže i ty bez znevýhodnění. Když potřebujeme, půjčíme si schodolez.

2) Interní a externí pracovníky máme. My nemáme nárok na asistenta o prázdninách, pouze přes školní rok, takže si myslím, že nejsme vybaveni personálně. Hlavně na táborech to jde poznat, že by asistent byl potřeba. U nás je pouze školní asistent. Nemáme ani speciálního pedagoga a podle mého názoru by asistent měl být speciálním pedagogem.

3) Všech, které to dítě zvládne. Nejvíce tu máme děti s poruchami chování a s autistickým spektrem.

4) Nijak zvlášť. Měli jsme klub přímo pro děti s mentálním postižením, ale nikdo se sem nehlásil. Můžou si vybrat jakýkoli kroužek, který zvládnou.

5) Rodiče nám to neuvádějí a ani do přihlášky, kde máme na to kolonku, co má dítě za znevýhodnění. Nenapíše to tam a my to pak většinou poznáme až při práci s dětmi nebo od asistenta, který s dětmi už pracoval a je na kroužcích. Momentálně nemáme děti s tělesným postižením, ale máme s poruchami autistického spektra i s těžšími formami.

Taky tu jsou sociálně znevýhodněné děti, ale je jich maximálně 5. Problémem je, že máme kroužky za úplatu, takže často si to rodiče nevyřídí na úřadech. Buď nejsou schopni si to vyřídít nebo se jim nechce a když už si to vyřídí, tak dítě nechodí pravidelně nebo přestane chodit úplně.

Ze sociálky nám sem posílají děti, aby se přihlásily na aktivity a tábory hlavně. Určitě to jde, když přinesou papíry k tomu, tak se domluvíme a není problém.

Pak tu máme talentované děti, kdy si jich všimnou vedoucí aktivit a pracují s dětmi dál a doporučují jim další zařízení, která se věnují přímo sportu. Taky připravujeme děti na talentovky z výtvarky. Taky tu máme jazykový kroužek a doučování pro děti z jazykové menšiny.

6) Neprobíhá, spíše to rodiče nechtějí řešit. Ale je to individuální, řeší to až potom, když se něco stane. Někdy se přijdou domluvit na kroužku.

7) S ostatními spolupracujeme na akcích. Zveme na akce, které pořádáme pro děti ze speciální školy. Jinak se základními školami, ale ne ohledně inkluze.

8) Vždy jsme je tu měli, neodmítali jsme nikoho, všechno bylo o domluvě. Nevidím v tom žádný skok, před inkluzí a s inkluzí, vždy jsme brali i děti se znevýhodněním.

9) Dnes nám to rodiče vědomě zatajují a když už, tak nám ani neřeknou co a jak, jak reagovat, jaké jsou individuální projevy.

Nemůžeme říct ne, dřív jsme to ani neříkali, snažili jsme se všichni vymyslet co bude pro dítě nejvhodnější a vzhledem k znevýhodnění, ale měli jsme volbu, když šlo o těžší formy znevýhodnění a dítě nezvládalo aktivity, tak jsme se dohodli s rodiči, že to dítěti nejde a necítí se tam. Je to o domluvě s rodinou, s některými komunikovat nelze.

Domluvíme se s rodiči, kam chtějí dítě dát anebo se domluvíme na něčem jiném, poradíme, co by bylo vhodnější. A vždy máme aktivity pro všechny děti na zkoušku a když tak mohou přejít na jiný kroužek.

10) S inkluzí ve školství nesouhlasím. Spousta specializovaných zařízení skončila nebo jsou na pokraji, kvůli inkluzi. Je to špatně nastavený. Našeho Domečku se to úplně netýká, protože tyto děti byly u nás vždy. Ve školách třeba hlasité a impulzivní výkřiky ostatní děti vyrušují

Je to individuální, podle míry a hloubky znevýhodnění, ale ty těžší formy bych tam rozhodně nedávala na klasické školy.

Rodič dítěte s může rozhodnout, kam své dítě dá, jestli do normální školy nebo do speciální, ale rodič zdravého dítěte se nemůže rozhodnout, jestli své dítě do třídy, kde takové děti jsou, s těžšími formami znevýhodnění, co opravdu narušují výuku. Já bych chtěla školy pro zdravé děti, školy inkluzivní a pak speciální, aby se rodič zdravého dítěte mohl rozhodnout, kam jej dá. Jde o volbu.

Přímo u nás si někteří rodiče stěžují na vedoucí aktivit, že se k jejich dětem nechovají hezky a netolerují ho, ale pak jim řeknete ať se dojdou podívat na průběh aktivity, jak jejich dítě spolupracuje a jak se s ním snažím spolupracovat vedoucí. Rodiče to nechtějí přijmout, že dítě vyrušuje a třeba není pro něj vhodná zrovna tahle aktivita a myslí si, že je vedoucí zlý.

U nás v DDM toho zatím nikdo nezneužívá, že nemůžeme odmítnout nebo vyloučit dítě z důvodu těžších forem znevýhodnění a z důvodu nespolupráce a nesnaživosti. Je to tak, že je jednodušší vyloučit dítě zdravé než se znevýhodněním, vše se svalí na znevýhodnění a rodiče mají pocit, že se vůbec nemusí snažit a že mi to musíme tolerovat.

Já děti se znevýhodněním neberu jako nemocné, ale s omezením, znevýhodněním, specifikem. Přistupuji k nim jako k ostatním, individuálně.

Příloha č. 5 Rozhovor 4 – odpovědi

1) Zajištění jsme. Takové dítě je jako každé jiné. Nemáme tu bezbariérový vstup, ale není problém dát na dva schody rampu. Máme kroužky v přízemí na obou budovách, tak tam se určitě dostanou, ale wc bezbariérové nemáme, nikoho s tělesným postižením tu nemáme a neměl ani zájem o kroužky. Takže jsme to zatím nemuseli řešit.

2) Máme dobré pedagogy, určitě jsme připraveni. Nemáme asistenta a ani ho nepotřebujeme, sami chodíme na školení a jsou tu dobří pedagogové.

3) Kteréhokoliv chtějí a co zvládnou, ale nehlásí se nám sem. Nediskriminujeme.

4) Standardně. Je to pro všechny. Zatím tu nebyl nikdo s tělesným postižením, takže jsme to nemuseli řešit, ale nebyl by to problém, proč ale shánět peníze na drahé úpravy a celkové přestavby, když by to nikdo nevyžíval.

5) Máme je spíše na sportovních kroužkách, spíše ADHD a hodně na táborech. Rodiče nám ale neříkají o problémech, jen píšou do přihlášky že zdravotní stav je dobrý. My to poznáme z chování. Máme kroužky za úplatu a rodiče si myslí, že nám sem dítě dají a my ho všechno naučíme. V první řadě by s dítětem měli pracovat sami rodiče doma. My tu máme prostor pro to, aby se děti vyřádily a dělaly co mají rády.

Máme tu přibližně 10 dětí se znevýhodněním, ale pouze u dvou to rodiče udali v přihlášce. Máme tu děti s ADHD.

6) Někteří to nepřiznají a nenapišou to přihlášky, ale je to jak u koho. Ostatní se domluví, poradí, pak spolu mluvíme po každém kroužku, jak probíhal, jak se dítěti dařilo. Pokud kroužky děti baví, tak je nevyhazujeme, ani když mají znevýhodnění a rodiče jej neudali a ani při příchodu do kroužku. Hodně záleží na rodičích, ale i dětech. My tu spíše ty děti chceme a lákáme je na kroužky, aby měli nějaké zájmy a taky se peníze shání velmi těžko.

7) Pořádáme talentové soutěže výtvarné ale i sportovní i v robotice. Spolupracujeme se základními a středními školami na akcích a soutěžích.

8) Přirozeně. Vždycky jsme tu tyto děti měli, nerozlišovali jsme.

9) Jako před deseti let, je to pořád stejné, jak před inkluzí. My přizpůsobíme své chování vůči těmto dětem, pracujeme s nimi tak, aby se jim tu líbilo a dařilo se jim. Jedná se o volnočasové aktivity dětí, vítáme aktivní děti, mají tu prostor, aby se vyřádily.

10) V domečku s tím nemám žádný problém, vždycky to tak bylo.

Asistenty by měly mít jen ty děti, které mají fyzické postižení, nemohou hýbat rukama, psát nebo se jinak vyjádřit, ale u ostatních jsou zbytečné. V základních školách s tím nesouhlasím, je to individuální. Asistenti berou peníze pedagogům.