

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Zážitkové kurzy jako příprava na asistenci dětem
s kombinovaným postižením v prostředí dětského domova
(ústavní výchovy)**

Diplomová práce

Autor: Tereza Müllerová
Studijní program: N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: K-SMN
Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.

Hradec Králové
2016



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Tereza Müllerová

Studium: P13180

Studijní program: N7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení

Název diplomové práce: **Zážitkové kurzy jako příprava na asistenci dětem s kombinovaným postižením v prostředí dětského domova**

Název diplomové práce AJ: Experiential courses as a preparation for assisting children with multiple disabilities in children's home

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Teoretická část představí specifické potřeby jedinců s kombinovaným postižením. Budou představeny metody využívané při edukaci dětí s kombinovaným postižením v ústavní výchově, konkrétně v Dětském domově a Mateřské škole speciální, Beroun. Bude definováno dobrovolnictví a nároky kladené na dobrovolníka. Praktická část diplomové práce popíše proces přípravy budoucích dobrovolníků. Pomocí zážitkových kurzů budou seznámeni s nároky práce s klientem s kombinovaným postižením. Tyto zážitkové kurzy budou určeny studentům středních škol. Klíčová slova: kombinované postižení, edukace dětí s kombinovaným postižením, ústavní výchova, dobrovolnictví.

Anotace:

Teoretická část představí specifické potřeby jedinců s kombinovaným postižením. Budou představeny metody využívané při edukaci dětí s kombinovaným postižením v ústavní výchově, konkrétně v Dětském domově a Mateřské škole speciální, Beroun. Bude definováno dobrovolnictví a nároky kladené na dobrovolníka. Praktická část diplomové práce popíše proces přípravy budoucích dobrovolníků. Pomocí zážitkových kurzů budou seznámeni s nároky práce s klientem s kombinovaným postižením. Tyto zážitkové kurzy budou určeny studentům středních škol. Klíčová slova: kombinované postižení, edukace dětí s kombinovaným postižením, ústavní výchova, dobrovolnictví.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.

Oponent: Mgr. Martin Kaliba

Datum zadání závěrečné práce: 28.2.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci vypracovala samostatně, pod vedením vedoucí diplomové práce PhDr. Miroslavy Javorské, Ph.D. V práci jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Děkuji PhDr. Miroslavě Javorské, Ph.D. za odborné vedení, četné konzultace, cenné rady a podporu během celého období nezbytného pro zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat PhDr. Haně Pavlíčkové, DiS. za poskytování odborných rad, materiálů a podpory. V neposlední řadě děkuji Dětskému domovu a Mateřské škole speciální, Beroun za vypůjčené pomůcky.

Anotace

MÜLLEROVÁ, T. *Zážitkové kurzy jako příprava na asistenci dětem s kombinovaným postižením v prostředí dětského domova (ústavní výchovy)*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. s. 131. Diplomová práce.

Diplomová práce je rozdělena do dvou vzájemně se doplňujících částí. Teoretická část sumarizuje souhrn aktuálních poznatků o specifických potřebách jedinců s kombinovaným postižením. Představuje výchovně vzdělávací metody a přístupy využívané při edukaci dětí s kombinovaným postižením v ústavní výchově, ve vybraném zařízení. Rovněž je zde definováno dobrovolnictví, nároky kladené na dobrovolníka a charakteristika zážitkové pedagogiky.

Praktická část diplomové práce popisuje možnosti přípravy budoucích dobrovolníků pro uplatnění v oblasti podpory a péče o osoby se zdravotním postižením, kdy budou prostřednictvím zážitkových kurzů seznámeni s nároky práce s klientem s kombinovaným postižením. Realizace přípravných kurzů je následně zhodnocena a blíže analyzována s ohledem na stanovené cíle a výzkumné otázky práce.

Klíčová slova: kombinované postižení, edukace dětí s kombinovaným postižením, ústavní výchova, dobrovolnictví, zážitková pedagogika.

Annotation

MÜLLEROVÁ, T. *Experiential courses as a preparation for assisting children with multiple disabilities in children's home (institutional care)*. Faculty of Education University of Hradec Kralove, the 2016. p. 131. Diploma thesis.

The thesis is divided into two complementary parts. The theoretical part introduces the specific needs of individuals with multiple disabilities. It presents educational methods and approaches used in the education of children with multiple disabilities in institutional care. There is also defined volunteering demands and characteristics of experiential learning.

The practical part describes the possibilities of preparing for future volunteers for work in the area of support and care for persons with disabilities, which will be through experiential courses familiar with the demands of work with clients with multiple disabilities. Implementation of preparatory courses is subsequently evaluated and further analyzed with respect to the objectives and research questions.

Key words: multiple disabilities, education of children with multiple disabilities, institutional care, volunteering, experiential learning.

Úvod	10
1 Kombinované postižení	12
1.1 Vymezení kombinovaného postižení	12
1.2 Kategorizace kombinovaného postižení.....	14
1.3 Etiologie kombinovaného postižení	16
1.4 Edukace osob s kombinovaným postižením	18
1.4.1 Předškolní vzdělávání.....	19
1.4.2 Individuální vzdělávací plán	19
1.4.3 Povinná školní docházka	20
1.5 Prekurzory kombinovaného postižení.....	24
1.5.1 Mentální retardace	24
1.5.2 Sluchové postižení.....	27
1.5.3 Zrakové postižení.....	30
1.5.4 Tělesné postižení	33
1.5.5 Narušená komunikační schopnost.....	36
1.5.6 Poruchy autistického spektra	39
2 Ústavní výchova	42
2.1 Rodina	43
2.2 Legislativní vymezení ústavní výchovy	44
2.3 Ochranná výchova	45
2.4 Předběžné opatření	46
2.5 Systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy	46
2.6 Diagnostický ústav	47
2.7 Dětský domov	48
2.8 Dětský domov se školou	48
2.9 Výchovný ústav.....	49
2.10 Možnosti péče a poskytovaných služeb v ústavním zařízení	49
3 Dobrovolnictví – základní pojmy	52
3.1 Dobrovolník	52
3.2 Formy, typy a charakteristiky dobrovolnictví.....	53
3.3 Historie dobrovolnictví	55
3.3.1 Dobrovolnictví v ČR po roce 1989.....	56
3.4 Dobrovolnictví ve světě	56
3.5 Oblasti dobrovolnictví	58
3.6 Motivace ve vztahu k dobrovolnictví.....	59
3.7 Získávání a výcvik dobrovolníků.....	61

3.8	Bariéry dobrovolnictví.....	62
4	Zážitková pedagogika – základní pojmy	64
4.1	Prožitek, prožívání	64
4.2	Zážitek.....	65
4.3	Zkušenost	65
4.4	Zážitková pedagogika	65
4.5	Pedagogické a psychologické aspekty zážitkové pedagogiky	67
4.5.1	Osobnost jako cíl výchovy	67
4.5.2	Motivace.....	68
4.5.3	Pedagogicko psychologické aspekty	69
4.5.4	Reflexe.....	71
4.6	Pedagog, příprava pedagoga	71
4.7	Prostředky zážitkové pedagogiky	72
4.8	Sestavení kurzu (programu).....	73
4.9	Evaluace	74
4.10	Období dospívání – adolescence.....	74
5	Praktická část	77
5.1	Cíl diplomové práce	77
5.1.1	Výzkumné otázky.....	78
5.2	Aplikovaná metodika	78
5.3	Metody získávání dat	78
5.3.1	Pozorování	78
5.3.2	Interview	79
5.3.3	Charakteristika zkoumané populace a výběr vzorku	79
5.3.4	Analýza a interpretace získaných dat	80
5.3.5	Charakteristika zážitkových kurzů.....	80
6	Popis realizace výzkumného šetření.....	82
6.1	Zážitkový kurz č. 1 – Osoby se zrakovým postižením	82
6.2	Zážitkový kurz č. 2 – Osoby se sluchovým postižením	89
6.3	Zážitkový kurz č. 3 – Osoby s tělesným postižením	99
6.4	Zážitkový kurz č. 4 – Osoby s mentálním postižením.....	104
7	Shrnutí výsledků.....	110
8	Závěr	118
9	Seznam použité literatury.....	119
	Seznam publikací	119
	Seznam obrázků	129

Seznam tabulek.....	129
Přílohy	131

Úvod

„Budeme si muset uvědomit, že do našeho světa nepatří jen ti nejzdatnější a ti, co mají nejostřejší lokty, dobráci a geniové, ale že do našeho světa patří právě tak ti nemohoucí a postižení. I postižení lační po radosti ze života tak, jako ti zdraví. I postižení by chtěli lásku nejen přijímat, ale také ji rozdávat, i když mnozí z nich to jsou schopni vyjádřit jen stěží srozumitelným způsobem.“ (J. M. Simmel)

Na cestě, která mne dovedla k tématu předkládané diplomové práce, se setkávají dva aspekty - vlastní dlouholetá zkušenost s prostředím kolektivní výchovy dětí se zdravotním postižením, kde jsem mimo jiné působila jako dobrovolník, s profesní zkušeností v oblasti výchovy a vzdělávání středoškolských studentů. V prostředí dětského domova, jehož klienty jsou právě děti se zdravotním postižením různého typu, stupně a jejich kombinací, jsem byla konfrontována s každodenní realitou zaměstnanců této instituce, která v sobě nezdědila nese řadu stresových faktorů náročností již samotné péče o klienty s těžkým kombinovaným zdravotním postižením počínaje, přes nutnost průběžného vzdělávání, až k faktu, že kvalifikovaných pracovníků je stále spíše nedostatek a instituce tak vítá zájemce z řad dobrovolníků, u nichž však, zejména na počátku spolupráce, nelze příliš rozsáhlé povědomí o problematice zdravotního postižení očekávat. Právě otázka možné přípravy dobrovolníků pro jejich následnou spolupráci v oblasti péče a podpory osob se zdravotním postižením mne přivedla k námětu této práce.

Práce se skládá ze dvou vzájemně doplňujících se částí rozdělených do jednotlivých kapitol a dílčích podkapitol. Nejprve se prostřednictvím teoretické části zabývám bližší specifikací sledované problematiky, kdy rozpracovávám otázky kombinovaného postižení, ústavní výchovy, dobrovolnictví a zážitkové pedagogiky. Na část teoretickou navazují části empirickou, v níž pojednávám o zvoleném metodologickém přístupu výzkumného šetření, zpracovávám jeho výsledky, které se dále snažím interpretovat a shrnout v závěru práce.

Vybraná problematika je v dostupných literárních zdrojích zpracována ve značně nerovnoměrném zastoupení, přičemž oblasti kombinovaného postižení a dobrovolnictví byly v porovnání s dalšími tématy zpracovány s menší četností jak v tuzemské, tak zahraniční literatuře, což lze přisuzovat specifčnosti problematiky.

Pro aktuálnost zvoleného tématu, kdy problematika kombinovaného postižení dokáže ve svých projevech a dopadech na kvalitu života jedince široce variovat, svědčí přetrvávající potřeba deskripce problematiky a detekce adekvátních přístupů pro zdárný průběh edukačního procesu i další socializace vybrané cílové skupiny. Stejně tak naléhavě považují za důležité upozornit na eventuální úskalí spojená s otázkou dobrovolnictví v pomáhajících profesích, při čemž v neposlední řadě nelze odhlédnout od potřeb institucí poskytujících výchovně vzdělávací péči jedincům se zdravotním postižením.

1 Kombinované postižení

1.1 Vymezení kombinovaného postižení

Kombinované postižení, jak již samotný termín napovídá, v sobě zahrnuje souběh dvou nebo více postižení, vad nebo poruch u jedné osoby. Jelikož hovoříme o značně heterogenní skupině znevýhodnění, nebylo doposud prakticky možné vytvořit ustálenou terminologii nebo jednotnou klasifikaci (Ludíková, 2005). Proto tato oblast představuje nejsložitější a jednu z nejméně propracovaných oblastí speciálně pedagogické teorie. Na druhé straně však, zajímáme-li se o problematiku kombinovaného postižení z pohledu praxe, čili oblasti péče o osoby s kombinovaným postižením, můžeme hovořit o jasně definovaném postavení. Teorie profesora Sováka (1986) o primárním a sekundárním defektu je již překonána a na jedince se dvěma nebo více postiženími se již nenahlíží jako na pouhý součet postižení, ale jako na jedince, který vyžaduje odlišné pojetí ve všech směrech – realizace a koncept edukace a systém zabezpečení (Ludíková, 2005). To, že nedošlo k jasnému vymezení pojmů, značně komplikuje jak využívání legislativního rámce, tak tvorbu koncepce služeb. V České republice se můžeme setkat s termíny:

- kombinované vady,
- kombinované postižení,
- postižení více vadami,
- vícenásobné postižení (Ludíková, 2005).

Vítková (In: Pipeková, 2006) uvádí i termíny zdůrazňující těžiště postižení:

- děti s těžkým narušením vnímání,
- děti s extrémně psychomotoricky retardovaným vývojem,
- těžké mentální postižení.

Pro srovnání bychom mohli zkusit hledat jednoznačné vymezení termínu kombinované postižení v zahraničí. Ale ani zde se situace od českého prostředí příliš neliší. V anglicky mluvících zemích používají termíny jako je multiple handicap (vícenásobné postižení) nebo severe/multiple disabilities (těžké/vícenásobné postižení). Němečtí odborníci pracují s pojmem schwerstmehrfachbehinderung (těžké vícenásobné

postižení). Kolegové ze Slovenska se také neshodli na jednotném pojmu, a proto zde používají pojmy dva: viaceré chyby, alebo viacnásobné postihnutie (Ludíková, 2005).

Navzdory výše popsané nejednotnosti v terminologii se níže můžeme seznámit s několika definicemi tak, jak je uvádí jejich autoři.

Defektologický slovník (1978, s. 174) uvádí takovou informaci, že: „*V defektologii jde o kombinované vady, když jedinec je postižen současně dvěma nebo více vadami.*“

Česká a slovenská speciální pedagogika došla ke shodnému pojetí, které tuto kategorii pojímá takto: „*Viacnásobné postihnutie možno operacionálne vymedziť jako multifaktoriálne, multikazuálne a multisymptomatologicky podmienený fenomén, ktorý je dosledkom súčinnosti participujúcich postihnutí či narušení. Ich interakciou a vzájemným prekryvaním vzniká tzv. „synergetický efekt“, tj. nová kvalita postihnutia odlišná od jednoduchého súčtu prítomných postihnutí a narušení.*“ (Vašek, 2003)

Dále např. Vítková (2004, s. 325) charakterizuje kombinované postižení jako „*komplex omezení člověka jako celku ve všech jeho prožitkových sférách a výrazových možnostech*“. Mezi omezené schopnosti zařazuje složku emocionální, sociální a komunikační, kognitivní a tělesnou.

Pokud chceme hovořit o školní docházce u dětí a žáků s kombinovaným postižením, je nutno si uvědomit, že žáci s kombinovanými vadami nebývali v na území naší země systematicky a pravidelně vzděláváni. Vzdělávání osob se zdravotním postižením upravuje již Listina základních práv a svobod, jejíž článek 33 stanoví a) Každý má právo na vzdělání – přičemž klíčové jsou pojmy každý a právo, b) Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon – jde o jednu z mála ústavně zakotvených subjektivních povinností, platí pro každého a nacházíme zde pravděpodobně jeden z důvodů zrušení institutu osvobození od povinné školní docházky, viz níže. Dále zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon (nahrazující tři do té doby platné legislativní předpisy upravující příslušné oblasti školství - zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů, a do určité míry zákon č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Aktuální podoba tzv. „školského zákona“ upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména uplatněním jejich práva na vzdělání pomocí speciálních forem

a metod, a na uzpůsobení podmínek, které vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami umožní. Důraz je kladen na rovnost vzdělávacích příležitostí pro všechny a odstranění překážek, které by tomuto bránily, respektování vzdělávacích potřeb jednotlivců při vzdělávání, kvalitu vzdělávacího procesu. Před nabytím účinnosti tohoto zákona byli jedinci s těžším kombinovaným postižením často z důvodu svého postižení umístováni do ústavů sociální péče (v kontextu současné legislativy hovoříme o domovech pro osoby se zdravotním postižením, dle zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách) a, jak bylo uvedeno výše, byli zbavováni povinné školní docházky. V současnosti se ale přihlíží na stupeň postižení díky speciálně pedagogické péči. V souvislosti s kombinovanými vadami hovoříme o tzv. *synergetickém efektu* – nová kvalita postižení, kdy se jednotlivé vady nesčítají, ale násobí. Přihlíží se k tomu druhu postižení, které nejvíce omezuje rozvoj. Podle toho je individuálně určen typ vzdělávání a příslušný systém rehabilitace. Čím více druhů tím náročnější výchova a vzdělávání je (Vašek In Ludíková, 2005). Proto ještě uveďme definici kombinovaného postižení zveřejněnou ve Věstníku MŠMT č. 8 ze srpna roku 1997 pod č.j. 25 602/97-22: *„Za postiženého více vadami se považuje dítě, resp. žák postižení současně dvěma nebo více na sobě kauzálně nezávislými druhy postižení, z nichž každé by jej vzhledem k hloubce a důsledku opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu. Za provedení speciálně pedagogické diagnostiky odpovídá speciálně pedagogické centrum (případně pedagogicko-psychologická poradna), zařazené do sítě škol, předškolních zařízení a školských zařízení MŠMT ČR.“*

1.2 Kategorizace kombinovaného postižení

Problémy provází i oblast vymezování jednotlivých kategorií osob s kombinovaným postižením, neboť je tato skupina velmi heterogenní. Velmi obtížně se určují společné faktory pro jejich následné dělení. Ve speciální pedagogice se často vyskytuje dělení na lehký a těžký stupeň postižení. Tato teorie se však u kombinovaného postižení velmi obtížně uplatňuje, a to proto, že tato skupina je složena z velmi široké škály nejrůznějších variant kombinací postižení – jeho stupně i hloubky. Je tedy prakticky zcela nemožné a ryze subjektivní rozhodovat o tom, zdali je postižení lehkého či těžkého stupně. (Ludíková, 2005).

Vančová (In Renotiérová, Ludíková, 2005, s. 304) na zařazování do kategorií lehkého nebo těžkého stupně kombinovaného postižení reaguje takto: „*Kvůli velmi různorodým a proměnlivým symptomům, které můžeme identifikovat u každého vícenásobně postiženého jedince, bude poměrně více takových, které bude obtížné přesně a bez výhrad zařadit do jedné z kategorií, protože některé projevy, výkony a potřeby by indikovaly zařazení do jedné, ale jiné do druhé kategorie.*“

I přesto se Vančová (2001) pokouší při kategorizaci vycházet z dopadu projevů do procesu rozvoje osobnosti a socializace u osob s kombinovaným postižením – a dělí je do skupin tzv. lehce vícenásobně postižených:

- jedinci jsou schopni relativně samostatně zvládat běžný život,
- vzdělávají se v běžných či speciálních školách,
- získávají kvalifikaci na pracovní zařazení, apod;

a těžce vícenásobně postižených:

- jedinci, kteří jsou schopni zvládat pouze základní nebo elementární praktické životní situace,
- neobejdou se bez pomoci druhých,
- komunikují pomocí alternativní a augmentativní komunikace,
- využívají speciálních pomůcek.

Tato kategorizace sice nestaví na členění podle druhu a hloubky postižení, ale také nenaskýtá ani možnost jednoznačně zařazovat všechny případy kombinovaných vad.

Řada speciálních pedagogů preferuje členění spíše dle druhu postižení, nejčastěji se vychází ze základu mentálního postižení, ke kterému se přiřazuje další druh postižení.

Na poli české speciální pedagogiky se vývoj kategorizace kombinovaných vad posunul od Sovákova vymezení (1986, s. 2):

- slepohluchoněmí,
- slabomyslní hluchoněmí,
- slabomyslní slepí,
- slabomyslní tělesně postižení.

K vymezení od Jesenského (2000, s. 15), který využívá princip dominantního postižení a člení kombinované vady na:

- „slepoluchoněmota a lehčí smyslové postižení,
- mentální postižení s tělesným postižením,
- mentální postižení se sluchovým postižením,
- mentální postižení s chorobou,
- mentální postižení se zrakovým postižením,
- mentální postižení s obtížnou vychovatelností,
- smyslové a tělesné postižení,
- postižení řeči se smyslovým, tělesným a mentálním postižením a chronickou chorobou.“

A v neposlední řadě Pipeková (2006) dále uvádí kategorizaci z oblasti resortu školství, který člení žáky s těžkým postižením a více vadami do tří skupin:

- skupina, jejíž společným znakem je mentální retardace,
- skupina s kombinací vad tělesných, smyslových a vad řeči + skupina hluchoslepých,
- děti s autismem a autistickými rysy.

Specifickou skupinu pak tvoří jedinci s duálním postižením zraku a sluchu. Tyto osoby označujeme za osoby hluchoslepé. Opět se setkáváme s velkým množstvím kategorizací od různých autorů.

Je pravděpodobné, že i do budoucnosti bude vznikat stále více definicí a jednotlivých kategorizací osob s kombinovaným postižením, které se budou odklánět od míry a druhu postižení a budou zakomponované do terminologie díky popisnému charakteru integračních projevů jedince.

1.3 Etiologie kombinovaného postižení

Ve snaze o bližší popis etiologie sledované problematiky se orientujeme podle obecných příčin kombinovaného postižení, jelikož u současného stavu interdisciplinární spolupráce je těžké poskytnout úplný přehled o podmínkách jejich vzniku. Velký podíl na náročnosti zjištění příčin kombinovaných vad má heterogenita této skupiny. Můžeme ale konstatovat, že etiologii těchto vad najdeme ve všech životních fázích. Nejtěžší případy mají samozřejmě příčiny již v prenatalním stádiu vývoje. (Pipeková, 2006;

Ludíková, 2005) Vraťme se však zpět k obecným příčinám vzniku. Ty zahrnují celou škálu chromozomálních, genetických, neurologických, metabolických a traumatických příčin. Těžké postižení může být způsobeno v každém věku, tzn. v období prenatálním, perinatálním a postnatálním (Vítková, 2004).

Příčina kombinovaných vad není nikdy monokauzální, což znamená, že se vždy jedná o výsledek seskupení několika škodlivých vlivů. Renotiérová a Ludíková (2004) za nejčastější etiologické faktory považují: genetické vlivy, infekce, intoxikace, chromozomální aberace, poškození mozku a CNS, vývojové poruchy, metabolické a nutriční činitele, vlivy sociálního a materiálního prostředí, mechanické poškození, psychické faktory, trauma, apod.

Ludíková (2005) neopomíná ani diagnózy, které s ohledem na symptomatiku výskytu kombinovaných vad předpovídají. Bližší popis uvedených diagnóz by přesáhl rámec naší práce, proto jen velmi stručně uvádím následující:

- Dětská mozková obrna – organické poškození mozku s důsledkem poškození hybnosti;
- Fetální alkoholový syndrom – tělesné a mentální vývojové vady plodu, které vznikají již v těhotenství, nadměrnou konzumací alkoholu matkou;
- Wolfův syndrom – chromozomální aberace způsobující záchvatová onemocnění, těžký psychomotorický vývoj a projevy v obličeji (epikantus, „kapří ústa“, ...);
- Patauův syndrom – genetické onemocnění, které je způsobeno přítomností třetího chromozomu 13. Způsobuje rozštěpy patra, nadpočet prstů, anomálie obratlů, ledvin, srdce, ...;
- Frölichův syndrom – malformační syndrom;
- Edwardsův syndrom – trisomie 18 chromozomu (malý nos, malá ústa, duševní zaostalost, malformace vnitřních orgánů);
- Downův syndrom – trisomie 21. chromozomu;
- CHARGE – specifická konfigurace vrozených vad (vady oka, srdeční poruchy, neprůchodnost zadního nosního otvoru, opožděný vývoj, močopohlavní problémy, ušní vady).

Pipeková (2006) v souvislosti námi sledovanou problematikou kombinované postižení uvádí, že velká část dětí s tímto postižením má v anamnéze předčasné narození, jedná se tedy o děti s nízkou porodní hmotností. Ale i děti s normálním

průběhem těhotenství a porodu se objevují v této skupině postižení. Většinou jsou to jedinci po těžkých úrazech (traumata lebky a mozku, stavy po tonutí), kteří po obnově základních životních funkcí už nenavázali na předešlý vývoj.

Je tedy z doposud uvedených informací zřejmé, že můžeme volit mezi celou řadou kritérií, ale vždy dojedeme k tomu, že jednotlivé členění není zcela vyhovující, a že se vždy můžeme setkat s nepopsanými případy osob s kombinovaným postižením. Není však v zájmu pedagogicko-terapeutických postupů dospět k typizaci tohoto postižení, ale na základě biografického přístupu zohlednit celou osobnost jedince a zajistit maximální míru jeho socializace se zajištěním komplexní škály služeb. (Pipeková, 2004; Ludíková, 2005)

1.4 Edukace osob s kombinovaným postižením

V kontextu této kapitoly považujeme nejprve za důležité upozornit na dopady výše uvedeného, tedy že výchova a vzdělávání dětí a žáků s kombinovaným postižením je nadměru individualizovaným procesem a v praxi se proto nesetkáváme s všeobecnými metodikami pro danou kombinaci, souběh či míru zastoupení jednotlivých postižení.

Ludíková (2005) dává do spojitosti, že s rozvojem osobnosti jedince s kombinovaným postižením je spjat termín výchovná rehabilitace, což je soubor speciálně pedagogických intervencí a postupů, který je zaměřen na socializaci těchto osob. Výchovná rehabilitace je zaměřena na cíle edukační, stimulační, reedukační, rehabilitační a kompenzační. Zaměříme-li se na edukaci, musíme nasměrovat edukační cíle na vybavení klienta co možná nejvyšším množstvím poznatků, návyků a dovedností, aby byl schopen se zapojit do společenského a pracovního života. Klíčovou roli hraje speciální edukace, která je složkou tzv. sociálního formování – výsledkem je socializace jedince s kombinovaným postižením a jeho zapojení do společnosti. Pro efektivní edukační proces je potřeba vytvořit síť zařízení, kde klient bude mít možnost volby z určité nabídky, a kde budou respektovány individuální potřeby kombinovaně postiženého jedince. Jedná se o běžné školy nebo o speciálně pedagogická zařízení, kde je klient vzděláván dle individuálního vzdělávacího programu, který sestavuje celý tým pracovníků, který se podílí na jeho edukaci. Nesmí být opomenuty ani odpovídající speciální edukační metody, jako je např.: optimální kódování, multisenzoriální zprostředkování, přizpůsobení kurikula, motivace,

symbolizace, opakování, zvýrazňování informací, využití kompenzačních prostředků. K naplnění vytyčených edukačních cílů nemůže dojít, pokud nedojde k rozvoji odpovídajícího způsobu komunikace.

U osob s kombinovaným postižením se často setkáváme s narušenou komunikační schopností, ke které dochází již ve fázi přijímání informace prostředím zrakového či sluchového kanálu, nebo ve fázi zpracování, uchování a znovuvybavení informace. V tomto případě nám slouží jako alternativa běžné komunikace náhradní a podpůrné složky komunikace – alternativní (náhradní) a augmentativní (doplňková) komunikace, která minimalizuje možnost vzniku komunikačního deficitu (Bendová In Ludíková, 2005).

1.4.1 Předškolní vzdělávání

Nezastupitelnou úlohu v oblasti socializace představuje předškolní vzdělávání. Náplň vzdělávání se zde odvíjí od rámcových vzdělávacích programů (dále RVP) předškolní vzdělávání (dále PV), které si každé předškolní zařízení upravuje do vlastního školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). Dítě s kombinovaným postižením může být do režimu předškolního vzdělávání zařazeno formou integrace, nebo navštěvovat mateřskou školu speciální, jejíž ŠVP a celkově struktura zařízení vč. personálního obsazení již primárně předpokládá výchovu a vzdělávání dětí se zdravotním postižením, resp. se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě doporučení školského poradenského pracoviště a žádosti zákonných zástupců může být ŠVP dále upraveno zpracováním individuálního vzdělávacího programu dítěte. Stejně tak může být v rámci docházky dítěte do předškolního zařízení využito podpory asistenta pedagoga, příp. osobního asistenta, je-li toto indikováno.

1.4.2 Individuální vzdělávací plán

Historie vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami dle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) počíná rokem 1975, kdy byl IVP představen na školách po celém světě a je dále využíván pro každého studenta s nějakým postižením, resp. s určitou speciální vzdělávací potřebou. Ať je se jedná o specifické poruchy učení nebo o duševní postižení, všichni mají rovnocennou šanci na takové vzdělání, jako každý jiný student. Jedná se pouze o úpravy vyučovacího stylu, které padnou na míru každému dítěti s postižením. Většinou jde o jednu nebo více věcí.

Žák má více času na práci se speciálními pomůckami ve speciálně vymezeném čase ve speciálně vybavené místnosti, která vypadá jako klasická studovna pro studenty se speciálními potřebami. IVP musí obsahovat několik konkrétních a detailních informací. Měl by jasně vysvětlit způsob učení, který žákovi vyhovuje nejvíce a jakým způsobem (způsoby) je student schopný prokázat svůj plný potenciál, a dále jak nejlépe podpořit a povzbudit jeho vzdělávací cíle. IVP může být upravováno tak dlouho, dokud všechny participované strany nenavrhnou změny a dokud všechny participované strany s IVP nesouhlasí. Kromě školních osnov, se téměř ve všech IVP vyskytuje to, co je označováno jako výchovný plán. Jedná se o závaznou smlouvu mezi studentem, rodiči, školou nebo školským poradenským zařízením, ošetřujícím lékařem, pediatrem a psychiatrem (Special Education News, online). IVP poskytuje informace o současném stavu dítěte, jeho výkonnostní úroveň, řídí speciální služby a podporuje ty, které jsou studentovi s IVP k dispozici. Zahrnuje ustanovení ročních vzdělávacích cílů, hodnocení pokroku a formuluje osvětu pro studenta s postižením. IVP má několik komponentů. Mezi informace zahrnuté do IVP patří: současná úroveň studijních výsledků a funkční výkonnosti; vzdělávací cíle na jeden rok; speciální vzdělávání, související služby a pomůcky; čas, ve kterém se student neúčastní klasického (všeobecného) vyučování; účast na státním nebo celosvětovém akademickém posuzování; datum zahájení IVP a plánované trvání IVP; dočasné služby; pokrok studenta dle stanovených cílů bude pravidelně poskytován rodičům; přístup a účast na rámcově vzdělávacím programu, postupy založené na výzkumu při přípravě IVP (Stanberry, Understanding Individualized Education Programs, online).

1.4.3 Povinná školní docházka

V intencích integračních resp. inkluzivních trendů současného školského systému naší republiky se zahájení povinné školní docházky u žáků s kombinovaným postižením řídí, stejně jako u žáků intaktních, Školským zákonem, který stanoví její zahájení v šesti letech věku dítěte s možností odkladu školní docházky o jeden rok. Při volbě odpovídajícího vzdělávacího programu je na žáka s kombinovaným postižením dále nahlíženo jako na žáka s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami, při čemž stanovení jejich rozsahu a doporučení ke způsobu optimálního naplňování je v kompetenci školských poradenských zařízení (Bendová, Zíkl, 2011). V §16 zákona

č. 561/2004 Sb., školský zákon, je dítě, žák, student se speciálně vzdělávacími potřebami definován jako osoba se:

- zdravotním postižením (mentální, zrakové, sluchové, tělesné postižení, vady řeči, autismus, souběžné postižení více vadami, vývojové poruchy učení nebo chování),
- zdravotním znevýhodněním (dlouhodobá nemoc, zdravotní oslabení, lehčí zdravotní poruchy vyžadující zohlednění při vyučování),
- sociálním znevýhodněním (nízké sociálně kulturní postavení rodiny, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, postavení azylanta, aj.).

O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných pojednává vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění. Vzdělávání zde popsanych se uskutečňuje využíváním podpůrných a vyrovnávacích opatření, čímž se rozumí takové pedagogické metody a postupy, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Mezi vyrovnávací opatření dále zahrnujeme individuální podporu v rámci výuky, poradenské služby školy a školských zařízení, individuální vzdělávací plán, služby asistenta pedagoga. Cílem těchto opatření je snaha vyrovnat znevýhodněného žáka s ostatními, kteří se vzdělávají ve školách a třídách pro žáky se zdravotním postižením. Podpůrnými opatřeními můžeme rozumět využívání speciálních metod, forem a postupů, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů. Dále je to využívání služeb pedagogicko-psychologických, zajištění asistenta pedagoga a úprava počtu žáků ve třídě.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění, poskytuje své služby bezplatně, a to dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Činí tak na základě žádosti buď samotných žáků, zákonných zástupců, škol či školských zařízení. Tyto služby se začínají poskytovat bez zbytečného odkladu. Výsledkem procesu diagnostiky je zpráva z vyšetření žáka a doporučení na úpravu jeho vzdělávání. Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.

Žákům se zdravotním postižením je primárně určen servis Speciálně pedagogických center. Tato poradenská pracoviště úzce spolupracují s klinickými

specialisty i školskými institucemi jako takovými, při čemž mají za úkol prostřednictvím své intervence poskytovat podporu a pomoc klientům, jejich rodinám a zainteresovaným školám i předškolním zařízením. Svoji péči zpravidla navazují na předchozí servis Středisek rané péče, byl-li rodině poskytován. Školská poradenská zařízení vydávají doporučení ke vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dle kterého může být žák vzděláván formou integrace v základní škole běžného typu, či ve škole samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vždy je uváděn doporučený tzv. rámcový vzdělávací program, pro který je určující kognitivní úroveň žáka více viz níže. V současné legislativě nacházíme RVP:

- RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.
- RVP ZV – LMP – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (Valenta, Müller, 2009).
- RVP ZŠS I – rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální, díl I. – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením (Bendová, Zikl, 2011).
- RVP ZŠS II - rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální, díl I. – vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami (Bendová, Zikl, 2011).

Dále existuje ještě jiný způsob plnění školní docházky, dle § 40 – 42, školského zákona, v platném znění, a to:

- individuální vzdělávání – povoluje se pouze žákovi prvního stupně základní školy;
- vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením – takový způsob vzdělávání, který odpovídá fyzickým a duševním možnostem dítěte (na základě posouzení lékaře a školského poradenského zařízení).

Vzdělávání v jednotlivých RVP si moduluje vždy sama konkrétní škola vypracováním vlastního školního vzdělávacího plánu a tento ŠVP může být, stejně jako v případě předškolního vzdělávání, na základě doporučení školského poradenského pracoviště a žádosti zákonných zástupců dále upraveno zpracováním individuálního vzdělávacího programu žáka. Stejně tak může být při vzdělávání žáka využito podpory asistenta pedagoga, příp. osobního asistenta, je-li toto indikováno.

Podle Školského zákona č. 561/2004 Sb., v platném znění, se žáci s kombinovaným postižením mohou vzdělávat ve speciálních školách (základní škola praktická, základní škola speciální) nebo ve speciálních třídách. Žáci bez mentálního

postížení se samozřejmě vzdělávají na základních školách nebo na školách odpovídajícím potřebám jejich postížení (Pipeková, 2006). Vzhledem k mimořádné náročnosti práce s žáky s kombinovaným postížením lze zřídit i přípravný stupeň základní školy speciální (Vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Hlavním úkolem práce s těmito žáky je komplexní speciálně pedagogické působení na duševní a tělesný vývoj, respektování individuálních potřeb každého jedince, rozvoj komunikačních dovedností, sebeobsluha, působení na jejich chování a rozvíjení zájmů o pracovní aktivity (Švarcová, Vítková, 2001).

Při edukaci žáků s kombinovaným postížením je třeba dbát určitých zásad dle Vítkové (2001):

- na požadavky uspořádání edukačního procesu - středem pozornosti je žák a jeho individuální potřeby, realizace činností, které vedou k individuálním výukovým cílům, edukace je otevřený proces, atmosféra jistoty a bezpečí, zajištění zážitkové sféry;
- na použití přiměřených forem - edukace probíhá nejen ve třídě, ale i v jejím blízkém okolí, probíhá zpravidla ve skupině, nebo individuálně, dodržování denních fázových cvičení (návuk reakcí a dovedností, odstraňování nefunkčních vzorů chování);
- na poskytování adekvátních organizačních podmínek - zajištění příjmu žáků příslušnou speciální školou nebo zajistit jinou formu podpory (např. domov), pravidelné střídání práce a odpočinku, hry a rekreace, odpovídající vybavení a personální obsazení, zohledňování individuální způsob učení, tělesný vývoj a sociální učení, podpora medicínsko – terapeutických opatření.

Edukační cíle mají výběrový charakter a výběr obsahu výuky závisí na výchozí výukové pozici jednotlivého žáka. Veškerá podpůrná opatření vedou k rozvoji celé osobnosti (Pipeková, 2006).

Otázka zmiňovaných podpůrných opatření je aktuálně velkým tématem speciální pedagogiky a s návrhy jednotlivých podpůrných opatření se setkáváme v tzv. *Katalozích podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*, zpracovaných v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003 (2013-2015, on-line). Na těchto dokumentech vydaných Univerzitou Palackého v Olomouci v roce 2015 participovali přední čeští odborníci z praxe speciální pedagogiky věnující se vždy příslušné specializaci. Do rukou se nám tedy dostávají Katalogy podpůrných opatření pro žáky

s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti, sluchového, zrakového, tělesného či mentálního postižení. Pro oblast speciálních vzdělávacích potřeb vycházejících z kombinovaného postižení katalog vytvořen nebyl. Odborná veřejnost zastoupená v tomto případě pedagogy, kteří mají ve svých třídách žáky této cílové skupiny, musí jednotlivé poznatky spojovat do funkčních celků adekvátně zastoupení míry a typu zdravotních postižení, která se u daného žáka či studenta setkávají.

Považujeme tedy za důležité věnovat následující kapitolu popisu možných jednotlivých zdravotních postižení, s jejichž souběhem se můžeme setkat.

1.5 Prekurzory kombinovaného postižení

Kombinované postižení vychází z kombinace následujících:

- mentální retardace;
- sluchové postižení;
- zrakové postižení;
- tělesné postižení;
- porucha komunikační schopnosti;
- autismus.

Následující kapitoly představí konkrétní dělení jednotlivých typů postižení se zaměřením na popis specifik jedince s vybranými druhy postižení.

1.5.1 Mentální retardace

Jednu z nejpočetnějších skupin mezi občany se zdravotním postižením tvoří jedinci s mentální retardací. Disciplína, která se zabývá edukací osob s tímto postižením, se nazývá psychopedie. Pojem mentální retardace pochází z latinského slova „*mens*“ (mysl, duše) a „*reardare*“ (zpomalit, opozdit), snažíme-li se o doslovný překlad, dostaneme se k pojmu „*zpomalení myslí*“ (Slowík, 2007). Definice pojmu mentální retardace se liší jak v české, tak i v zahraniční literatuře. Valenta a kol. (2012) označuje mentální retardaci jako vývojovou poruchu rozumových schopností, která je demonstrována především sníženými kognitivními, řečovými, pohybovými a sociálními schopnostmi. Vágnerová (2008, s. 289) definuje mentální retardaci jako „*neschopnost*

dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje.“ MKN – 10 (Valenta a kol., 2012, s. 32) určuje mentální retardaci jako „*stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílející se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoliv jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou anebo bez nich...*“ Toto postižení je vrozené a trvalé, i když se pomocí kvalitní stimulace, výchovných, výukových a terapeutických vlivů může dosáhnout určitého zlepšení (Vágnerová, 2008).

Dlouhá a kol. (2011) říká, že se na vzniku mentální retardace podílí několik činitelů. To znamená, že nemá pouze jednotnou příčinu a většinou vzniká současně z vrozených faktorů a faktorů týkajících se okolního prostředí. Vždy se však jedná o závažné poškození mozku. Etiologii můžeme rozdělit na:

Příčiny vnitřní – příčiny genetické

Základem je porucha struktury nebo funkce genetického aparátu. Často je jedná o syndrom, jehož příznakem je mentální retardace. Můžeme rozlišit poruchy vzniklé na bázi:

- odlišného počtu nebo struktury autozomů – např. Downův syndrom, syndrom kočičího křiku;
- odlišného počtu nebo struktury pohlavních chromozomů – např. syndrom lomivého X;
- onemocnění způsobeného genovou poruchou – k poškození inteligence dochází různými způsoby, např. poškození mozku patologickými metabolity;
- polygenně podmíněné omezení intelektového vývoje – malý počet funkčních genů, které jsou potřebné k rozvoji mentálních schopností (Vágnerová, 2008).

Příčiny vnější – teratogenní faktory

Mohou být příčinou vzniku mentální retardace a negativně ovlivnit prenatální vývoj jedince. Tyto faktory působí prostřednictvím organismu matky a poškozují normální vývoj dítěte. Jedná se o faktory:

- fyzikální – mechanické poškození plodu při porodu, ionizující záření, nedostatek kyslíku, apod.;

- chemické – alkohol, drogy, léky, ...;
- biologické – virové a mikrobiální (např. zarděnky) (Vágnerová, 2008).

Na základě posouzení struktury inteligence a adaptability je určen stupeň mentální retardace, tj. kvantita úbytku (resp. zachování) příslušných kompetencí. Orientujeme se podle inteligenčního kvocientu (IQ) a míry zvládnání obvyklých nároků na jedince. Stupeň určujeme srovnáváním úrovně schopností mentálně postiženého jedince s normou (srov. Valenta a kol., 2012; Vágnerová, 2008). Vycházejme z následující klasifikace poruch MKN-10, která řadí mentální retardaci do duševních poruch a poruch chování. Označuje se písmenem F (duševní poruchy). První číslo 7 určuje druh duševní poruchy (mentální retardace), a druhé číslo označuje stupeň mentálního postižení, který je dán výškou inteligenčního kvocientu takto:

- F70 Lehká mentální retardace (IQ 50 – 69);
- F71 Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49);
- F72 Těžká mentální retardace (IQ 20 – 34);
- F73 Hluboká mentální retardace (IQ 0 – 19).

Valenta a kol. (2012, s. 31) dále uvádí:

- F78 Jiná mentální retardace;
- F79 Nespecifikovaná mentální retardace.

Specifika jedinců s jednotlivými stupni mentálního postižení

Pro potřebu diplomové práce uvádím níže pouze ty stupně mentálního postižení, se kterým se můžeme reálně setkat u dětí v ústavní výchově.

Lehká mentální retardace (IQ 50 – 69)

Svou roli zde hraje vliv dědičnosti a nedostatek stimulace. Jedinec má obtíže při školní výuce, je neschopný myslet abstraktně, chybí konkrétní mechanické myšlení, má malou slovní zásobu, je opožděný ve vývoji řeči (často se vyskytují i vady řeči), je nedostatečně zvědavý. Disponuje slabou pamětí, jemná a hrubá motorika je lehce opožděna. Jedinci s lehkou mentální retardací jsou impulzivní a trpí úzkostmi. Dospělý jedinec je schopný práce a udržuje si sociální vztahy (Valenta, Müller, 2009).

Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49)

Příčiny vzniku středně těžké mentální retardace jsou organického původu. Rozvoj myšlení u těchto jedinců je výrazně opožděn, jejich verbální projev je chudý, špatně artikuluje a používají agramatismy. Rozvoj jemné a hrubé motoriky je zpomalen. Jejich fyzický projev je neobratný a nekoordinovaný. Dalšími charakteristickými rysy jsou labilita a afektivita. Lid se středně těžkou mentální retardací jsou schopni si osvojit určité návyky, a to zejména v oblasti samoobsluhy či jednoduchých pracovních úkonů. Je však potřeba trvalého dohledu (Valenta, Müller, 2009).

1.5.2 Sluchové postižení

V mezilidské komunikaci je sluch jedním ze dvou smyslů, který je nezastupitelný. Někteří autoři dokonce uvádějí, že sluchem přijímá člověk více informací, než zrakem. Tuto informaci uvádějí zřejmě proto, že ucho zpracovává zvukové podněty neustále – je aktivní i ve spánku. Pomocí sluchu kontrolujeme okolí, které je mimo naše zorné pole, a každý zvuk v nás vyvolává nějakou reakci. U člověka je tento smysl nepostradatelný i z důvodu normálního vývoje řeči. (Škodová, Jedlička, 2003).

Klasifikace sluchových vad

Sluchové vady můžeme klasifikovat dle několika kritérií, jako je:

- stupeň sluchového postižení,
- doba jeho vzniku,
- místo poškození sluchového orgánu (Slowík, 2007).

Tab. 1 - Dělení sluchových vad dle stupně (Škodová, Jedlička, 2003, s. 449)

Název kategorie ztráty sluchu	Velikost ztráty sluchu v dB
Lehká nedoslýchavost	20 - 40 dB
Středně těžká nedoslýchavost	40 – 60 dB
Těžká nedoslýchavost	60 – 80 dB
Praktická hluchota	nad 80 dB
Úplná hluchota	120 dB a více

Tab. 2 - Dělení sluchových vad dle doby vzniku (Horáková, 2012)

Vrozené vady sluchu	Získané vady sluchu
Geneticky podmíněné	Získané před fixací řeči (prelingvální) - vady sluchu vzniklé před zahájením vývoje řeči
Kongenitálně získané - <i>prenatální</i> : nemoci matky v průběhu těhotenství, RTG záření - <i>perinatální</i> : nízká porodní hmotnost, protražený porod, poporodní žloutenka, Rh inkompabilita	Získané po fixaci řeči (postlingvální) - vady sluchu vzniklé u osob s již rozvinutou řečí

Hrubý (2010) dále uvádí další skupinu do této kategorizace, a to je skupina dědičných vad. V tomto případě se sluchová vada nemusí projevit hned od narození, ale až v průběhu života, a to vlivem působení určitých faktorů.

Tab. 3 - Dělení sluchových vad dle místa poškození sluchového orgánu (Šlapák, Floriánová, 1999)

Periferní nedoslýchavost či hluchota	Centrální nedoslýchavost či hluchota
<p><i>Vady převodní:</i> postížena je mechanická část sluchového orgánu (vnější nebo střední ucho)</p> <ul style="list-style-type: none"> - překážky, které brání proniknutí zvuku k citlivým buňkám (např. zvětšená nosní mandle). 	<p>Komplikované defekty způsobené různými procesy. Jedná se o abnormální zpracování zvukového signálu v mozku.</p>
<p><i>Vady percepční:</i> postížena je elektrická část sluchového orgánu (vnitřní ucho, části sluchové dráhy)</p> <ul style="list-style-type: none"> - pokles sluchu v oblasti vysokých tónů, změna kvality poslechu 	
<p><i>Vady smíšené:</i> Kombinace převodního a percepčního typu</p>	

Specifika jednotlivců se sluchovým postižením

Sluchový handicap dopadá na život člověka velmi výrazně – může vést k podnětové deprivaci, chybění nebo omezení sluchových podnětů, vytváří komunikační bariéru, obtíže v orientačních schopnostech, velkou psychickou zátěž, omezení sociálních vztahů, má negativní vliv na vývoj myšlení a je i omezen v oblasti vnímání řeči. (Vágnerová, 2008)

Hrubý (1999) rozlišuje mezi vadou a poruchou sluchu. Vadou se rozumí trvalé poškození sluchu, které nemá tendenci se zlepšovat (zahrnuje pásmo od lehké nedoslýchavosti až po úplnou hluchotu. Kdežto poruchu vysvětluje jako stav přechodného zhoršení sluchu – na základě onemocnění či změny sluchového orgánu. Poruchu lze léčit, a po jejím odeznění se sluch vrací více méně do normy. Hrubý (1997) interpretuje sluchové postižení z několika hledisek:

- medicínské hledisko: každá porucha funkce sluchového orgánu se hodnotí jako sluchové postižení;

- sociokulturní hledisko: mnozí z neslyšících odmítají být zařazováni mezi sluchově postižené – cítí se být příslušníky vlastní menšiny, která využívá vlastní jazyk (znakový jazyk).

Slowik (2007) definuje sluchové postižení jako následek organické nebo funkční vady v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center. Důležitými faktory je velikost sluchové ztráty a doba vzniku postižení.

Skákalová (2011) uvádí, že všechny příčiny vzniku sluchových vad způsobují orgánovou poruchu sluchového orgánu, tzn. nemožnost plnění jeho funkce. Neexistuje-li ale zjevný nález defektu ve sluchovém orgánu, a i přesto dochází k poruchám ve sluchovém vnímání, jde o funkční poškození zpracování informací v centrálním sluchovém systému. Příčiny vzniku sluchových vad lze shrnout do níže uvedených kategorií:

- vrozené: genetické vady, vrozené vývojové vady, infekční onemocnění matky v průběhu těhotenství či užívání toxických látek;
- získané: onemocnění sluchového orgánu (nádory, záněty, příušnice, aj.), traumatické poškození sluchového orgánu (úraz, poškození toxickými látkami, poškození hlukem, aj).

1.5.3 Zrakové postižení

Pojmosloví zabývající se problematikou zrakového postižení, tedy v oftalmopedii je opět velmi nejednotné. V odborné literatuře je snížená vizuální schopnost označována termíny: *zraková vada, porucha, poškození*. Osobu pak označujeme termíny: *zrakově handicapovaný, osoba se zrakovým postižením, osoba s poruchou zraku, aj.* WHO (2001) používá termín zrakové postižení k označování všech jedinců se zrakovou vadou, či poruchou, kteří i po korekci nebo léčebné terapii vykazují zrakovou ostrost nižší než 0,3 (6/18) nebo je rozsah jejich zorného pole omezen při centrální fixaci pod 10°.

Etiologie zrakového postižení je rozmanitá. Mezi nejčastější příčiny řadíme dědičné změny, úrazy, intrauterinní infekce, retinopatie, nádory, záněty, intoxikace, glaukom, katarakta, degenerace sítnice, apod.

Klasifikace zrakových vad

Postižení zraku můžeme dělit dle různých kritérií. Mezi nejčastější kritéria zařazujeme: dobu vzniku, příčinu vzniku, prognózu, druh zrakového postižení a stupeň zachovaného zrakového potenciálu (Růžičková, 2011).

Tab. 4 - Klasifikace vad a poruch dle různých kritérií (Slowík, 2007, s. 61)

Kritérium	Projevy
Dle postižených funkcí	<ul style="list-style-type: none"> - snížení zrakové ostrosti, - omezení zorného pole, - poruchy barvocitu, - poruchy akomodace, - poruchy zrakové adaptace, - poruchy okoohybné aktivity, - poruchy hloubkového vidění.
Dle stupně postižení	<ul style="list-style-type: none"> - slabozrakost, - zbytky zraku, - nevidomost.
Dle doby vzniku	<ul style="list-style-type: none"> - vrozené, - získané.
Dle etiologie	<ul style="list-style-type: none"> - orgánové, - funkční.

Tab. 5 - Klasifikace zrakového postižení dle WHO (www.sons.cz)

1.	<p>Střední slabozrakost</p> <p>Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0,30) – minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10); 3/10 – 1/10, kategorie 1.</p>
2.	<p>Silná slabozrakost</p> <p>zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0,10) - minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0,05); 1/10 - 10/20, kategorie 2.</p>
3.	<p>a) zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0,05) - minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0,02); 1/20 - 1/50, kategorie 3.</p> <p>b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů.</p>
4.	<p>Praktická slepota</p> <p>zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí 1/60 (0,02), 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena, kategorie 4.</p>
5.	<p>Úplná slepota</p> <p>ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, kategorie 5.</p>

Specifika jedinců se zrakovým postižením

Pro rozvoj jedince je velmi důležitý přísun informací, které jsou přijímány z okolí, a na ty nějakým způsobem reaguje a uzpůsobuje své chování. Zrak – jak triviální slovo, které má však ohromný význam pro člověka. Díky zraku získává člověk schopnost světločivnosti, tedy možnosti získávat informace o světelné energii v okolí (Jánský, 2006). Zrak nám umožňuje vnímání ucelené informace v minimálním čase za minimálního úsilí vyvinutého člověkem. Hraje velmi významnou roli ve vytváření představ, rozvoji paměti a pozornosti, myšlení, řeči a v neposlední řadě v oblasti emočně-volní (Ludíková, 2003). Dále je zrak smyslem, který nám umožňuje nejen vnímat světlo, tmu nebo barvy, ale i tvary, rozměry, pohyby a polohy předmětů, hloubku prostoru i trojrozměrnost. Edelsberger a Kábele (1988) uvádějí, že 75% až 80% informací získáváme právě díky zraku.

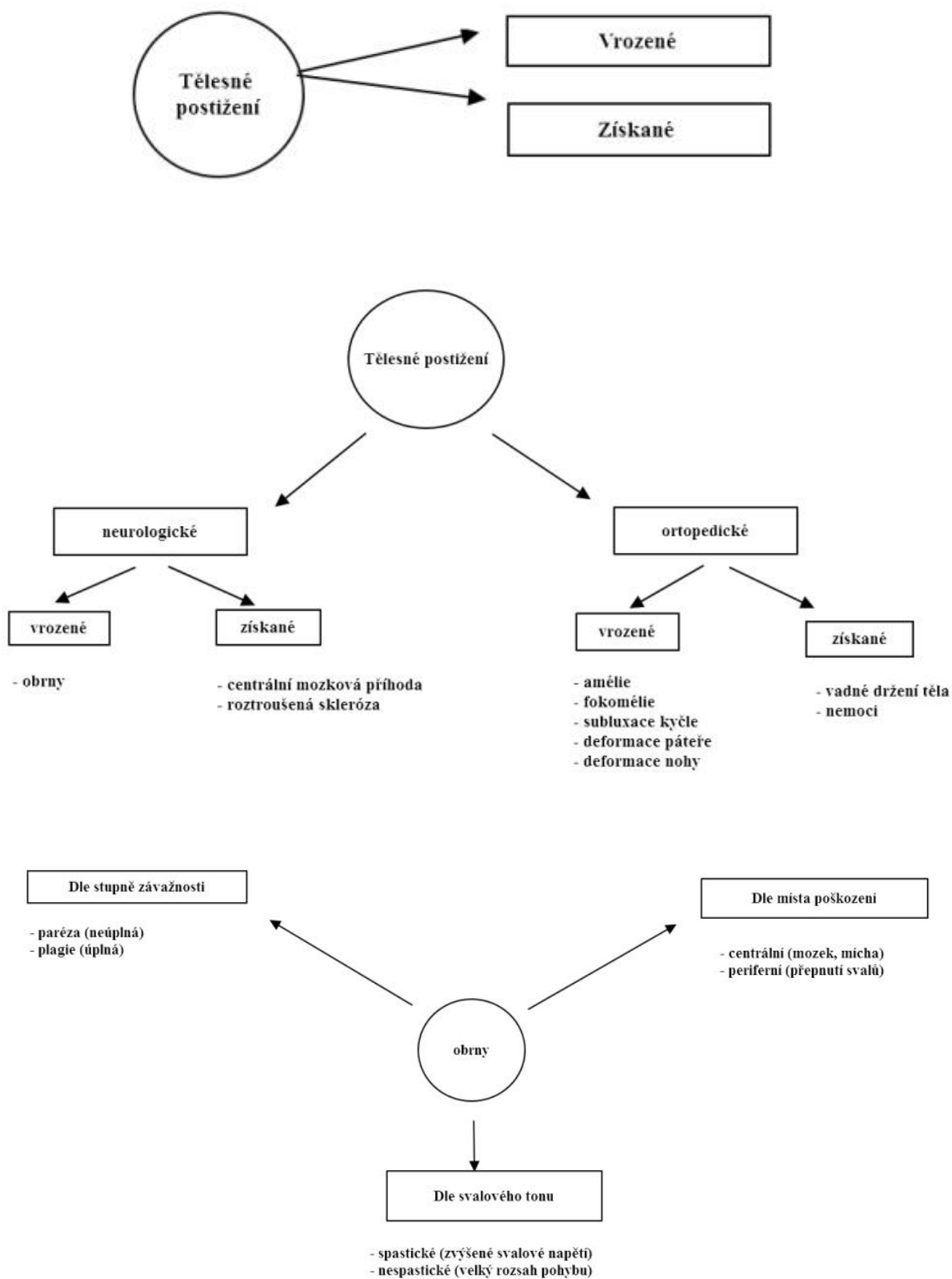
Nedostatek příjmu sensorických informací nastává při ztrátě nebo poruše zrakového analyzátoru, což značně mění celkový rozvoj osobnosti. Porucha zrakových funkcí může být různě závažná, může vzniknout v různém období, bude jinak kvalitativně odlišná (Vágnerová, 2004). Existuje několik definičních vymezení o zrakových vadách, uveďme si některé z nich. Například Flenerová (1985, s. 8) pojímá zrakovou vadu, jako „*defekt, který se projevuje nevyvinutím, snížením nebo ztrátou výkonnosti zrakového analyzátoru, a tím poruchou zrakového vnímání, orientace v prostoru, pracovních činností závislých na výkonnosti zraku a narušení vytváření sociálních vztahů.*“ Květoňová – Švecová (1998, s. 18) definuje zrakové vady jako: „*nedostatky zrakové percepce různé etiologie i rozsahu.*“ Zmíňme také definici dle Vágnerové (2004, s. 195), která nás seznamuje s faktem, že: *závažné zrakové postižení vytváří situaci sensorické, resp. informační deprivace.*

1.5.4 Tělesné postižení

Na začátku této kapitoly se seznámíme s pojmem hybnost (motorika), který označuje souhrn veškerých pohybů lidského těla a celkovou pohybovou schopnost organismu. Umožňuje člověku přemísťování těla v prostoru a pracovní výkon. Pohyb je řízený z motorických oblastí mozku. (Renotierová, 2003)

Edelsberger (2000, s. 194) rozumí pod pojmem motorika „*souhrn veškerých pohybů živého organismu, pohybů reflexních, mimovolných i řízených (volních), ať již probíhají jako jednotlivé pohybové dovednosti nebo automatické pohybové návyky.*“

Protože se různé zdroje liší v klasifikaci tělesných postižení, zpracovala jsem výňatek z nejdůležitějších dělení tělesného postižení (Renotierová, Ludíková, 2004; Renotierová, 2003; Vítková, 2006).



Obr. č. 1 – Klasifikace obrn a tělesného postižení

Specifika jedinců s tělesným postižením

Tělesné postižení je příčinou omezení samostatnosti, brání v získávání mnoha zkušeností, s tím souvisí omezení sociální adaptace a posiluje závislost na ostatních lidech. Renotierová (2003, s. 29) považuje za tělesné postižení „*přetrvávající nebo trvalé nápadnosti, snížené pohybové schopnosti s trvalým nebo podstatným působením na kognitivní, emoční a sociální výkony.*“

Vítková (2006) považuje za hlavní znak tělesného postižení celkové nebo částečné omezení hybnosti, kdy se může jednat buď o prvotní, nebo druhotné omezení hybnosti. U prvotního omezení hybnosti se jedná o přímé postižení hybného ústrojí nebo o postižení centrální či periferní nervové soustavy. Ve druhém případě (druhotné omezení hybnosti) zůstává centrální i periferní nervová soustava hybného ústrojí beze změn, hybnost je ale omezena z jiných příčin.

Ludíková a Renotierová (2004) člení jedince s postižením hybnosti do následujících skupin:

- osoby s tělesným postižením,
- osoby nemocné,
- osoby zdravotně oslabené.

Dále tuto problematiku zpracovává např. Kábele, Jankovský, Kollárová, aj.

1.5.5 Narušená komunikační schopnost

Předkládám klasifikaci narušení vývojových schopností řeči a jazyka, která byla vypracována dle Škodové, Jedličky (2003), Neubauera (2001), Lechty (1990) a Slowika (2007). Přehled vad a poruch řeči:

- centrální vady a poruchy,
- neurotické vady a poruchy,
- vady mluvidel,
- poruchy artikulace,
- poruchy hlasu,
- symptomatické vady a poruchy.

Tab. 6 – Centrální vady a poruchy

Název	Specifikace
Vývojová dysfázie	těžká porucha vývoje řečových schopností.
Afázie	ztráta exprese nebo rozumění řeči.
Tumultus sermonis (breptavost)	nadměrně zrychlené tempo řeči.
Balbuties (kocktavost)	porucha fonačních pohybů, artikulačních pohybů, dýchacích pohybů.

Tab. 7 – Neurotické vady a poruchy

Název	Specifikace - opět jsem změnila
Mutismus	ztráta schopnosti komunikace mluvenou řečí.
Elektivní mutismus	ztráta schopnosti promluvit na určitou osobu nebo situaci.
Surdomutismus	útlum rozšířený i na oblast slyšení.

Existuje i více termínů pro jednotlivé formy mutismu, např. autistický mutismus, neurotický mutismus, psychotický mutismus, reaktivní mutismus, totální mutismus, aj.

Tab. 8 – Vady mluvidel

Název	Specifikace
Rinolálie, rinofonie (huhňavost)	porucha zvuku řeči vlivem překážky v nose nebo nosohltanu.
Palatolálie	poruchy rezonance a artikulace při rozštěpu patra.

Tab. 9 – Poruchy artikulace

Název	Specifikace
Dyslalie (patlavost)	neschopnost používat jednotlivé hlásky či skupiny hlásek v mluvené řeči.
Dysartrie	porucha motorické realizace řeči na základě poškození CNS. Postižena je respirace, fonace, rezonance a artikulace.

Tab. 10 – Poruchy hlasu

Název	Specifikace
Dysfonie (chraptivost)	Nadměrný fonační tlak při bezdůvodném svírání hlasové štěrbině. Hlas je tlačенý, chraptivý a fonační doba je zkrácená.
Mutace	fyziologická změna při dynamickém vývoji hlasových orgánů.

Symptomatické vady a poruchy

Jako symptom u jiných onemocnění či postižení. Jsou součástí klinického obrazu mentální retardace, DMO, vad a poruch sluchu, vad a poruch zraku, aj.

Specifika jedinců s narušenou komunikační schopností

Komunikace (z lat. *communicatio* – přenos, sdělování) využívá výrazové prostředky k vytváření a udržování mezilidských vztahů. Je to nejčastější forma výměny informací. Komunikace je aktivita, kterou člověk avizuje svůj příchod na svět, kterou se během svého života projevuje a jíž se z tohoto světa i odhlašuje. Watzlawick (1999) v tomto duchu hovoří o „*metakomunikačním axiomu pragmatiky*“, kdy prakticky ani nelze nekomunikovat. Člověk totiž komunikuje již svou existencí – tzn., že ni nemluvící člověk komunikuje. Aby byla komunikace mluvenou řečí efektivní, je potřeba dobré sluchové vnímání, správná funkce sluchových center i nervových drah, dostatečná kapacita inteligence a funkční motorika mluvidel. Důležitou roli hraje i správné dýchání, polykání a sání (Slowík, 2007).

Téma narušené komunikační schopnosti zahrnuje několik velmi důležitých pojmů, které s komunikací bezpodmínečně souvisejí. Jednou z nich je pojem řeč, což je konkrétní jazyková dovednost, může být mluvená či psaná. Je to vědomé vnímání jazyka jako systému znaků a symbolů, která nám slouží jako prostředek ke sdělování pocitů, myšlenek i přání. Tato dovednost souvisí s kognitivními procesy a myšlením. Nutno ještě dodat, že není vrozená, i když si na svět přinášíme již určité dispozice, které se dále rozvíjejí. Řeč je schopnost, kterou se dorozumíváme pomocí jazyka. Jazyk se pro nás stává soustavou zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků, která je schopná vyjádřit veškeré představy člověka os větě i jeho vlastní prožitky (Klenková, 2006; Vágnerová, 2004).

Postižení některých funkcí (jazykových a řečových) negativně ovlivní schopnost komunikace a může ztížit i rozvoj kognitivních schopností. Definovat však narušenou komunikační schopnost je velmi nesnadné, a to proto, že samotné pojetí normality je

nesnadný úkol. Kdy se tedy jedná o normu a kdy už o narušení? Při hodnocení vždy musíme zvážit několik okolností, jako je například prostředí, ve kterém člověk žije, jaké má vzdělání, apod. Vždy si ale musíme všimnout všech rovin jazykových projevů člověka (pragmatická jazyková rovina, lexikálně-sémantická rovina, morfologicko-syntaktická rovina, foneticko-fonologická rovina). Například Lechta (2003) uvádí definici narušené komunikační schopnosti takto: „*komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko – fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.*“

Množství příčin vzniku narušené komunikační schopnosti vede k terminologické nejednotnosti. Sovák (1978) vidí příčiny vzniku ve faktorech biologických (dědičnost, individuální schopnosti, prenatální a perinatální poškození CNS, opožděné zrání CNS, aj) a sociálních (patologie výchovného prostředí).

Dlouhá (2011) k tomuto dodává, že nejnovější klinické zkušenosti potvrzují jako příčinu mimo výše uvedených faktorů zejména poškození CNS již v intrauterinním vývoji a dědičnost s predilekcí u chlapců.

1.5.6 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra se projevují již v prvních letech života a diagnostikují se na základě projevů v chování. Nastupuje okamžitá raná intervence, terapie a nácviky, které však bohužel nezvyšují šance na úplné vyléčení (Thorová, 2008).

Tab. č. 11 - Jednotlivé poruchy autistického spektra dle Thorové (2006)

Název	Popis
Dětský autismus	klasická varianta autismu, různý stupeň závažnosti poruchy.
Atypický autismus	diagnostická kritéria autismu jsou splněna jen částečně.
Aspergerův syndrom	průměrný až nadprůměrný intelekt (někdy až prvky geniality) a řečové schopnosti, nestandardní zájmy, obtíže v komunikaci a sociálním chování.
Dětská dezintegrační porucha	po určitém období normálního vývoje dochází k regresi a nástupu autistického chování, mentální retardace.
Rettův syndrom	těžké neurologické postižení, které má všepřonikající dopad. Ztráta kognitivních schopností, porucha koordinace, ztráta účelných schopností rukou. Vyskytuje se u dívek.
Jiná pervazivní vývojová porucha	klasická kritéria autismu nejsou splněna, přesto jsou problémy v různých vývojových oblastech velmi vážné.
Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby	

Specifika jedinců s pervazivní vývojovou poruchou

Poruchy autistického spektra (pervazivní vývojové poruchy, autismus) zcela pronikají do osobnosti dítěte, výrazně mění chování, možnosti socializace i vzdělávání a komplexním způsobem poškozují psychický vývoj (Zvolský, 1998). Chování a projevy autismu jsou u každého dítěte značně různorodé, během vývoje se mění a souvisí se stupněm mentálního handicapu, který velmi výrazně narušuje. Poruchy autistického spektra diagnostikujeme na základě celkového chování jedince, které se projevuje v několika specifických oblastech. Jejich symptomy se kombinují v nepočitatelných variacích, takže nenajdeme dvě děti se stejnými projevy autismu (Thorová, 2008). Vývoj dítěte je narušen zejména v těchto oblastech:

- porozumění verbální a neverbální komunikaci a jejího aktivního používání;
- chápání sociálního chování;

- adaptabilita na každodenní život;
- různorodost v projevech;
- problematické rysy temperamentu (Thorová, 2006).

Opatřilová (2006) uvádí triádu příznaků autismu, mezi kterou řadí neschopnost vzájemné společenské interakce - brání se adaptaci na prostředí, ve kterém osoby s poruchami autistického spektra žijí (znamená pro ně chaos), tak si sami vytvářejí pravidla, jimž rozumí jen oni, projevuje malý zájem o ostatní osoby, raději tráví čas o samotě. Jako další uvádí neschopnost komunikace - často dítě vůbec nemluví, není schopno konverzovat, opakuje slova či věty, absence emoční reakce, spontaneity a tvořivosti při hře, oční kontakty je málo kvalitní, mimika a gesta jsou chudá, nekývá na souhlas, objevují se, společensky nevhodné výroky, vulgarity, nevyjadřuje své pocity, mechanicky opakuje slyšené, lpí na určitých výrazech. A v neposlední řadě omezený, opakující se repertoár zájmů a aktivit - nesnese změny, má zájem jen o vyhraněná témata, stereotypní manipulace s předměty, neumí si hrát s hračkami, obliba symetrie a řádu, ulpívání na určitých předmětech. Thorová (2008) k triádě příznaků dodává ještě motorickou neobratnost (chodí po špičkách, kroučí rukama v zápěstí, tleská, poskakuje, stimulační sebezraňování), dlouhé a obtížné učení se novým věcem, sníženou samostatnost, vnímání detailů na úkor celku, nepřiměřená emotivita, prudké afektivní stavy, impulzivita, náladovost, agresivita, černý pohled na svět, deprese, hyperaktivita nebo pasivita, neklid.

Jsem si vědoma vyššího počtu informací v kapitole kombinované postižení, vypracovala jsem ji tak z důvodu složitosti jednotlivých postižení a jejich kombinací.

2 Ústavní výchova

Aby mohlo dítě v klidu vyrůst a osvojit si adekvátní dovednosti a znalosti, potřebuje stabilní, bezpečné, klidné prostředí, které ho bude chránit před chaosem okolního světa – dům nebo byt – domov. Co ale znamená pojem domov? Domov je pro nás místem, kde jsou „naši“, tzn. lidé, kteří k nám patří a k nimž patříme my. Je to místo, kde nás přijímají takové, jakými jsme, ke se nemusíme přetvářovat a nemusíme nic předstírat. Z vědomí, že jsme přijímáni takoví, jací skutečně jsme, plyne pocit bezpečí a jistoty. Domov je přístav, kam se můžeme kdykoliv vrátit. A proto si zaslouží ochranu a úctu (Matějček, 1994; Matoušek, 1995).

Protože dítě ještě nemá dovednosti na to, aby samotné obstálo v prostředí velkého světa, omezuje se na prostředí několika pečujících osob – rodiny. Rodina je primární sociální skupinou člověka a nejdůležitějším činitelem při utváření osobnosti dítěte. Proto je postavení rodiny při výchově dítěte nezastupitelné. Ne vždy se ale výchova v rodině projevuje pozitivně, někdy se stává rizikovým činitelem pro výchovu a následné utváření osobnosti dítěte. V těchto případech nastupují formy náhradní výchovné péče, mezi které patří i ústavní výchova (Jánský, 2004).

Dítě, které je vychovávané v nestabilním prostředí ve většině případů trpí citovou deprivací. Pojem deprivace znamená ztrátu, nedostatek uspokojení nějaké důležité potřeby. Nejedná se o strádání fyzické, ale o strádání duševní (psychická deprivace). Zatím není známa žádná jednotná definice deprivace. Setkáváme se s buď velmi úzce, nebo příliš široce vymezenými. Uvedme si tedy několik příkladů. Langmeier a Matějček (2011, s. 25) ve své knize uvádí definici M. D. Ainsworthové, která pojem deprivace chápe jako „*nedostatečnost ve vzájemné interakci mezi dítětem a mateřskou osobou.*“ Naopak definice Clarkeových (In Langmeier, Matějček, 2011, s.) popisují deprivaci jako „*každou zevní událost nebo konstelaci událostí, které významně překážejí normálním vývojovým procesům dítěte a které tak nepříznivě ovlivňují jeho mentální a fyzický stav.*“ Rovněž lze uvést taková definice, která spojuje oba pohledy na danou problematiku a vyjadřuje psychickou deprivaci jako „*stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukončení některé jeho základní (vitální) psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouho dobu*“ (Langmeier, Matějček, 2011, s. 26).

Z pohledu psychologie je na problematiku nahlíženo jako na: *“...strádání v důsledku nedostatečného uspokojování objektivně významných potřeb, především potřeby stimulace a potřeby citové jistoty i bezpečí, může poškodit další vývoj dětské osobnosti. Deprivační zkušenost mění způsob prožívání různých událostí, i těch zcela běžných, ovlivňuje přístup k hodnocení čehokoli a nakonec i chování daného jedince. U mnoha lidí přetrvávají uvedené nápadnosti nejenom v dětství a v dospívání, ale leckdy i v dospělosti.”* (Vágnerová, 2015, s. 544).

Aby dítě netrpělo citovou deprivací, mělo by vyrůstat v úplné a fungující rodině.

2.1 Rodina

„Rodina by měla znamenat pro dítě základní životní jistotu. To je ten nejlepší vklad, který mu můžeme dát. A je v naší moci!“ (Matějček, 1994, s. 17).

Rodina je nejstarší lidskou společenskou institucí, která vznikla již v pradávných dobách z přirozeného pohlavního pudu. Potřeba rozmnožování živočišného druhu vedla k potřebě své potomky chránit, vzdělávat a připravovat pro život. Aby se dítě vyvíjelo ve zdravou osobnost, potřebuje vyrůstat v prostředí, které je stálé a citově příznivé. Za své rodiče dítě přijímá ty, kteří se k němu chovají mateřsky a je pro něj nepodstatné, zdali na něj mají potvrzení z porodnice. Rodina ale není zdaleka jediná instituce, která pečuje o prospěch, vzdělání a výchovu dítěte. Svou roli také hraje škola, vrstevníci, aj. I když rodina by měla mít vždy jedinečné a výsadní postavení v několika směrech:

- stojí na počátku a ovlivňuje vývoj dítěte v jeho nejcitlivějších fázích,
- nejpřirozeněji a nejvydatněji uspokojuje základní psychické potřeby dítěte,
- je modelem mezilidských vztahů, které si dítě nese do života (Matějček, 1994).

Jánský (2004) uvádí, že významná vazba mezi matkou a dítětem se později rozšiřuje na celou rodinu – na nejdůležitější činitel při utváření osobnosti dítěte. Někdy se však výchova v rodině může projevit i negativně. V tomto případě se stává rizikovým činitelem pro výchovu a přichází na řadu forma náhradní výchovné péče, mezi které patří i ústavní výchova.

2.2 Legislativní vymezení ústavní výchovy

Ústavní výchovu nařizuje soud dle § 46 zákona č. 94/1963 Sb., o rodině a je nařizována dětem do 18 let věku, a to v případě, je-li výchova nezletilého dítěte narušena, ohrožena nebo v případě, že by jiná výchovná opatření nevedla k nápravě či rodiče nemohou z nějakého důvodu vhodnou výchovu dítěte zabezpečit (§ 42 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí). Pokud jsou důvody uložení ústavní výchovy vážné, může ji soud prodloužit až o jeden rok po dosažení zletilosti dítěte. Před tím, než soud nařídí ústavní výchovu je povinen prozkoumat, zdali je možnost zajistit pro dítě náhradní rodinnou péči nebo rodinnou péči v zařízení pro děti, které potřebují okamžitou pomoc. Důvody k uložení ústavní výchovy mohou být výchovné nebo sociální.

Soud může ústavní výchovu opakovaně prodlužovat, nejdéle však na dobu tří let. Pokud důvody, které vedly k jejímu nařízení, pominou, může ji soud zrušit a rozhodnout o tom, komu bude dítě svěřeno do péče. Během nařizené ústavní výchovy dítě navštěvuje sociální pracovník, nejméně jedenkrát za tři měsíce. Před propuštěním dítěte z ústavní výchovy sociální pracovník také monitoruje možnosti a situaci mladých lidí, kteří strávili velkou část svého života v ústavním zařízení, zejména kvůli snadnějšímu začlenění se do společnosti mimo zařízení (Sedlářová, 2008).

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí vymezuje sociálně-právní ochranu dětí jako příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochranu zájmů dítěte a jeho jmění, působení, které směřuje k obnovení narušení funkce rodiny, zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro dítě, které nemůže být vychováváno ve vlastní rodině.

Hlavní principy právní úpravy sociálně-právní ochrany dětí dle zákona uvedeného výše jsou pak:

- nejlepší zájem, prospěch a blaho dítěte (ochrana rodičovství, ochrana rodiny, právo rodičů a dětí na výchovu a péči, sociální prostředí dítěte);
- poskytování sociálně-právní ochrany pro všechny děti bez rozdílu;
- sociálně-právní ochrana je bezplatná;
- sociálně-právní ochrana se poskytuje všem dětem mladším 18 let, pokud zletilost nenabýly dříve;
- odpovědnost státu za ochranu dětí před násilím, za jejich zdravý vývoj (fyzický, psychický, mravní);

- preventivní působení na rodinné vztahy;
- ochrana dětí před sociálně patologickými jevy;
- ochrana dětí dočasně nebo trvale zbavených svého rodinného prostředí;
- solidarita při osvojení dítěte do ciziny;
- povinnost orgánů sociálně-právní ochrany dětí sledovat průběh výkonu ústavní nebo ochranné výchovy, jejíž cílem je sledování toho, jak se dodržují práva dítěte, jejich rozvoj a zdali stále trvají důvody pro pobyt dítěte v zařízení;
- sanace rodin, aj.

Ať je ústavní výchova sebestačnější, vedená profesionály a s maximálním materiálním zabezpečením nikdy nemůže ve vývoji dítěte konkurovat rodině (Gabriel, Novák, 2008).

2.3 Ochranná výchova

Podle § 22 zákona č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (o soudnictví ve věcech mládeže), ukládá ochrannou výchovu soud, a to v případě, že o výchovu mladistvého není náležitě postaráno, dosavadní výchova byla zanedbána, nebo prostředí, ve kterém mladistvý žije, neposkytuje záruku náležité výchovy.

Ochranná výchova je typem ochranného opatření, které se ukládá podle zákona č. 40/2009 Sb., trestního zákona. Ochrannou výchovu lze uložit jedinci od dvanácti do osmnácti let věku, z důvodu:

- že dítě ve věku od dvanácti do patnácti let spáchalo takový trestný čin, za který by mu byl dle trestního zákona uložen výjimečný trest;
- že mladistvý mezi patnáctým a osmnáctým rokem věku spáchal trestný čin, a je-li pravděpodobné, že uložení ochranné výchovy bude mít lepší efekt, než odnětí svobody (Štefan, Mach, 2005).

Délka ochranné výchovy je omezena dvěma aspekty, prvním je kritérium účelnosti, kdy ochranná výchova bude trvat do doby, než splní svůj účel. Druhým kritériem je věk. Podle zákona totiž ochranná výchova trvá nejdéle do dosažení zletilosti (18. let), zde je však stanovena možnost prodloužit ochrannou výchovu do dovršení devatenáctého roku věku dotyčného jedince, pokud to vyžaduje jeho zájem. Toto

rozhodnutí ale musí být učiněno ještě před dovršením zletilosti chovance. Dále se může stát, že pominou důvody, pro které byla uložena ochranná výchova. V tomto případě není již účelné ochrannou výchovu vykonávat. Soud od ní může upustit, ale před tím se musí přesvědčit, že mladistvý bude vychováván řádně (2001, online)

Podle § 23 trestního zákona, se ochranná výchova může přeměnit na ústavní výchovu, a to v případě, že se mladistvý s uloženou ochranou výchovou bude řádně chovat a pracovat, avšak důvody k uložení ochranné výchovy nadále nepominou. Dále je vyloučeno, aby ochranná a ústavní výchova byly vykonávány současně.

2.4 Předběžné opatření

Podle § 76a zákona č. 99/1963 Sb., Občanský školní řád, předběžné opatření nařizuje předseda senátu v případě, je-li nezletilé dítě bez jakékoliv péče, nebo je-li jeho vývoj nepříznivě ohrožen. Předběžným opatřením rozumíme vhodné výchovné prostředí (u osoby nebo v zařízení), kde se dítěti zajistí řádná péče, a kde bude na nezbytně nutnou dobu umístěno. Podle zákona o sociálně právní ochraně dětí, může soud jako předběžné opatření svěřit dítě do pěstounské péče na přechodnou dobu.

Stejný zákon stanovuje dobu dlouhou jeden měsíc pro výkon předběžného opatření. Výjimku udává pouze v případě předběžného opatření, kdy je dítě svěřené do pěstounské péče na přechodnou dobu, kde po uplynutí doby tří měsíců může být předběžné opatření i prodlouženo. Nikdy by však nemělo přesáhnout dobu šesti měsíců. Soud může kdykoliv předběžné opatření zrušit.

2.5 Systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, v platném znění, definuje školské zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy jako instituci, kde musí být zajištěno právo každého dítěte na výchovu a vzdělání, podporu sebedůvěry, rozvoj citové stránky a účast dítěte ve společnosti. Účelem těchto zařízení je zajištění náhradní výchovné péče osobám ve věku od 3 do 18 let (19 let), na základě rozhodnutí soudu. Instituce poskytují dítěti preventivně výchovnou péči a snaží se

přispívat ke zdravému vývoji dítěte. Dále pomáhají rodičům nebo jiným osobám, kterým bylo dítě svěřeno, s výchovou, vzděláváním a řešením různých problémů.

Těmito zařízeními jsou:

- diagnostický ústav,
- dětský domov,
- dětský domov se školou,
- výchovný ústav.

Zařízení poskytují dětem speciálně pedagogické služby, psychologické služby a plné přímé zaopatření, jako je strava, ubytování, ošacení, učební pomůcky, náklady spojené se vzděláváním, náklady na zdravotní služby, apod. Dětem jsou poskytovány i prostředky na využití volného času, koníčků či sportovní činnosti.

Stejný zákon nás upozorňuje na fakt, že připravuje-li se osoba na budoucí povolání, může mu být na základě žádosti prodlouženo plné přímé zaopatření i po ukončení výkonu ústavní nebo ochranné výchovy, nejdéle však do věku 26 let. Do výše zmíněných institucí mohou být umísťovány i děti s různým zdravotním postižením.

2.6 Diagnostický ústav

Diagnostický ústav je školské pobytové zařízení, které je určené pro děti od 3 do 18, popřípadě do 19 let. Podnět k umístění dítěte do diagnostického ústavu dává soud nebo sám rodič. Délka pobytu v zařízení se pohybuje kolem 6 – 8 týdnů, kdy se provádí vyšetření psychologické, speciálně pedagogické, sociální i zdravotnické a výsledkem je zpracování komplexní diagnostiky dítěte, na základě které je pak umístěno do odpovídajícího typu zařízení. Základní organizační jednotkou v diagnostických ústavech jsou výchovné skupiny (4-6 dětí), které jsou členěné dle věku nebo pohlaví dětí. Diagnostický ústav plní funkci diagnostickou (vyšetření dítěte), vzdělávací, terapeutickou (náprava sociálních vztahů a chování), výchovnou, sociální a zdravotní (Bendl a kol., 2015).

Jánský (2004) člení diagnostické ústavy na pracoviště diagnostické, výchovně vzdělávací, sociální služby a pracoviště záchytné.

2.7 Dětský domov

Úkolem dětského domova je zajišťování péče pro děti od 3 do 18 (26) let bez závažných poruch chování, kterým byla nařízena ústavní výchova nebo pro nezletilé matky spolu s jejich dětmi. V dětském domově se o ně pečuje dle jejich individuálních potřeb, plní se zde úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Děti se vzdělávají ve školách, které jsou mimo dětský domov (§ 12 zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních). Výchovné působení je zaměřeno na dobu mimo vyučování (před odchodem do školy, po příchodu ze školy), na přípravu do školy, vytváření sebeobslužných návyků a na volný čas. Dětský domov není uzavřené zařízení, a proto se dbá na to, aby děti docházely do různých zájmových útvarů mimo něj, což napomáhá jejich socializaci (Bendl a kol., 2015).

2.8 Dětský domov se školou

§ 13 zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, definuje dětský domov se školou jako zařízení, ve kterém se zajišťuje péče o děti s:

- nařízenou ústavní výchovou
 - s poruchou chování
 - s přechodnou nebo trvalou duševní poruchou, u které se vyžaduje výchovně léčebná péče
- uloženou ochrannou výchovou,
- nezletilým matkám, které splňují výše stanovené.

Do dětského domova se školou jsou umisťovány děti zpravidla od 6 let do ukončení povinné školní docházky, které mají nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu či nezletilé matky a jejich děti. Školní docházka je plněna ve škole, která je zřízena při konkrétním dětském domově se školou (Bendl a kol., 2015).

2.9 Výchovný ústav

Podle § 14 již výše zmíněného zákona o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, pečuje výchovný ústav o děti starší 15 let, které trpí závažnými poruchami chování a byla u nich nařízena ústavní výchova či uložena ochranná výchova. Není však výjimkou, že se do výchovného ústavu dostane i dítě starší 12 let, pokud má tak závažné poruchy chování, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. Výchovné ústavy jsou zřizovány odděleně pro děti:

- které vyžadují výchovně léčebnou péči,
- které se staly nezletilými matkami, a pro jejich děti,
- s nařízenou ústavní výchovou,
- s uloženou ochrannou výchovou.

Výchovně léčebná péče je zajišťována speciálně pedagogickými a psychologickými metodami i psychoterapeutickými a socioterapeutickými technikami, ať individuální či skupinovou formou. Klade se zde velký důraz na smysluplné využívání volného času jako prevence před patologickými jevy (Bendl a kol., 2015).

2.10 Možnosti péče a poskytovaných služeb v ústavním zařízení

Dětem, které jsou v celoroční péči ústavního zařízení, je poskytováno zejména bydlení, stravování a praní, osobní vybavení, zdravotní péče a rehabilitace, kulturní a rekreační péče. Bližší charakteristika výše zmíněných je popsána dle Vojnara (1998).

Bydlení – většinou se jedná o dobře zařízené pokoje dvou, či třílůžkové. Není to samozřejmě pravidlem, můžeme se setkat i se skromně vybavenými mnohalůžkovými, průchozími pokoji. S ohledem na historický vývoj však vybavenost dnešních ústavních zařízení není srovnatelná. Pokoje by měly mít co nejméně obyvatel, aby jim zde byl dopřán klid a soukromí. Obytná část by měla být bezbariérová, v souladu na s potřebami obyvatel, jejich věku a postižení. Další části pak mohou být různě kombinovány, např.: část pro docházející klienty, část pro interní klienty, obytná část, ošetřovatelská, aj

Uvedme si pro zajímavost konkrétní příklad vybavení Dětského domova, Beroun, kam jsem několik let docházela na praxi, takže mám možnost tohoto srovnání:

Jedná se o bezbariérovou třípodlažní budovu. V prvním podlaží se nachází herny (třídy) pro všechny skupiny dětí z dětského domova plus pro klienty, kteří sem docházejí, sociální zařízení, jídelna – výdejna, rehabilitační místnost, kočárkárna, sušárna, multifunkční místnost pro různé hromadné skupinové aktivity, kancelář ředitelky, šatny a zázemí pana školníka. Druhé patro je vybavené ložnicemi (2 – 3 lůžkovými), sociálním zařízením, vyšetřovnou a izolací – pro nemocné děti, vychovatelna. Třetí patro poskytuje kancelář speciálně pedagogického centra, diagnostickou místnost, sociální zařízení, zázemí pro zaměstnance a nachází se zde také kancelář ekonomického a hospodářského úseku, kancelář sociální pracovníce a sklad potřeb. Kolem budovy je zahrada, která je oplocená a je využívána pro výuku dětí venku a pro jejich relaxaci.

Stravování, praní – stravování se zajišťuje v souladu se zásadami správné výživy s ohledem na věk a zdraví dítěte, jako součást komplexní péče. Strava je poskytována dle stravovacích jednotek (stanovuje zřizovatel zařízení), na potraviny připadající na jeden den. Jedná se o snídani, oběd, večeři a vedlejší jídla (svačiny).

Osobní vybavení – oblečení, obuv a další předměty, které zařízení poskytuje dětem bez vlastních prostředků.

Zdravotní péče a rehabilitace – lékařskou péči poskytuje buď smluvní lékař daného zařízení, privátní lékař nebo lékař, který je přímo zaměstnancem zařízení. Ošetřovatelskou péči poskytují zaměstnanci.

DD a MŠ Beroun poskytuje svým klientům např.: služby speciálně pedagogického centra, služby psychologa, canisterapii, hypoterapii, plavání, pobyt v solné jeskyni, muzikoterapii.

Kulturní a rekreační péče – zájmová činnost je neodmyslitelnou součástí života v zařízení. Jedná se o vytváření prostoru pro využití fyzických a mentálních schopností jedinců s cílem rozvíjení jejich schopností a zapojování do života.

Všechny tyto položky nejsou podmínkou a nemusí je samozřejmě splňovat všechna ústavní zařízení. Jedná se pouze o doporučení, či návrh. Každé zařízení má své „know - how“.

Velmi důležitým úkolem ústavních zařízení je pomoc dítěti a jeho ochrana. Díky modernizaci se zařízení transformují na zařízení rodinného typu, kde rodinná jednotka tvoří skupinu, kde se snaží o přirozené vtahy. Problém nastane tehdy, když má

vychovatelka ve skupině na starosti 10 – 12 dětí – je prakticky nereálné, aby každé dítě dostávalo to, co opravdu potřebuje v plné míře a vzniká u něj deprivací syndrom (Jánský, 2004). Právě na dětech, které byly vychovávány v ústavním zařízení, byla objevena a zkoumána psychická deprivace. Již bylo důkladně prozkoumáno prostředí ústavů, jeho specifické znaky a působení na dítě. Nikdy však nebylo zkoumáno dítě, které má být tomuto působení vystaveno, a nenalezli jsme kritéria toho, jaké dítě bude dobře snášet výchovu mimo rodinu (existuje takové?). Proto by mělo být požadavkem to, aby umístování dítěte do ústavní péče bylo prováděno s veškerou opatrností a jakožto krajní opatření.

„Ústav je do jisté míry světem pro sebe, ostrovem soběstačného řádu, v němž je život omezenější a předvídatelnější než v okolním sociálním prostředí. Ústav je spjat se třemi archaickými lidskými zkušenostmi: zkušeností rodiny, zkušeností obce a zkušeností vyhoštění.“ (Matoušek, 1995, s. 19).

O zařízeních ústavní výchovy již nehovoříme jako o ústavech, nýbrž jako o domovech pro osoby se zdravotním postižením.

3 Dobrovolnictví – základní pojmy

V následující kapitole budou popsány základní pojmy z oblasti dobrovolnictví, jeho formy, triky i charakteristiky.

3.1 Dobrovolník

Člověku, který bez nároku na finanční ohodnocení poskytuje svůj čas, vědomosti a dovednosti i energii ve prospěch ostatních lidí, říkáme dobrovolník. Ten může být vnímán jako pomocník, na kterého můžeme mít podobné nároky jako na placeného zaměstnance a můžeme se na něj v dohodnutém rámci spolehnout (Tošner, Sozanská, 2002). Podle zákona 198/2002 O dobrovolnické službě, v platném znění, se dobrovolníkem může stát fyzická osoba, která se na základě vlastností, znalostí a dovedností rozhodne poskytovat dobrovolnickou službu. Jedná se o osobu starší 15 let, jde-li o výkon na území České republiky, a osoba starší 18 let, jedná-li se o výkon dobrovolnictví v zahraničí. Dobrovolník vykonává tuto službu na základě písemné smlouvy s organizací.

Význam dobrovolníků dnes dostává zcela jiný rozměr, než v období před rokem 1989 (tehdy se při tzv. akcích Z – zadarmo – budoval socialistický ráj. Dnes význam dobrovolníka spočívá nejen v aktivitách, ale i v hodnotové orientaci člověka. Může se stát řádovou sestrou, ekologickým aktivistou, tím, kdo si hraje s dětmi v nemocnicích, nebo ten, kdo dochází do hospice, popřípadě se rozjede řešit situace po živelné katastrofě. Dobrovolníková „*tvořiví energie je silou, která pomáhá hledat a otvírat zdroje a možnosti nových řešení. Tím se stává mostem v procesu spolupráce mezi státem, komerčním sektorem a sektorem neziskové organizace.*“ (Gulová, 2011, s. 65). Gulová (2011) uvádí míru využití pomoci dobrovolníků:

- je na nich přímo závislý chod dané organizace,
- vykonávají činnost spolu s profesionálními pracovníky,
- jejich činnost zkvalitňuje služby a usnadňuje chod organizace.

Když si řekneme pojem dobrovolník nebo dobrovolnictví, každý si představíme něco jiného. Ano, každý z nás jsme individuální osobnost s odlišnými prožitky a emocemi. A proto se velmi těžko hledá hranice mezi pomocí a dobrovolnou prací. Můžeme se ale snad shodnout na tom, že každý z nás byl, je nebo bude dobrovolníkem.

Trend dobrovolnictví představuje nepostradatelnou součást mnoha významných organizací zejména v západních zemích, jako je USA a Kanada. O dobrovolnické službě v České republice pojednává zákon 198/2002 v platném znění, který upravuje podmínky pro dobrovolnickou službu, která je vykonávána dobrovolníky bez nároku na honorář. Podle Všeobecné deklarace o dobrovolnictví (2009) je dobrovolnictví „základním stavebním prvkem občanské společnosti. Uskutečňuje nejvznešenější aspirace lidstva – touhu po míru, svobodě, příležitostech, bezpečí a spravedlnost pro všechny.“ V době globalizace, kdy se svět zmenšuje a vzájemná závislost vzrůstá, dobrovolnictví umožňuje:

- udržování lidských hodnot, jakými jsou družnost, služba jiným a zájem o druhé;
- uplatňování vlastních práv a odpovědnosti jako součást komunity, možnost růstu, učení a realizace lidského potenciálu;
- propojení, usilování o nalezení nových řešení pro společné úkoly a vytváření kolektivního osudu (Všeobecná deklarace o dobrovolnictví, 2009).

Nezisková organizace pro podporu dobrovolníků HESTIA definuje dobrovolnictví jako „veřejně prospěšnou činnost, kterou chápeme jako ochotu člověka dát část svého času a sil ve prospěch potřebné organizace nebo člověka, aniž by s příjemcem pomoci byl vázán přátelskými či jinými vazbami.“ (<https://www.hest.cz>)

Dobrovolnictví zahrnuje několik odlišných aktivit – dobročinnost, dárcovství, dobrovolnictví. Dobročinnost (filantropie – lidumilnost) můžeme rozdělit na dvě formy – dobrovolnictví a dárcovství. Dárcovství se týká peněžitých či nepeněžitých darů, které jsou přímo určené potřebným občanům nebo na veřejně prospěšné účely, a to prostřednictvím sbírek, nadací nebo nadačních fondů. S termínem dobrovolnictví už to tak jednoduché není. Uveďme si proto několik forem dobrovolnictví (Tošner, Sozanská, 2002).

3.2 Formy, typy a charakteristiky dobrovolnictví

Magdalena Müllerová (2011) uvádí následující formy dobrovolnictví.

Dobrovolnictví veřejně prospěšné

Ochota občanů angažovat se podle svého přesvědčení pro druhé nebo pro společnost. Na prvním místě je potřeba být užitečný svému okolí a komunitě. Platformu

pro tuto činnost tvoří převážně nestátní neziskové organizace, které získávají dobrovolníky z řad veřejnosti.

Dobrovolnictví vzájemně prospěšné

Činnost, kterou členové vykonávají v zájmu realizace vlastních cílů. Počáteční impuls tvoří příslušnost k zájmové skupině. Jedná se o organizace, které stavěly svoji činnost na lidském nadšení – kulturní, sportovní, mládežnické organizace. Každoročně jsou zde odpracovány tisíce hodin zdarma, které přispívají ke zvýšení kvality života svých členů.

Dobrovolná služba

Dlouhodobý dobrovolný závazek (měsíce až roky), kterému se dobrovolník věnuje obvykle mimo svoji zemi. V ČR se tato forma dobrovolnictví objevuje po roce 1989.

Dobrovolná občanská výpomoc

Znaky dobrovolné občanské výpomoci jsou: spontánnost, samozřejmost, neočekávané odměny. Lidé se necítí jako dobrovolníci a nechtějí být takto označováni. Tato forma je tradiční součástí společnosti již od počátku její existence.

Kategorizace dobrovolnictví z hlediska časového vymezení dle Tošnera a Sozanské (2002):

Dobrovolné zapojení při jednorázových akcích – akce, které se pořádají jednou či dvakrát do roka (sbírky, kampaně, benefiční koncerty), není příliš formalizována, proto stačí jen ústní dohoda.

Dlouhodobá dobrovolnická pomoc – pomoc, která je poskytovaná opakovaně a pravidelně. Jedná se o formu závazku, který je splnitelný pro dobrovolníka a užitečný pro organizaci. Zde už se vyplatí mít sepsanou dohodu o spolupráci mezi dobrovolníkem a organizací, protože daná organizace již dobrovolníka určitým způsobem připravuje na jeho činnost.

Dobrovolná služba – jedná se o dlouhodobý závazek dobrovolné činnosti konané obvykle v jiné zemi. Významnou roli zde hraje příprava dobrovolníka na misi a ostatních nákladů spojených s cestou.

Frič a kol. (2001) mluví o míře využití pomoci dobrovolníků podle role, kterou dobrovolník v dané organizaci hraje:

- na dobrovolnících je přímo závislý chod organizace – dobrovolníci jsou rozhodující silou organizace;
- dobrovolníci vykonávají činnosti spolu s profesionálními pracovníky, dobrovolná činnost není základem chodu organizace – to znamená, že kdyby činnosti nebyla vykonávána dobrovolníky, museli by ji zajišťovat profesionální pracovníci;
- činnost dobrovolníků není pro chod organizace nepostradatelná, ale pomáhá zkvalitňovat služby.

3.3 Historie dobrovolnictví

Počátky dobrovolnictví datujeme do období nástupu raného kapitalismu, a to zejména kvůli společenským změnám, které toto období provázely. Většina spolků a institucí, které sdružovaly občany, kteří konali dobrovolnickou činnost, navazovaly na činnost náboženských bratrstev a řádů, které byly zřizovány již ve středověku. Vlastně se nedá hovořit o činnosti dobrovolnou, protože veškerá práce byla organizována duchovními, jako součást jejich povolání.

(<http://www.dobrovolnik.cz/informace/historie-dobrovolnictvi/>)

Dobrovolnictví ve smyslu, jak ho známe dnes, čili konané mimo hlavní zaměstnání se rozvíjelo během vzniku spolkového života občanského a hlavně jako odpověď na přibývající počet občanů žijících ve špatných podmínkách, zejména v období industrializace. Jako počátky dobrovolnictví u nás můžeme brát sbory dobrovolných hasičů, ale i filantropické a vzdělávací aktivity městské a venkovské inteligence. Většina organizací vznikala za účelem povznesení národního sebevědomí. Být členem v organizacích, které stály za různými muzejními, turistickými, vzdělávacími, kulturními a jinými aktivitami, bylo pokládáno za čest, jindy za vlasteneckou povinnost. (<http://www.dobrovolnik.cz/informace/historie-dobrovolnictvi/>)

Do druhé světové války si filantropický život dělí hranice národnostní i konfesní. Za první republiky se spolky s českými členy mění z protirakouské rezistence v aktivní nadšení budovatelů první republiky. Nástup komunistů k moci znamenal konec rozvoje dobrovolných a zájmových organizací. Veškeré majetky byly zkonfiskovány, spolky rozpuštěny, jiné násilně přetvořeny. Veškeré dobrovolné činnosti byly kontrolovány komunistickou stranou a všechny organizace poté byly sjednoceny

do tzv. Národní fronty. Dobrovolnictví získalo nálepku něčeho vnucovaného, neautentického, něčeho, čemu je třeba se vyhnout. K obnově demokratických struktur dochází v roce 1989, kdy začíná rozvoj nezávislých sdružení, které stát podporuje formou grantů. I když je veřejnost velmi skeptická k dobrovolnickým činnostem, lze vysledovat i pozitivní tendence, které i na tomto poli přibližují naši zemi k civilizovanému světu. (<http://www.dobrovolnik.cz/informace/historie-dobrovolnictvi/>)

3.3.1 Dobrovolnictví v ČR po roce 1989

Po roce 1989 nastává rychlý rozvoj neziskového sektoru a postupně se vyvíjí vztah mezi státem a neziskovými organizacemi. I přesto není dobrovolnictví do konce devadesátých let zakotveno v žádném obecně platném dokumentu ČR. To se mění až s příchodem roku 2000, kdy se dobrovolníci objevují alespoň v zákoně o sociálně právní ochraně dětí. V roce 2003 vstupuje v platnost první právní předpis upravující statut dobrovolníka, a tím je zákon o dobrovolnické službě (198/2002). V roce 2008 se dokonce dobrovolníci objevují po boku profesionálů v zákoně o sociálních službách (Kalvach a kol., 2011).

Změnu přinášejí také nově zakládaná dobrovolnická centra, jež se starají o podporu a propagaci dobrovolnictví, včetně spolupráce s ostatními organizacemi. V roce 1999 vzniklo první pracoviště pro oblast dobrovolnictví HESTIA. Od té doby vzniklo několik dalších dobrovolnických center, které profesionálně realizují dobrovolnické programy (Tošner, Sozanská, 2002).

3.4 Dobrovolnictví ve světě

Dobrovolnictví zahrnuje také činnost na mezinárodní úrovni, kde hrají dobrovolníci nezanedbatelnou roli v humanitárních programech OSN, ochraně lidských práv, procesu podpory demokracie, apod. existuje mnoho kampaní, které by se bez dobrovolnické činnosti neobešly. Největší rozmach dobrovolnictví zaznamenává USA a Kanada. Velká část obyvatel těchto zemí cítí potřebu dělat něco pro druhé. Tato potřeba je zřejmě zakořeněna již v dobách, kdy první osadníci přijeli do Ameriky, kde vybudovali novou společnost, která byla založena na dohodách mezi svobodnými a rovnými lidmi. Život v nové zemi byl tehdy určován schopností lidí vzájemně si pomáhat. Občanské iniciativy v Americe například bojovaly i za zrušení otroctví,

rovnost volebního práva a prováděly osvětovou činnost. Dobrovolnictví zde prostě tvoří přirozenou součást života. Základním posláním center je nejen propagace a podpora, ale i realizace vlastních programů, organizování seminářů, workshopů a dalších typů vzdělávání. Tyto centra se také věnují dobrovolnickému managementu, který obsahuje metody výběru, vyhledávání, výcviku, supervize a hodnocení dobrovolníků (Tošner, Sozanská, 2002).

Evropské dobrovolnictví se odvíjí od církevních charitativních organizací. Tento tradiční model byl obohacen o systém dobrovolnických center, stejně tak, jak je tomu v Americe. V Německu dobrovolníci působí při integraci přistěhovalců, budování mezinárodních vazeb na evropské i světové úrovni. Zvláštní pozornost zde věnují mládeži. Síť charit zůstává v Německu největším „zaměstnavatelem“ dobrovolníků, a v jejich výměně je snad nejaktivnější zemí vysílající i přijímající (Tošner, Sozanská, 2002).

Francie je zemí se silně centralizovanou vládou. Zákon z roku 1971 dokonce uváděl, že „*žádná organizace nemá dovoleno jednat jako prostředník mezi občany a státem*“ (Tošner, Sozanská, 2002, s. 26). Dobrovolnictví ve Francii má úplně jiný význam než v ostatních zemích. Můžeme se zde setkat s dobrovolníky z oblasti sportu, rekreace a kultury. Nižší procento pak působí ve vzdělávání, výzkumu a dobročinné péči (Tošner, Sozanská, 2002)..

Naopak Velká Británie patří mezi země s dlouhotrvající tradicí. Vzájemná pomoc lidí v odlehlých oblastech nebo charitativní činnost patří k tradičnímu anglickému stylu života. V sedmdesátých letech dvacátého století bylo založeno Dobrovolnické centrum, kde se klade důraz na soběstačnost občanů a ponechává v péči jen ty oblasti, kde je to nesmírně nutné. Vláda zde podporuje dobrovolnictví celou řadou iniciativ (Tošner, Sozanská, 2002)..

Další zemí s rozvinutým smyslem pro vzájemnou pomoc je Nizozemsko. V průběhu sedmdesátých let zde občané nespokojeni s tradičními postupy státní péče, začali zakládat vlastní svépomocné programy. Vznikaly zde úplně nové druhy dobrovolnických činností, jako je například pomoc bezdomovcům, či pomoc lidem infikovaným HIV. Vláda začala podporovat vznik dobrovolnických center a vložila hlavní odpovědnost za dobrovolnictví do rukou místních úřadů (Tošner, Sozanská, 2002).

3.5 Oblasti dobrovolnictví

Oblastí, ve kterých se dobrovolníci mohou uplatňovat, je několik, a jsou velmi různorodé. Někdy se člověk jako dobrovolník rozhodne pro jednorázovou dobrovolnickou činnost, například v krizových situacích, a někdy naopak pomáhá potřebným dlouhodobě, pod záštitou některé organizace. Rozhodne-li se dobrovolník pro dobrovolnickou činnost, může si vybrat z několika odvětví. Různorodost vyplývá z cílových skupin, kterým se člověk chce věnovat – rizikové děti a mládež, lidé s postižením nebo senioři? Dobrovolníci vypomáhají s organizací různých akcí, zajišťují telefonickou krizovou intervenci, navštěvují klienty v jejich domácnosti a pomáhají jim s běžnými denními úkony, nebo s lidmi prostě jen tráví volný čas. Podle Průvodce dobrovolnictvím v Jihočeském kraji a regionu Českokrumlovsko (2011) patří mezi nejdůležitější oblasti dobrovolnictví:

Oblast zdravotnictví - dobrovolníci zde působí nejen na lůžkových zařízeních, kde zajišťují kontakt nemocných se zdravými, a zpříjemňují čas, který musí trávit v zařízení, ale i mimo nemocnice. Zde pomáhají například lidem s různým druhem zdravotního postižení, kdy jim pomáhají s návratem do společnosti, ve fungování v běžném životě, zapojují je do aktivit, které by jinak pro ně byly těžko dostupné.

Oblast sociální - v tomto odvětví je velmi rozsáhle spektrum cílových skupin jako příjemců dobrovolnické pomoci. Ve většině případů se jedná o pomoc seniorům, osobám se zdravotním postižením nebo dětem s rizikovým chováním. Dobrovolníci se zde nemusejí zaměřovat pouze na přímou práci s klientem, ale mohou třeba podporovat provoz organizace formu pomoci s administrativou nebo organizací různých akcí. Nejčastěji je přímá práce s klientem vykonávána v pečovatelských domech, Centrech sociálních služeb, domovech pro seniory, apod. Mezi realizované činnosti patří například hraní společenských her, chození na procházky, volnočasové aktivity, doučování, chození na kroužky. Hlavní metou je zapojení klientů do běžného života, povzbuzování k samostatnosti a zvýšení jejich sebevědomí. Tato oblast vyžaduje po dobrovolnících určitou míru profesionality, protože zde již vstupují do institucí, jež fungují jako uzavřené systémy, kde dobrovolník může působit jako cizorodý prvek.

Oblast kulturní - v oblasti kultury působí tisíce dobrovolníků pod záštitou mnoha neziskových organizací. Řada z nich se zaměřuje na ochranu kulturních památek, jsou členy neprofesionálních uměleckých sborů, organizují společenské a kulturní dění, opatrují kroniky a tradice, apod.

Péče o životní prostředí - dobrovolníci v této oblasti pečují o významné přírodní lokality, starají se o ohrožená zvířata, sázejí stromy nebo se věnují ekologické výchově dětí.

Oblast sportu - zajišťování nejrůznějších činností pro provoz sportu. Jedná se o práci vyžadující odbornou kvalifikaci (trenéři, cvičitelé), ale i práci neodbornou (údržba, doprava, apod.). Díky práci dobrovolníků je sport mnohem dostupnější.

Oblast volnočasových aktivit - jsou to organizace pracující pro děti a mládež, které se zaměřují na konkrétní projekty, na zajištění příznivého prostředí pro děti a mládež. Většinou se jedná o příjemně strávený volný čas, který je vyplněný rozmanitými aktivitami.

Tošner a Sozanská (2002) dále doplňují tyto oblasti o následující.

Humanitární organizace a organizace na ochranu lidských práv, které vznikaly po roce 1989. Jsou to organizace, které se angažují na případech spojených s tragickými událostmi ve světě i doma. Občané tak mají vědomí o problémech v okolním světě a mají možnost se do něj aktivně zapojovat, třeba právě jako dobrovolníci. Jedná se o akce v krizových oblastech během konfliktu nebo války, či živelnými katastrofami. Velký prostor dobrovolnické práci také dává fenomén uprchlíků, kdy se Česká republika stává tranzitním či cílovým místem pro stovky, možná i tisíce běženců.

Zahraněční dobrovolná služba – v ČR se opět objevuje až po roce 1989, kdy do naší země přijela řada dobrovolníků, především z USA, aby zde vyučovali jazyk. V ČR se jedná o organizace, které vysílají dobrovolníky do zahraničí. Jedná se většinou o mladé lidi, kteří se zúčastňují dlouhodobých pobytů v zahraničí nebo se účastní různých „workcampů“.

3.6 Motivace ve vztahu k dobrovolnictví

Co vede lidi k tomu, aby se k sobě chovali přátelsky? Jsou lidé v zásadě dobří nebo zlí? Tyto otázky nás provázejí od počátku lidských dějin a na jejich základě jsou postaveny různé ideologie. Proč tedy lidé touží po tom někomu pomáhat a ještě k tomu zadarmo? Motivы dobrovolníků nemusí být vždy jednoznačně prospěšné pro okolí, ale mohou být naopak velmi nebezpečné. V případech nebezpečné pomoci se skrývá spíše touha po moci nad někým jiným. Vitoušová (1998) uvádí devět motivů pro nebezpečnou dobrovolnou práci.

1. Soucit, který vede k degradaci klienta.
2. Nepřiměřená zvědavost.
3. Služba jako povinnost.
4. Snaha něco si zasloužit.
5. Obětování se, hledání vlastní duševní rovnováhy.
6. Osamělost.
7. Pocit vlastní nenahraditelnosti.
8. Nedostatek sebeúcty.
9. Panovačnost.

Ale dost negativního. Pojďme se raději zaměřit na pozitivní formu dobrovolnické činnosti. V letech 1999 – 2000 v ČR proběhl první reprezentativní výzkum na téma dárcovství a dobrovolnictví. V souvislosti s tímto tématem uvádí Frič a kol. (2011) motivační typologii k dobrovolnictví, která je uvedena níže.

Konvenční motivace: nositel se stal dobrovolníkem, protože ho k tomu vedly morální normy okolí nebo neformální pravidla chování ve společnosti. Jedná se o očekávání nebo o vzory chování, které si neseme z rodiny. Dobrovolníci s konvenční motivací mají sklon preferovat náboženské přesvědčení a opírají se o principy křesťanské morálky a o správném způsobu života. Jednoduše řečeno, se stávají dobrovolníky, protože se tak sluší a patří. Konvenční motivace je dominantní u 41% českých dobrovolníků a jedná se především o lidi starší 60 let a věřící.

Reciproční motivace: člověk s touto motivací hledá v dobrovolné činnosti prvky, které by byly užitečné i pro něj. Svoji práci chápe jako kombinaci dobra a vlastního prospěchu. Tento typ dobrovolníků má zájem o získávání nových zkušeností a vztahů, snaha uplatnit svoje schopnosti a udržovat se v kondici. Reciproční motivace má vliv na 37% českých dobrovolníků, kdy se jedná zejména o mladé lidi do 30 let,

Nerozvinutá motivace: je omezena pouze na soubor prvků, které vytvářejí základní prostor pro dobrovolnictví, např. přesvědčení o smysluplnosti dobrovolnické práce, důvěra v danou organizaci, pocit podílení se na šíření dobra. Tyto prvky mají postačující vliv na to, aby se člověk s nerozvinutou motivací rozhodl konat dobrovolnickou činnost. Vyskytuje se u vysokoškoláků a u osob ve věku 46 – 60 let.

Je nutné dodat, že individuální motivace dobrovolníků je velmi rozmanitá a nejedná se pouze o jeden důvod, který vede lidi k tomu, stát se dobrovolníkem, ale o celou škálu příčin. Výše uvedené motivace jsou tři základní, které se navzájem

prolínají. Brown a Ruhl (2003) dále uvádějí ve své publikaci další faktory ovlivňující lidi k dobrovolnické činnosti. Uvedme si alespoň několik z nich: socializace, intelektuální a emocionální růst, součást komunity, osobní naplnění nebo naplnění rodinné tradice, získání zkušeností, příprava na budoucí kariéru, uspokojení sebe samého, apod. Čím více však roste uznání dobrovolnictví, tím bude přibývat lidí, kteří budou potřebovat nejdříve porozumět a pomoci sami sobě, a pak teprve pomáhat ostatním (Tošner, Sozanská, 2002).

3.7 Získávání a výcvik dobrovolníků

Získávání dobrovolníků se podobá náboru zaměstnanců, jelikož se jedná o neplacenou činnost, nestojí špatný výběr dobrovolníka organizaci žádné peníze. Podíváme-li se na to ale z druhé stránky, tak i zaškolení, řízení práce dobrovolníka nebo jeho chování má určité dopady na náklady organizace. Je tedy dobré nejprve zvážit, zdali se dobrovolník identifikuje s cíli dané organizace (Bachmann, 2011). Hestia (2010) uvádí nejčastější formy získávání dobrovolníků:

- leták, plakát, vývěska;
- místní tisk, regionální rozhlasové vysílání a tv;
- náborová akce;
- spolupráce s dobrovolnickými centry;
- vysoké a střední školy;
- osobní kontakt;
- internet.

Výběr dobrovolníků probíhá méně formálně, přesto je ale vhodné uchazeče osobně vidět, čili požádat o vstupní pohovor. Díky němu nejen poznáme charakteristiky člověka, ale zjistíme i více informací o jeho znalostech, dovednostech a přáních (Bachmann, 2011).

Jakou přípravu daná organizace pro své dobrovolníky zvolí, rozhoduje činnost, kterou by měli vykonávat. Odlišně bude vypadat příprava pro dobrovolnickou činnost při práci s dětmi, jinak při práci v nemocnici. Znovu se osvědčuje to, že by se organizace měla s dobrovolníkem nejprve setkat osobně a ujasnit si jeho motivaci a konkrétní zájmy o dobrovolnické činnosti. Pro dobrovolníky, kteří jsou v procesu výběru budoucích činností, si organizace připravuje vlastní školení. Tato příprava

obsahuje dvě složky – obecně dobrovolnickou a speciální, může trvat pár minut, několik hodin, nebo je potřeba se účastnit i několikadenního kurzu (Tošner, Sozanská, 2002).

Obecná část přípravy

Dobrovolník se seznamuje s posláním a úkoly organizace, jejími dokumenty, strukturou a jeho rolí v organizaci. Dozví se, jaké má možnosti i omezení, na koho se může během potřeba obrátit, kdo jsou běžní pracovníci a jak vypadá provoz organizace (Tošner, Sozanská, 2002).

Speciální (odborná) část přípravy

Nejprve je vhodné s dobrovolníky probrat jejich případné obavy a přiblížit je tomu, co budou v organizaci dělat. Často je využívána metoda hraní rolí, kde si dobrovolníci zkusí svojí roli i roli klienta. Při této metodě můžeme poznat případné zdroje problémů. Součástí výcviků bývá i psychologické posouzení, z důvodu možných psychopatologických jevů a posouzení zralosti osobnosti. Toto posouzení dává organizaci jistotu, že vybraný dobrovolník je ten pravý. Součástí výcviku je i seznámení dobrovolníka se supervizí (Tošner, Sozanská, 2002).

3.8 Bariéry dobrovolnictví

„Bariéry dobrovolnictví nezmizí samy o sobě, dědictví minulosti, zpřetrhané vazby mezi lidmi se neobnoví ze dne na den. Věříme, že dobrovolnictví přispívá k rehabilitaci občanských ctností, mezi kterými ochota pomáhat hraje nemalou roli.“ (Tošner, Sozanská, 2002, s. 55).

Nedostatek informací o pozitivním vlivu dobrovolnictví je příčinou nedůvěry k lidem, kteří konají tuto činnost. Hlavní bariérou je také pasivita při získávání dobrovolníků. Tošner a Sozanská (2002) uvádí další bariéry v rozvoji dobrovolnictví, jakými je nedostatek informací o dobrovolnické činnosti; pracovní vytíženost pracovníků, kteří mají sami tolik práce, že nemají čas a prostor k tomu, věnovat se dobrovolníkům; nedostatečné řízení činnosti dobrovolníků, kteří pak nevědí, co mají dělat, v čem spočívá jejich práce – často se stává to, že dobrovolníci jsou využíváni k podřadným činnostem, což je pro ně velmi demotivující. Dalším problémem je nezájem o dobrovolníky nebo obavy – ne všichni lidé jsou seznámeni s fenoménem

dobrovolnictví, neví, co si pod tím mají představit a mají strach si do organizace, či zařízení přibírat stále někoho nového. V neposlední řadě zmiňme dvě velké bariéry dobrovolnictví a tím je nedůvěra v motivaci dobrovolníka – opravdu chtějí pomáhat zadarmo? A nedostatek zájemců o dobrovolnictví.

4 Zážitková pedagogika – základní pojmy

„Zkušenost není to, co se vám přihodí, zkušenost je to, co uděláte z toho, co se vám přihodí.“ (Aldous Huxley)

4.1 Prožitek, prožívání

V psychologii je tento pojem řazen mezi primární oblasti zkoumání. V současné době se jedná o pojem velmi populární, a to díky komerční sféře, která výrazy prožitek a prožívání zatraktivňuje pro nabídku různých aktivit, které zasahují do volnočasové sféry. Zajímavé je to, že se s tímto pojmem začínají pojít přístupy, které se aplikují v pedagogice, výchově a terapii (Kuban, 2003). Uveďme si několik definic, které se nás pokusí přiblížit k fenoménu prožitku.

Hart a Hartlová (2000, s. 461) prezentují autentický prožitek jako: *„jeden ze základních obsahů psychiky: 1. citově zabarvené vnímání aktuálního, často dramatického životního okamžiku, 2. náhlé poznání vzniklé ze zhodnocení okolní zkušenosti.“* Po přečtení této definice nám musí být jasné, že prožitek nelze nijak zjednodušit na zvolenou činnost a trvání, ale že hlavní podstatou prožitku je jeho individuální akceptace. To znamená, že je úzce spjat s problematikou emocí každého jedince (Kircher, 2009). Na individualitu prožitku rovněž poukazuje definice od Nakonečného (1995), který tvrdí, že prožívání zahrnuje všechny psychické jevy (vědomé i podvědomé) a jeho předmětem je vnější svět. Prožívání je tedy individuální proces, který aplikuje uvědomělý člověk – proto je prožívání ovlivněno vlohami a podmínkami prostředí každého individua.

Definici dle Hájka, Hofbauera a Pávkové (2008, s. 175), kteří na prožitek pohlížejí jako na: *„emocionálně zabarvenou evidenci minulého, přítomného i očekávaného, je charakteristický svou bezprostředností. Stejně jako prožívání je závislý na specifikách člověka, který jej prožívá. Proto mohou prožitky působit pouze individuálně, bez ohledu na to, zda jsou naplánované. Nikdy nejsou stejné, nenajdeme dvě osoby prožívající totožně.“*

Jak jsme si již popsali výše, jsou to právě výchovné postupy, které jsou založeny na prožitku, představují proud nových metod výchovy, kdy získáváme zážitky díky aktivní účasti v programu. Rozvíjí sebepoznání a sociální vztahy, budují psychickou

odolnost i sebevědomí a v neposlední řadě vede k lepšímu poznání svého místa ve skupině (Hájek a spol., 2008). Prožitky můžeme rozdělit dle Kirchrea (2009) na:

- méně intenzivní (rutinní činnosti, které děláme v životě),
- vysoce intenzivní (nové aktivity a situace s nejasným výsledkem).

4.2 Zážitek

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) vymezuje pojem *zážitek* je duševní jev prožíván jedincem. Je to vnitřní, subjektivní a citový zdroj osobní zkušenosti, který se hromadí po celý život a tvoří duševní bohatství každého člověka. Angličtina shrnuje pojmy *prožitek*, *zážitek* a *zkušenost* pouze v jediném slově „experience“. Jelikož je ale český jazyk velmi bohatý, můžeme rozlišovat prožitek jako součást zážitku. Prožitek je jasně ohraničený, aktivní, s hodnotou emočního vývoje, kdežto zážitek se může skládat z několika prožitků. Což vlastně dává zážitku nadřazenost – něco, co jsem sám zkusil, viděl, držel. Prožitek je tedy aktivita (přítomný charakter) a zážitek chápeme jako navrácení se k nějakému prožitku (vzpomínka) (Kirchner, 2009).

4.3 Zkušenost

Zkušenost je určité poznání člověka o světě během jeho praktické zkušenosti (pozorování, pokus), což je uchované v jeho paměti a je to aktivně využíváné. Je to výsledek procesů uvědomování a jednání, které jsme aplikovali v minulosti, a mělo pro nás určitou emoční působivost. Zážitek, či prožitek se stává zkušeností díky pozornosti, kvůli které může poté naopak ovlivnit prostředí vědomým jednáním (Kircher, 2009).

4.4 Zážitková pedagogika

Pro přiblížení pojmu využijeme nejprve Výkladový slovník z pedagogiky, který nahlíží na pojem zážitková pedagogika ve dvou aspektech. Z pohledu prvního aspektu se jedná o: „*jeden z přístupů k pedagogice volného času. Vychází z toho, že ve volném čase člověk/dítě/žák sám volí aktivity, o které má zájem, má je rád, jsou spojeny*

s hlubšími a intenzivnějšími zážitky.“ (Kolář a kol., 2012, s. 98). Druhý aspekt: *„volíme pro volný čas nabídky takových činností, které s hlubšími pozitivními zážitky souvisejí. Zabývá se i otázkami primární a sekundární prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.*“ (Kolář a kol., 2012, s. 98).

Výsledek výzkumu Davida Kolba (In Svatoš, Lebeda, 2005) uvádí, že plných 80% poznání pramení z vlastních zážitků, které přeneseme do podoby obecného poznatku, podle kterého se řídíme. Tyto poznatky pro nás mají výhodu toho, že si je pamatujeme dlouhodobě a snadno si je vybavíme. Uveďme si pro zajímavost výsledek výzkumu IBM a UK Post (In, Svatoš, Lebeda, 2005, s. 17) – kolik si vybavíme poznatků v určitém čase:

Tab. 12 – Vybavení poznatků v určitém čase

Čas	Sdělením	sdělením s ukázkou	sdělení s ukázkou zážitkem
Po třech týdnech si vybaví	70%	72%	85%
Po třech měsících si vybaví	10%	32%	65%

Jedná se o poznatky zásadní, neboť slouží jako základ pro vznik zážitkové pedagogiky. Svatoš a Lebeda (2005) srovnávají principy zážitkové pedagogiky s klasickým pojetím vzdělávání, kdy učitel předává své znalosti žákům. Žák pak má tyto poznatky pochopit, zapamatovat si je a jednat podle nich v budoucnosti. Primární aktivitu má zde učitel. Kdežto zážitkové učení je založeno primárně na aktivitě žáků, kteří řeší různé úkoly, a následnou reflexí nabyté zážitky aplikuje v praxi.

Strouhal (2013) uvádí myšlenku, že zakladatelem pedagogiky zážitku lze považovat Platóna, který kladl důraz na *„prožitek náhledu pravdy“* a měl za to, že podstatou filozofie je Éros (touha a láska). Dále samotný autor chápe zážitek jako *„... to, bez čeho žádný výchovně – vzdělávací akt není efektivní, ...“* (Strouhal, 2013, s. 113).

4.5 Pedagogické a psychologické aspekty zážitkové pedagogiky

4.5.1 Osobnost jako cíl výchovy

Hovoříme-li o pedagogice, výchově a vzdělávání, vždy musíme uvažovat o jedinci, na nějž je působení zaměřeno, jehož se týká. Každý jednatel pak představuje jedinečnou bytost, osobnost, která je cílem výchovného působení. Osobností rozumíme vzorce myšlení a chování, které určují osobní styl jedince a ovlivňují působení na prostředí. Díky socializaci se člověk stává osobností a formuje se na základě vztahů s druhými lidmi. To, že nás ostatní lidé akceptují, nám dodává pocit bezpečí a sebedůvěry, přináší nám záruku mentálního zdraví a osobnostního rozvoje. Osobnost je tedy to, co ze sebe člověk sám udělal. Nejčastěji je osobnost chápána jako jednota charakteru, zaměřenosti, schopností, temperamentu, tělesné konstituce (Hanuš, Chytilová, 2009).

Osobitý, citový a volní postoj člověka popisuje temperament. Je to dědičná dispozice, která je výsledkem interakce vlivů prostředí a genetických vloh každého z nás. Je to něco, co sami nezměníme. Povahové rysy se mísí, ale hlavní temperament vždy převládá. Znamená to, že každý z nás je jedinečný kvůli své kombinaci temperamentů (Hanuš, Chytilová, 2009). Jak uvádí Sigelmanová (In Cakirpaloglu, 2012) „osobnost je organizovaná kombinace vlastností, motivů, hodnot a chování charakteristické pro každého jedince.“ Rozlišujeme čtyři základní typy temperamentu dle Říčana (2010):

- sangvinik (společenský),
- flegmatik („klid'as“),
- choleric (vzteklý),
- melancholik (málo šťastný).

Narozením se začínají rozvíjet vlohy inteligenční. Inteligence je potenciál, který produkuje výkon, který ovlivňuje naše společenské postavení. Inteligence je schopnost rozpoznávat vztahy a dále je využívat k řešení problémů. Podle Howarda Gardnera neexistuje jednotná inteligence. Autor sám rozdělil inteligenci na sedm typů - jazyková, hudební, matematicko – logická, prostorová, pohybová, intrapersonální a interpersonální.

Každý z nás má jinak rozvinuté druhy inteligence. Záleží na člověku, jak bude každou inteligenci sytit a rozvíjet (Hanuš, Chytilová, 2010). Další nesmírně důležitou oblastí osobnosti člověka je motivace.

4.5.2 Motivace

Pojem motivace je odvozen z latinského slova *motivus, moveo*, což znamená pohybovat se. Je to vyjádření hybné síly chování a jednání. V obecném slova smyslu je nám motivace vykládána jako cílené chování (Kirchner, 2009). Hanuš a Chytilová (2009, s. 64) definují motivaci jako:

- změny stavu v organismu, pohyb;
- rozhodování se v situaci volby;
- výklad souvislostí;
- proces zkoumání a usměrňování vnitřních procesů člověka.

Podmínkou činností, které jsou prováděné v zájmových oblastech je uspokojování specifických potřeb. Nejprve musíme uspokojit potřeby základní (jídlo, spánek, apod.) a poté potřeby vyšší (psychické). Základním znakem potřeby je nedostatek nebo přesycení. My lidé se snažíme uvést tento stav do rovnováhy (Hájek a kol., 2008).

Motivace je dána určitými složkami motivace (molekulární a molární), které se podílejí na schopnosti jedince být motivován. Motivace je z podstatné části závislá na tom, nakolik je jedinec vybavený na případné motivování. Je to motor našeho konání, protože vidíme-li v něčem smysluplný cíl, ke kterému jsem jako člověk puzen a nastartován svou vnitřní silou – motivací – pak to znamená, že chci. A když už chci – pak musím (Hanuš, Chytilová, 2009). Ukažme si toto na následujícím modelu dle Hanuše a Chytilové (2009, s. 65)



Obr. č . 2 – Model motivace

Pro dosažení určitého cíle jsou nezbytné tři podmínky, a těmi jsou: odpovídající schopnosti, pevná vůle a dostačující vnější podmínky. Při pokusu dosažení námi vytyčeného cíle se můžeme setkat s určitými překážkami. To znamená, že energie, kterou nakládáme na dosažení cíle je snížena kvůli energii, kterou musíme vynaložit na překonávání překážek. Jakmile ale člověk dosáhne vytyčeného cíle, náš model Motiv – cesta – cíl se naplní a uzavře. Pro člověka to znamená uvědomění si svého vítězství a emocionální náboj (Hanuš, Chytilová, 2009).

Pedagog svým působením vyvolává ve svých žácích potřeby. Zaměřuje činnosti, které vedou k dosažení zamýšleného cíle. Má za úkol své žáky motivovat, což v nich vyvolá určité chování, aktivitu a potřebu daný cíl splnit. Motivace u dítěte aktivizuje, reguluje – určuje, co se má dítě naučit a jak postupovat a posiluje žádoucí chování (Hájek, 2008).

Hájek (2008, s. 172) shrnuje motivaci jako: radost z činnosti a zájem o ni; viditelný výsledek jako zpětná vazba a následná motivace; úspěch, ocenění; zvědavost – jak se co dělá?; participaci; soutěživost.

Fričová (online, 2012) uvádí devět zákonů motivace:

1. *Abyste motivovali, musíte být motivováni.*
2. *Motivace si vyžaduje cíl.*
3. *Motivace má dvě stádia – najít si cíl – ukázka, jak tohoto cíle dosáhnout.*
4. *Motivace nikdy netrvá stále.*
5. *Motivace si vyžaduje uznání.*
6. *Účast motivuje.*
7. *Pokrok musí být viditelný.*
8. *Výzva do boje motivuje pouze tehdy, je-li možné v tomto boji zvítězit (dosáhnout cíle).*
9. *Ztotožnění se se skupinou motivuje.*

4.5.3 Pedagogicko psychologické aspekty

Zhodnocení pedagogicko psychologických aspektů předkládají např. Hanuš a Chytilová (2009, s 82, 83), když pohlízejí na zážitkovou pedagogiku jako na přírodní výchovu, která je podle nich stará, jako lidstvo samo. Domnívají se, že na ni lidé zapomněli kvůli vědeckotechnickému pokroku. Protože příroda ale byla, je a bude nejskutečnější „*dílnou lidskosti*“ stále se budeme vracet k jejímu využívání a budeme se

tak posouvat o kus vpřed. Autoři popisují přírodní výchovu jako: „*výchovu pro život, jejímž cílem je vychovávat mladého člověka ne podle potřeb a módních trendů současné společnosti, ..., ale člověka se schopností aktivně spoluvytvářet obraz své vlastní budoucnosti.*“

Díky kombinovaným výchovně vzdělávacím programům, kde se během jednoho dne musíme potýkat s mentálním i fyzickým vypětím, nebo náročnými hrami s myšlenkově náročnými pochody se v zážitkové pedagogice setkáváme s velmi velkou stimulací v růstově-rozvojové zóně jedince. Zážitkově pedagogické programy vytvářejí situace, které umožňují člověku odhalit jeho nové oblasti díky vlastnímu prožitku. Z pedagogického hlediska se nám u zážitkové pedagogiky jedná zejména o:

- výchovu a učení se;
- rozvoj a růst osobnosti;
- je zdůrazňováno emoční působení (prožitek);
- vliv prostředí;
- správné prostředky a metody;
- osobnosti, které vytvářejí originální situace;
- od jednání k uvědomování;
- zkušenost, která ovlivňuje chování, postoje a hodnoty (Hanuš, Chytilová, 2009).

Jelikož veškeré aktivity probíhají ve dvojicích nebo ve skupinkách, je velice dobré se zaměřit na problematiku skupinové dynamiky. Psychologická dynamika je síla působící ve skupině, která určuje rysy skupiny jako celku a ovlivňuje chování jednotlivců (Průcha, 1998). Každá skupina si během svého soužití vytvoří cíle, kterých chce společně dosáhnout. K dosažení těchto cílů napomáhají normy, které je potřeba dodržovat. Rozlišujeme dva druhy skupin – formální a neformální. U formální skupiny je jasně daná hierarchie a role členů ve skupině, ale jiné rozhodovací pravomoce. Kdežto u skupiny neformální si jsou všichni členové rovni (typická pro aktivity zážitkové pedagogiky) (Kirchner, 2009). Důležitým aspektem je vedení skupiny, které se vyznačuje několika styly:

- autoritářský – o všem rozhoduje vůdce skupiny (plnění úkolů, postupy ke splnění cílů), ostatní členové mají minimální autonomii;
- demokratický – spolupráce ve skupině – skupina pracuje jako celek, vedoucí je členem týmu;

- laissez-faire (skutečný) – vůdce se nestará o způsob plnění úkolu, protože usuje, že členi skupiny pracují dobře, svoboda jednání členů, kdy je však vedoucí kdykoliv nápomocen (Cejthamr, Dédina, 2010).

4.5.4 Reflexe

Podle Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 502) je reflexe „*druh sebezpozorování, obrácení myšlení do sebe, do vlastního vědomí a prožitků.*“ Reflexe je považována za prvek procesu učení, který hodnotí aktivitu a zprostředkovává zpětnou vazbu. Také zpracovává údaje o tom, co se již stalo a učí nás vidět naše jednání. Zároveň nás vede k tomu, abychom obdrželi co nejvíce ve vztahu k sebezpoznání a poznání jiných (Kirchner, 2009).

Reflexe (dle Kirchera, 2009) přetřansformovává prožitky v zážitky a později ve zkušenosti, které nás vedou k tomu, abychom se naučili co nejvíce, a pro svůj osobnostní rozvoj jsme vytěžili maximum. Je to prostor pro sdělování našich zkušeností, pocitů a zároveň nás učí toleranci a naslouchání. Je dobré, aby se vždy stanovila pravidla pro prostor na reflexi (např. – každý mluví sám za sebe, nepřerušujeme se, respektujeme se, každý máme právo projevit se, apod.).

Handouty pro pedagogy z kurzů: Zážitková pedagogika v rámci projektu klíčový rok (2013, s. 14, online) definuje reflexi jako:

- ohlédnutí se za tím, co jsme zažili a pomocí diskuze dojít k cíli procesu;
- objevná fáze programu;
- dobré otázky a zájem o odpovědi;
- zážitek.

4.6 Pedagog, příprava pedagoga

Klíčovou osobou pedagogického působení obecně je osobnost pedagoga. Toto platí bezesporu i na poli zážitkové pedagogiky. Pro realizaci zážitkových kurzů (zážitkové pedagogiky) je potřeba pozorného zvážení výběru pedagoga (instruktora). Jeho vzdělávání závisí na „znalosti o člověku“, „znalosti programové“ a „znalosti organizační“. Proto nám na takto pojatou výchovu nevystačí běžný pedagog.

Vysvětleme si podrobněji oblasti, kterými by měl každý pedagog zážitkového kurzu disponovat (Hanuš, Chytilová, 2009):

Znalosti o člověku:

Znalosti pedagogické – metody, postupy, zásady; medicínská – znalosti anatomické, fyziologické, znalosti věku a zátěže na organismus; psychologické – znalost emoční inteligence, motivace, učení, aj.

Programová oblast:

Znalost postupů a prostředků zážitkové pedagogiky; sporty a cvičení – znalost sportů, metodiky, bezpečnosti a pravidel; hra – tvorba zásobníku her.

Organizační oblast:

Znalosti organizační i ekonomické; umění komunikovat; znalost zásad a principů programu

4.7 Prostředky zážitkové pedagogiky

Na tomto místě je naším cílem ukázat dostupné prostředky pro realizaci zážitkové pedagogiky, pro jednotnost přejímáme členění dle Pelánka (2010).

Hra, scénka

Hra nám poskytuje lepší vcítění se do požadované situace, pomůže nám vyvolat emoce u účastníků kurzu a tím je lépe vtáhneme do tématu. Mezi základní typy her patří: scénky (snaha o sehrání nějaké situace), drobné soutěžní hry (hry, které objasňují principy, které v programu rozvádíme), simulační hry (hry s jasnými pravidly a cíli).

Diskuze, samostatná práce

Diskuze nám poskytuje prostor pro přemýšlení, formulaci vlastních názorů a zjištění názorů ostatních účastníků. Diskuze je zdánlivě jednoduchá na přípravu, je ale velmi důležité správně prezentovat otázky, které by měl mít instruktor připravené dopředu. Je důležité znát rozdíl mezi otázkou otevřenou (formuluje sám účastník) a uzavřenou. Velmi známou formou diskuze je práce ve skupině, kdy účastníky

rozdělíme do několika skupinek a zadáme úkol, který mají vyřešit. Diskuze může probíhat podle následujících možností:

- kruh – účastníci diskuze sedí v kruhu, aby na sebe všichni viděli;
- řeka – odpověď si nejprve promyslí každý sám, poté ve dvojici a poté do skupin a musí dojít ke společné shodě;
- podkova - účastníci diskuze se posadí do podkovy (půlkruhu) – každý konec představuje jiný názor.

Testy, kvízy

To, co již účastníci kurzů znají nebo co si zapamatovali, můžeme zjistit pomocí testů. Testy a kvízy můžeme také využít jako návnadu pro vtažení účastníků do programu.

Mezi další nejčastější prostředky můžeme zařadit také přednášku, která reprezentuje čistě výukovou část spektra, proto ji nepoužíváme jako hlavní část programu nebo využití textů – konkrétně tehdy, chceme-li účastníkům předat přesné informace.

Hanuš a Chytilová (2009) dále uvádějí další zajímavé prostředky vhodné k realizaci zážitkových kurzů - film, videozáznam, kniha, fotografie, obrázek, hudba, aj.

4.8 Sestavení kurzu (programu)

Po představení jednotlivých částí a dílčích prvků programu nebo kurzu si pojd'me ukázat, jak bychom měli vše zmíněné komponovat dohromady tak, aby činnosti dávaly smysl a kurz byl efektivní. V této části se ukáží právě organizační schopnosti instruktora (pedagoga, lektora). Pro realizaci samotného kurzu se řídíme tzv. dramaturgickými pravidly (naplánovanou cestou, která ztvárňuje naše představy o tom, jak by kurz měl vypadat). Jednotlivé prostředky by měly vždy vést ke splnění cílů, které jsme si stanovili již na počátku. Důležité je i ujasnit si priority, dle kterých budeme postupovat. Je dobré se také zamyslet nad instruktorskou etikou a položit si před samotnou realizací několik otázek – je správné působit na emoce lidí při tomto tématu? Do jaké míry mohu upravovat poskytované informace? Je vhodné být instruktorem programu o tématu, ve kterém nejsem úplný expert? Tyto otázky bychom neměli ignorovat, ale na druhou stranu bychom se jimi neměli nechat odradit (Pelánek, 2010; Hanuš, Chytilová, 2009).

4.9 Evaluace

Evaluace je vyhodnocování dat, která jsme získaly v pedagogickém procesu. Provádí se pomocí různých prostředků (analýza dokumentace, rozhovor, anketa, dotazník, aj.). Jejím cílem je zlepšování a zvyšování efektivity daného procesu, programu (Hájek a spol., 2008).

Mikuláščík (2010) popisuje zpětnou vazbu jako reakci na přijatou zprávu, která nám byla nějakým způsobem interpretována. Podle něj zpětná vazba udržuje všechny účastníky v komunikační situaci a poskytuje nám informaci o tom, jak zpráva byla chápána, nejlépe hned po jejím přijetí. Hanuš a Chytilová (2009) hovoří o zpětné vazbě z hlediska několika oblastí:

- interpersonální úroveň – *oblast vlastního já*: co chci, co můžu, kam směřuji, co osobě vím, aj.;
- interpersonální úroveň – *oblast já-ty*: jak tě vnímám, co jsem s tebou prožil, proč ti nerozumím, čím mne obohacuješ, aj.;
- interpersonální úroveň – *oblast já-vy*: jak vidím skupinu, čím mne obohatila, v čem mne brzdí, jaký v ní vidím potenciál, aj.;
- interpersonální úroveň – *oblast my-ty*: samotná skupina dává každému svému jednotlivci zpětnou vazbu, aby viděl, jak ho vnímá, zdali je sympatický nebo naopak, aj.;
- sociální úroveň – *oblast my*: my, jako skupina lidí, jak jsme vnímáni jako skupina;
- oblast výstupu: každý z účastníků si odnáší zpětnou vazbu jako zdroj poznání sebe sama.

Protože zážitkové kurzy byly realizované u středoškolských studentů, bylo by dobré přiblížit v této práci problematiku období dospívání – adolescence.

4.10 Období dospívání – adolescence

Vzhledem k věku participantů, pro něž byly kurzy realizované v rámci empirické části této práce koncipovány, považujeme na tomto místě za vhodné blíže vymezit období dospívání, na které lze nahlížet jako na životní úsek, na jehož počátku se jedinec vyznačuje pohlavním zráním, zrychlením růstu a toto období dovršuje jako plně pohlavně zralý jedinec, schopný reprodukce. Současně s tímto zráním nastupují

psychické změny, jako jsou pudové tendence a potřeba jejich uspokojování, či emoční labilita a nástup formálně – abstraktního (vyspělého) myšlení. Jedinec v tuto dobu pociťuje změny na svém těle, změnu chování dospělých k jeho osobě a snaží se dosáhnout dospělejšího postavení. V dnešní době můžeme období dospívání vymežit zhruba od 11 do 20 – 22 let s tím, že je velký rozdíl mezi 11ti letým „dítětem“ a 20ti letým „skoro dospělým“. Proto je toto období ještě dále členěno na:

- období pubescence: 11 – 15 let,
- období adolescence: 15 – 22 let (Langmeier, 2006).

Protože jsou zážitkové kurzy realizovány pro středoškolské studenty, věnujme několik následujících odstavců problematice období adolescence.

Adolescence je tedy druhou fází období dospívání, kdy se jedinec vyznačuje pohlavním dozráním a dosažením reprodukční schopnosti. Čápa (2001) toto období považuje za klidnější než období pubescence, ne však za bezproblémové.

Na počátku období adolescence mladiství dokončuje povinnou školní docházku a toto období končí jako absolvent střední školy či učiliště, nastupuje na vysokou školu, či do zaměstnání. V biologickém aspektu v tomto období nejčastěji dochází k prvnímu pohlavnímu styku a vyrovnávání se s určitými životními situacemi. I když je jedinec v tomto období již pohlavně vyzrálý, stále hledá svojí vlastní identitu, není již dítětem, ale mnohdy ještě nechce přebírat odpovědnost za sebe samotného. Erikson (In Čáp, 2001, s. 236) toto označil pojmem „psychosociální moratorium“, kdy se mladiství snaží zastavit svůj vývoj a držet se ještě v období mládí a užívat si volnosti. Na druhou stranu dosti špatně snáší to, když se k nim dospělý chovají jako k nedospělým. Chtějí se vydat na vlastní cestu životem a odprostit se od rodičů, i když zároveň dochází ke zklidnění vztahů mezi nimi. Vytvářejí si vlastní názory, jsou snadno ovlivnitelní. Co se týká formování sebe sama a vlastní identity, dochází v tomto období ke krizi – váhání mezi různými možnostmi (výběr školy, povolání, partnera, ...) (Čáp, 2001).

Uvedme si ještě charakteristiku období adolescence dle Skorunkové (2008)

Tab. 13 – Charakteristika období adolescence

Tělesný vývoj	vyrovnání výšky a fyzické síly s dospělým jedincem, dívčí postava se zaobluje, chlapci dosahují maxima produkce hormonu testosteronu, důležitost zevnějšku a fyzické atraktivity.
Myšlení	formální logické operace, fluidní inteligence - využívání nových způsobů řešení problémů, zbrkllost, neopatrnost.
Identita	sebepoznávání, otázky kdo jsem, kam patřím, experimentování, adolescentní krize – budování identity a potíže kvůli tomu vzniklé, přijímání své role (muž x žena), psychosociální moratorium – potřeba volnosti, odmítání odpovědnosti.
Vztahy s dospělými	separace od rodiny, kritika rodičů, končí emancipací a obnovení pozitivního vztahu s rodiči.
Vztahy s vrstevníky	velký význam vrstevnické skupiny, naplňování partnerského vztahu, sexualita.
Příprava na budoucnost	ukončení studia na střední škole, či učilišti, výběr povolání nebo dalšího studia, přijetí určité profesní role.

5 Praktická část

V praktické části diplomové práce popisuji a hodnotím zkušenosti z přípravy a realizace vlastních zážitkových kurzů, jejichž potenciální možnosti stát se součástí přípravy budoucích dobrovolníků pro oblast podpory a péče u osob se zdravotním postižením v rámci svého výzkumného šetření dále sleduji.

5.1 Cíl diplomové práce

Cílem diplomové práce je příprava zážitkových kurzů pro budoucí dobrovolníky z vybrané skupiny středoškolských studentů (více viz Výběr vzorku) a popsání průběhu zvolených aktivit. Studenti si mají prostřednictvím zážitkových kurzů svět osob se zdravotním postižením a ověřit možnost uplatnění těchto kurzů jako možného prostředku pro edukaci budoucích dobrovolníků. Pakliže se tento potenciál prokáže, nabízí se příležitost k poskytnutí „know-how“ organizacím, jež spoluprací s dobrovolníky využívají.

Pro dosažení cíle byly stanoveny jednotlivé dílčí kroky, seřazené podle časového sledu tak, aby na sebe navzájem navazovaly.

- Prostudovat odbornou literaturu.
- Zvolit správné metody.
- Připravit zážitkové kurzy na daná témata.
- Zvolit adekvátní prostory pro realizaci zážitkových kurzů.
- Vybrat vzorek účastníků připravovaných kurzů.
- Samotná realizace kurzů.
- Závěrečná diskuze.
- Vyhodnocení zjištěných informací.
- Závěry a jejich interpretace.

Zpracování diplomové práce jsem rozdělila do několika fází:

- fázi přípravnou – sběr a studium literatury, příprava zážitkových kurzů;
- fázi realizační – realizace zážitkových kurzů;
- fáze závěrečná – vyhodnocení pozorovaných jevů a vyvození patřičných závěrů.

5.1.1 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1 - *Lze formou zážitkových kurzů zprostředkovat zájemcům o dobrovolnickou činnost ve sledované oblasti svět osob se zdravotním postižením?*

Podotázka č. 1 - *Je možné námi realizované kurzy uplatnit jako plnohodnotnou součást přípravy budoucích dobrovolníků?*

5.2 Aplikovaná metodika

Pro zpracování praktické části předkládané diplomové práce jsem se s ohledem na její zaměření přiklonila ke kvalitativní analýze získaných výstupů.

Postupovala jsem od stanovení základní výzkumné otázky, kterou jsem v průběhu práce postupně modifikovala do konečné podoby jedné výzkumné otázky a jedné podotázky. Vlastní sběr a analýza dat probíhali v rozmezí tři měsíců od října 2015 do prosince 2015 v terénu formou zúčastněného pozorování a dotazování. Záznam zjištěných skutečností jsem prováděla již v průběhu realizovaných aktivit a bezprostředně po jejich dokončení. Komplikací pro mne byla skutečnost, že respondenti nebyli ochotni přistoupit na možnost pořízení video či audio záznamů a byla jsem tudíž odkázána na zachycení skutečností formou zápisu bez příležitosti k opakování. Pokusila jsem se o hloubkový popis, komparaci a sledování vývoje procesu tak, jak jej popisuje např. Hendl (2005).

5.3 Metody získávání dat

5.3.1 Pozorování

Jsem si zvolila jako jeden ze základních prostředků svého šetření, neboť se jedná se o sledování lidí při nějaké činnosti a jeho následné vyhodnocení. Metoda pozorování byla využita při organizovaných činnostech, které probíhaly v dobře kontrolovatelném prostoru. V diplomové části byla použita metoda přímého pozorování, která hledá odpovědi na předem specifikované otázky, jak o nich hovoří např. Gavora, (2000). Nejdůležitější pro mé pozorování tedy bylo jasné vymezení toho:

- Co pozoruji?

- Co chci zjistit?
- Jek toho mohu dosáhnout?
- Jak to zachytím?

Cílem mého pozorování bylo zachytit a popsat pozorovaný cíl a odhalit jeho příčiny.

Při pozorování jsem se sama účastnila dění v situaci, v níž se výzkum realizoval. S pozorovanými jsem měla osobní vztah, což podle Hendla (2005) může napomáhat k těsnějšímu přiblížení se k předmětu, odhalení perspektivy účastníků a ozřejmění několika otázek.

5.3.2 Interview

Další nedílnou součástí mého šetření bylo interview, co by forma interpersonálního kontaktu probíhajícího tváří v tvář. Užitím této metody jsem získala důležitá fakta a snažila se hlouběji proniknout k postojům jednotlivých respondentů. Vzhledem k tomu, že jsem se snažila o zmapování problematiky, s níž nemám doposud tolik zkušeností, nabízel se tento nástroj jako optimální volba a vhodný doplněk k samotnému pozorování.

Pro potřebu diplomové práce jsem využívala strukturované interview – to znamená, že otázky jsou pevně dané a polostrukturované interview, kdy je stanovený obsahový rámec a několik základních otázek, ale zbytek z nich vyplynul přirozeně v průběhu výzkumu, jak v souvislosti s užitím této techniky popisuje např. Gavora, 2000.

5.3.3 Charakteristika zkoumané populace a výběr vzorku

Výběr vzorku byl pro můj záměr klíčový. Vzhledem k tomu, že se moje práce odvíjí na úrovni kvalitativního šetření, respondenty jsem vybírala prostřednictvím tzv. záměrného výběru vzorku, kdy jsem vyhledávala respondenty na základě svého záměru s jasnou představou o cílové skupině. Pro potřebu diplomové práce jsem si stanovila homogenizovaný soubor vzorku, a tím byli středoškolští studenti, ve věku 16 – 18 let, kteří měli současně zájem o dobrovolnictví v pomáhajících profesích. Jednalo se o výběr na základě dobrovolnosti, kdy jsem je přímo oslovila na půdě školy a čekala jsem na vytvoření skupiny vzorku dle zájmu respondentů. Z celkem 15ti oslovených osob projevilo zájem 10 studentů, kteří následně vytvořili požadovanou skupinu. Z celkového počtu 10ti studentů - respondentů, bylo 6 dívek a 4 chlapci, což

s přihlédnutím k genderovému zastoupení studentek a studentů ve třídách hodnotím pro realizaci zážitkových kurzů jako optimální rozložení.

Pro následné ověřování přínosu kurzu v praktickém uplatnění dobrovolníků ve vybraném zařízení - Dětském domově a Mateřské škole speciální, Beroun jsem respondenty vybírala stejným způsobem. Jednalo se o speciální pedagogy zvolené organizace. Podařilo se mi získat zpětnou vazbu od 4 žen, VŠ vzdělání, ve věku 30 – 45 let.

5.3.4 Analýza a interpretace získaných dat

Vzhledem k nutnosti mé osobní participace ve smyslu intenzivního zapojení do samotného procesu získávání dat, kdy jsem při vedení připravených aktivit zároveň pozorovala jednotlivé účastníky a vedla s nimi průběžně interview, nabízí se volba výzkumné metody v podobě analýzy a následné interpretace dat jako optimální.

Pro přiblížení aplikovaného přístupu uvádím Hendlovo (2005) vymezení, který definuje, že analýza rozděluje celek na jednotlivé dílčí oblasti zkoumání. Zabývá se tím, jak tyto komponenty fungují jako samostatné prvky a jaké mezi sebou vytváří vztahy.

Jako poslední etapa práce se zjištěnými skutečnostmi následuje jejich interpretace. Pro jednotnost definuji opět dle Hendla (2005), jenž v otázce interpretace naznačuje směr postupu tak, že na počátku procesu interpretace máme k dispozici všechna data, která je třeba utřídit a seřadit. Na konci tohoto procesu jen nutno takto získaný materiál vyhodnotit a vysvětlit – interpretovat – hledat a nacházet skrytá spojení.

5.3.5 Charakteristika zážitkových kurzů

Aktivita: Aktivita, které byly vybrány do jednotlivých zážitkových kurzů byly zvoleny na základě inspirace ze studia speciální pedagogiky na Univerzitě Hradec Králové, kde jsme v rámci seminářů absolvovali podobné činnosti při výuce různých předmětů. Dále jsem se inspirovala metodickou příručkou na webu www.chodicilide.cz.

Komunikace s účastníky: Zážitkové kurzy byly realizovány s oslovenými středoškolskými studenty. Studenty jsem oslovila díky mé předchozí práci na Gymnáziu Joachima Barranda, kde jsem pracovala jako učitelka. Osobně jsem oslovila přibližně 15 svých bývalých studentů, ze kterých jsem dala dohromady skupinu o počtu 10 studentů. Za účast na těchto kurzech jim nebylo nic slíbeno a neočekávali ani žádnou finanční odměnu.

Místo setkávání: Naše společná sezení se odehrávala v budovách školy Gymnázia Joachima Barranda v Berouně, kde jsme měli k dispozici společenskou místnost s pódiem a velkým prostorem. Pro realizaci jsem potřebovala mít k dispozici prostornou místnost a několik míst na sezení, což se mi zde splnilo.

Počet zážitkových kurzů a časová dotace: Kurzy byly celkem čtyři (plus závěrečná diskuze) a probíhaly v období říjen až prosinec. Časová dotace každého kurzu byla 90 minut.

1. kurz: 10. října 2015,

2. kurz: 31. října 2015,

3. kurz: 21. listopadu 2015

4. kurz: 12. prosince 2015.

Závěrečná diskuze: 12. prosince 2015.

Ověřování efektivity kurzů: 22. prosince 2015

Atmosféra: Snažila jsem se vést tyto kurzy v přátelské a klidné atmosféře. Studenti měli k dispozici vždy malé pohoštění a prostor k odpočinku.

Přípravné setkání: Jelikož jsem všechny studenty znala, nebyla potřeba realizovat schůzku ještě před zahájením kurzů, poprvé jsme se všichni společně sešli až v den prvního zážitkového kurzu. Účastníci nebyli nijak předem seznamování s programem a nebyli ani žádání, aby se na daný kurz nějak teoreticky připravovali.

Potřebné pomůcky: Veškerý materiál a pomůcky potřebné na realizaci byl můj vlastní, nebo zapůjčený z SPC při Dětském Domově a Mateřské škole speciální, Beroun.

Doprava: doprava účastníků na místo našeho setkávání nebyla mnou nijak zajišťována. Všichni studenti bydlí přímo ve městě konání nebo v přilehlých vesnicích. Docházeli tedy pěšky nebo jezdili autobusem.

Tab. 14 – Základní informace o kurzech

Místo konání:	Gymnázium Joachima Barranda, Beroun
Počet účastníků:	10
Charakteristika účastníků:	Středoškolští studenti (16-18 let)
Časová dotace:	90 minut

6 Popis realizace výzkumného šetření

V následující kapitole budou popsány jednotlivé aktivity a jejich průběh.

6.1 Zážitekový kurz č. 1 – Osoby se zrakovým postižením

Ukázka možných úskalí v životě osob se zrakovým postižením

Cíl: absolvováním tohoto kurzu by studenti měli:

- získat základní informace o problematice zrakového postižení v životě jedince v kontextu každodenních úkonů;
- aktivně si vyzkoušet modelové situace – činnosti, s vyloučením zrakové percepce;
- získat představu o běžném životě člověka se zrakovým postižením, jeho možnostech, omezeních, případných limitech;
- uvědomit si, že zraková omezení, či úplná ztráta zraku ovlivňují způsob života a vykonávání běžných denních činností;
- naučit se tomu, že osoba se zrakovým postižením je osobou se stejným myšlením a prožíváním, jako člověk bez zrakového postižení;
- vědět to, že i když osoba se zrakovým postižením není nutně osoba závislá na dopomoci druhých, tak je občas dobré přijmout pomoc, která má však určitá pravidla, se kterými se účastníci kurzu mají možnost seznámit;
- nabídnout novou sebezkušenost v oblasti smyslového vnímání;
- osvojit si základní techniky prostorové orientace a samostatného pohybu.

Aktivita č. 1 – Diskuze (10 minut)

Pro navození atmosféry zážitkového kurzu jsem zvolila otázku na téma komunikace se zrakově postiženými lidmi.

Otázka č. 1 - Jak by si zahájil komunikaci s člověkem se zrakovým postižením?

Brainstormingem studenti podávali tyto odpovědi: oslovím ho jménem; představím se jménem, aby věděl, kdo s ním chce mluvit; poklepu mu na rameno.

Nejčastější odpověď na tuto otázku byla ta, že by s jedincem se zrakovým postižením jednali „normálně“, jako s každým jiným, protože přeci slyší a umí mluvit.

Aktivita č. 2 – Najdeš svoji botu? (10minut)

Popis aktivity:

Každý student si nasadí šátek na oči nebo škrabošku a sundá si jednu svoji botu. Všechny boty se nahromadí do prostoru v místnosti. Úkolem každého studenta je nález své boty.

Průběh aktivity:

Uprostřed místnosti jsme rozestavěli společně se studenty židle o tvaru kruhu. Každý student dal doprostřed tohoto kruhu jednu svoji botu a sedl si zpět na své místo. Mým úkolem bylo boty promíchat a hledání studentům o něco ztížit. Poté si každý nasadil škrabošku a mohl jít hledat společně s ostatními svoji botu.

Studenti byli velice opatrní a dávali pozor, aby jeden do druhého nevrátili nebo aby se neuhodili. Velmi častý kontakt byl dotek rukou, popřípadě podávání bot z ruky do ruky. Aktivita byla doprovázena vtipnými komentáři studentů. Během této aktivity studenti vyvolávali svá jména s podezřením, že právě ten, či onen drží právě jejich botu a měli snahu se po hlase najít a botu si předat.

Jednalo se o boty na ven, čili bylo jednoduché poznat chlapecké boty od dívčích. Rozhodovalo se nejčastěji podle tkaniček, materiálu, podpatků, hmotnosti a různých jiných, osobních poznávacích znaků. Všimla jsem si, že několik studentů dokonce měli svou botu několikrát v ruce s tím, že nepatří jim a poslali ji dál. Nakonec však každý držel na svém místě právě jejich vlastní botu. Mile mne překvapila jejich radost z vykonané práce, když si mohli sundat škrabošky a podívat se, zdali opravdu našli svoji botu a i to, že jsme vše zvládali i časově. Předpokládaná doba trvání aktivity byla 10 minut a krásně jsme se do limitu vešli.

Cílem této aktivity bylo navodit atmosféru a vtáhnout účastníky do tohoto zážitkového kurzu, což se mi, myslím, povedlo. Studenti byli uvolnění a vše probíhalo v klidu a pohodě. Velkým přínosem hodnotím i fakt, že se mezi sebou studenti znali se školy.

Aktivita č. 3 – Vůně (20 - 25 minut)

Popis aktivity:

Studenti mají na očích škrabošku nebo šátek zavázaný kolem hlavy tak, aby neviděli, a postupně čichají k různým vůním (např. koření, jídlo, ...), které si předávají v malých nádobkách.

Průběh aktivity:

Při této aktivitě studenti seděli u několika spojených stolů. Aktivita probíhala tak, že jsem vždy poslala jeden vzorek dané vůně, který si postupně předávali všichni zúčastnění. Jejich úkolem bylo nasát vůni a snažit se poznat o jaký druh koření, jídla či pití se jedná. Každý z nich dostal před sebe papír s čísly 1 až 10, poprosila jsem je, aby si na požádání škrabošku sundali a na papír napsali právě to, co cítili. Pokyn ke psaní jsem dávala vždy tehdy, kdy už vzorek očichali všichni a já jsem ho měla schovaný tak, aby ho nikdo neviděl.

Poprosila jsem studenty, aby si nesdělovali nahlas mezi sebou, co si myslí, že právě čichají, aby tím neovlivňovali další studenty. Během této aktivity byli zúčastnění velmi soustředění, což mne překvapilo. Žádné vtipné narážky, žádné dotazy. Občas někdo prohodil slovo nebo dvě, kterým jsme se společně zasmáli – vedlo to k uvolnění nálady v místnosti. Jinak se pilně se každý soustředil na to, až k němu daný vzorek dorazí a i on si bude moci přičichnout. Občas je daný vzorek trošku podráždil v nose – tak se místností ozývalo občasné zakašlání nebo zakýchání. Studenti byli vždy seznámeni s tím, zdali se jedná o pevné či kapalně složení vzorku.

Bohužel se nám tato aktivita o pár minut protáhla. Pro příště by bylo lepší odhadovat čas aktivity přibližně o 10 minut déle. Samozřejmě záleží na počtu účastníků daného kurzu.

Ke konci aktivity č. 3, kdy všichni měli zapsáno ve svých poznámkách, sundali si škrabošky a společně jsme začali vyhodnocovat, o jaké vzorky se jednalo. Velice jsme se některým příspěvkům zasmáli.

Tab. 15 – Vyhodnocení aktivity č. 3

Vzorky	Odpovědi účastníků
bazalka	kurkuma (1x – 10%), čaj (1x – 10%), sladká paprika (1x – 10%), koření (3x – 30%), bazalka (4x – 40%)
česnek	zázvor (1x – 10%), pepř (2x – 20%), masox (1x – 10%), mýdlo (1x – 10%), česnek (5x – 50%)
kmín	kmín (9x – 90%), pepř (1x – 10%)
oregano	prášek do pečiva (2x – 20%), nevím (5X – 50%), vegeta (1X – 10%), majoránka (2X – 20%)
majoránka	nevím (4x – 40%), bobkový list (2x - 20%), majoránka (4x – 40%)
bábovka	nevím (5x – 50%), pečivo (2x- 20%), buchta (3x – 30%)
naloupaný pomeranč	nic (1x – 10%), citron (3x – 30%), pomeranč (6x – 60%)
voda	voda (8x – 80%), nic (1x – 10%), ovocný sirup (1x- 10%)
šťáva lesní směs	pivo (1x – 10%), nic (1x – 10%), maliny 5x – 50%), lesní plody (3x – 30%),
mléko	Vodka (1x – 10%), voda (2X – 20%), mléko (7x – 70%)

Aktivita č. 4 – Ochutnávání (20 - 25 minut)

Popis aktivity:

Studenti mají na očích škrabošku nebo šátek zavázaný kolem hlavy tak, aby neviděli. Postupně, jeden po druhém ochutnávají obsah, který je jim podáván v mističkách (opět koření, jídlo – ne stejné, jako v aktivitě č. 1), popřípadě může být tato aktivita doplněna o ochutnávku nápojů. Ochutnané zapisují na papír.

Průběh aktivity:

Tato aktivita probíhala velmi podobně, jako aktivita č. 2 – Vůně. Dokonce jsme na ni přímo navázali, protože nás trochu začal tlačit čas. Opět jsme seděli u několika spojených stolů. Každý z účastníků dostal svoji lžičku, kterou měl k dispozici na ochutnávání. Na stole vedle sebe měli papír s čísly 1 až 8. Znovu jsem je tedy poprosila, aby poté zapsali ochutnávaný vzorek na papír. Pokyn ke psaní jsem dávala vždy až tehdy, kdy každý student ochutnal a vzorek byl již schovaný. Studentům jsem tentokrát dávala ochutnávat vzorek z mističky. Z důvodu menšího časového skluzu jsem si vždy

od každého studenta vzala jeho lžičku a sama mu z misky vzorek nandala. Poté každý zaznamenával ochutnávané na papír.

Bylo vidět postupné uvolňování nálady v místnosti. Během této aktivity už si studenti povídali, smáli jsme se a hádali chutě, které jsem pro ně připravila. S postupným uvolňováním nálady nám ale čas začal ubíhat rychleji a začali jsme se dostavit do větší časové tísně. Ke konci aktivity č. 3, kdy všichni měli zapsáno ve svých poznámkách, sundali si škrabošky a společně jsme začali vyhodnocovat, o jaké vzorky se jednalo.

Poznámka:

Studenti si po ukončení této aktivity mohli sejmout škrabošky a občerstvit se. Sundání škrabošek jim dělalo velký problém hlavně v tom, že jim vadilo přímé světlo do očí

Tab. 16 – Vyhodnocení aktivity č. 4

Ochutnávané vzorky	Odpovědi účastníků
kokosová tyčinka (Margot)	čokoláda a rum (2x – 20%), Margot (5x – 50%), kokosový suk (1x – 10%), čokoláda (2x – 20%)
pomeranč	pomeranč (10 – 100%)
jablko	Jablko (10x – 100%)
nutella – mazací čokoláda	Nutella (10x – 100%)
kakao	Kakao (6x – 60%), nevím (1x – 10%), granko (3X – 30%)
Med	med (10x – 100%)
máslo	máslo (9x – 90%), tuk (1x – 10%)
sušené ovoce – brusinky	hrozinky (4x – 40%), brusinky (2x – 20%), sušené ovoce (4x – 40%)

Aktivita č. 5 – Rozpoznej hmatem (15 minut)

Popis aktivity:

Studenti mají na očích škrabošku nebo šátek zavázaný kolem hlavy tak, aby neviděli. Postupně si předávají různé předměty, které hmatem poznávají. Předměty pak zapisují na papír.

Průběh aktivity:

Ve třídě si studenti sedli na židle do kruhu a nandali si na oči škrabošky. Do ruky jsem jim postupně vkládala vybrané předměty, které si přendávali z ruky do ruky. Každý měl možnost si libovolně dlouho osahat předmět, poslechnout, očichat, jakkoli s ním manipulovat a poslat ho dál. Po tom, co si všichni daný předmět mezi sebou vystřídali, poprosila jsem je, aby na papírek zapsali, co hmatem poznávali.

Tab. 17 – vyhodnocení aktivity č. 5

Poznávané předměty	Odpovědi účastníků
deodorant – spray	deodorat/ spray (10x – 100%)
pouzdro na brýle	pouzdro na brýle (7x – 70%), pouzdro (3x – 30%)
budík (kulatý tvar)	budík (6x – 60%), koule (4x – 40%)
jelení lůj	jelení lůj (8x – 80%), malovátka / rtěnka (2x – 20%)
silikonový obal na mobilní telefon	Gumová miska (1x – 10%), gumový držák (1x – 10%), pouzdro na mobil 8x – 80%)

Aktivita č. 6 – Co sis zapamatoval? (20 – 25 minut)

Popis aktivity:

Studenti jsou rozděleni na dvě skupiny o stejném počtu. První skupina studentů (posluchači) má nasazenou škrabošku nebo má šátek uvázaný kolem hlavy tak, aby neviděla. Druhá skupina (informátoři) zůstává bez škrabošky i bez šátku. Obě poloviny shromáždíme v místnosti. Každý student bez škrabošky si najde studenta se škraboškou a naváží společně rozhovor, kdy se student se škraboškou snaží o tom druhém dozvědět co nejvíce informací a zapamatovat si je. Po uplynutí 2 minut je aktivita ukončena. Výstupem je sdělení zapamatovaných informací od studentů se škraboškou a vzájemná kontrola. Po ukončení daných aktivit si studenti vyměňují své role.

Průběh aktivity:

Poprosila jsem jednu polovinu studentů, která byla v roli informátora, to znamená, že o sobě sdělovala informace, aby každý sám o sobě vymyslel nějaké informace. Tuto variantu jsem zvolila proto, že se studenti mezi sebou dobře znali, a tak by tato aktivita nemusela probíhat tak, jak jsem chtěla. Proto jsem zvolila variantu vymyšlených informací. Abych situaci ještě více ztížila, pustila jsem v místnosti rádio.

Poté jsem obě poloviny studentů vyzvala, aby se seskupily uprostřed místnosti. Jedna polovina si nasadila škrabošku a měla za úkol si najít studenta bez škrabošky, který jim sděloval svoje informace. Studenti se zařídili tak, že si již před tím vytvořili dvojice, ve kterých pracovali. Limit na sdělování informací byl cca 2 minuty.

Během krátkého pozorování jsem si všimla, že někteří, ze skupiny informátorů (sdělovatelé informací) se zasekli a poslouchají toho, který vypráví studentovi vedle. Tímto se jejich projev velmi zasekával a byl méně srozumitelný. Všimla jsem si, že se informátoři nedostatečně soustředili na svůj úkol. Stávalo se, že věty několikrát opakovali a zadržovali se.

Po uplynutí časové limitu jsme si sedli zpět do kruhu. Od studentů informátorů jsem si vybrala papír, na který psali své poznámky ke svému vymyšlenému já. Úkol posluchačů byl sundat škrabošky a zapsat si všechny informace, které si zapamatoval. Poté jsme společně některé předčítali a užili jsme si u toho spoustu legrace. Pro lepší představu jsem vybrala dva vzorky na ukázkou aktivity č. 5.

Informátor č. 1 si zapsal tyto body:

střední postava; málo se pohybuji; málo mluvím pravdu; mám krátké vlasy; nerada se myji; špatně řídím auto; nosím brýle; ráda si čtu časopisy; nerada se sama oblékám; ráda spím; ráda koukám na televizi; jsem tlustá.

Následné poznámky o tom, co si posluchač zapamatoval:

malá, silnější postava; ráda jí; nerada se obléká; ráda se dívá na televizi; nemluví pravdu; ráda spí.

Informátor č. 2 si zapsal tyto body:

bydlím na hradě; jmenuji se Miloš; moje rodné město je Beroun; mám tam kamaráda Lopatu – hokejistu; ráno, po probuzení mívám radost, že není tma; každé ráno na mě zvoní Kotlík, abych s ním šel studovat; po obědě rád ulehnu na lóže; když se naobědvám, sním můj paprikový lusk a odběhnu si zaplavat do bazénu.

Následné poznámky o tom, co si posluchač zapamatoval:

bydlí na hradě; jmenuje se Miloš; odjíždí do rodného města za kamarádem Lopatou; Lopata je hokejista; ráno přichází kamarád Kotlík a odchází do školy; po obědě jde spát; má oblíbený paprikový lusk.

Jelikož jsme se dostali do časového skluzu, nebyl na další aktivity čas. 90 minut nám uteklo tak rychle, že jsme museli kurz ukončit v polovině nabízených aktivit.

6.2 Zážitekový kurz č. 2 – Osoby se sluchovým postižením

Ukázka možných úskalí v životě osob se sluchovým postižením

Cíl: absolvováním tohoto kurzu by studenti měli:

- pomoci prožitku si přiblíží svět lidí se sluchovým postižením;
- poznat, že existují různé možnosti, které vedou ke vzájemnému porozumění mezi slyšícím člověkem a člověkem se sluchovým postižením;
- vědět, že zvukové informace můžeme nahradit jiným způsobem;
- vnímat, že osoby se sluchovým postižením nejsou rozdílní v myšlení nebo prožívání;
- poznat, že znakový jazyk je plnohodnotnou formou komunikace;
- odbourat předsudky;
- nebát se komunikovat se sluchově postiženými lidmi;
- umět nabídnout pomoc.

Aktivita č. 1 – Co to znamená? (20 minut)

Cílem této aktivity je navození atmosféry k zážitkovému kurzu, uvedení do problematiky neverbální komunikace.

Popis aktivity:

Lektor kurzu vyzve studenty, aby se představili bez použití slov. Poté se sám představí formou znakového jazyka neslyšících a předvede studentům jmenné znaky, které se společně naučí (cca 5 – 10 znaků).

Pro zachování originality předstupují studenti před lektora jednotlivě bez účasti dalších účastníků kurzu.

Předváděné znaky: ahoj, jméno, dívka, chlapec, hlad, mít rád, šťastný, hrát si, prosím, děkuji.

Výstupy z aktivity shrnuji v tab. 18:

Tab. 18 – Představování bez použití slov

Studen č.	Jméno	Forma představení se
1	Petr	Předstupuje před skupinu, ukazuje na sebe a pomocí prstové abecedy se snaží vyhláskovat své jméno.
2	Daniel	Vyndává občanský průkaz a poklepáním ukazováku na jméno jednotlivě ukazuje své jméno.
3	Tomáš	Snaží se své jméno prezentovat pomocí prstové abecedy. Využívá svůj mobilní telefon a prezentuje se prostřednictvím svého profilu na sociální síti.
4	Simona	Předstupuje před lektora, ukazuje na sebe a následně na řetízek se svým jménem, který má na krku.
5	Hanka	Přichází se svojí průkazkou na MHD, ukazuje nejprve na sebe, následně na fotografii na průkazce a potom na své jméno.
6	Jana	Bere papír, tužku a píše velkými tiskacími písmeny své jméno, snaží se u toho artikulovat, opakovaně ukazuje na papír a sebe.
7	Marie	Snaží se své jméno bezhlasně odartikulovat, opět je přítomno gesto – ukazuje na sebe.
8	Vojta	Bere do ruky tablet a svoje jméno píše do aplikace poznámkový blok.
9	Bára	Přichází do místnosti, bere fix a svoje jméno píše na tabuli.
10	Martina	Snaží se své jméno prezentovat pomocí prstové abecedy.

Poté přicházím na řadu já a představím se pomocí formálního znakového jazyka neslyšících a vyzývám studenty k reflexi:

- Jakou spatřují podobnost mezi způsobem, jakým jsem se představila já a mezi způsobem, jakým se představili oni. Shodujeme se, že až na jednoho studenta všichni jsme zcela spontánně užíli znak „já“.
- Dva studenti využili znalost prstové abecedy a dvě studentky se spolehly na odezírání. Z toho jedna odezírání využila současně s písemným projevem, přičemž písemný projev (napsání svého jména v různých variantách – elektronicky, na papír, ukázkou na jméno) byl zastoupen nejčastěji - písemný projev využila největší část studentů (7). V těchto případech je jedná o alternativní formu komunikace, kterou neslyšící běžně využívají při své komunikaci.
- Následně ukazují studentům, jaký jmenný znak přísluší k jejich jménu, zkusíme jmenné znaky hledat prostřednictvím slovníku znakového jazyka dostupného z webových stránek www.ruce.cz. Vysvětlujeme si, že často se k označení konkrétní osoby neužívá jmenný znak jako takový, ale osoba má svůj vlastní znak vycházející z nějaké jeho charakteristické vlastnosti.

Aktivita č. 2 – jaký je to znak? (30 minut)

Cílem této aktivity je ukázat to, že znakový jazyk je plnohodnotnou formou komunikace.

Popis aktivity:

Studenti se rozdělí na dvojice. Každá dvojice bude mít k dispozici stejný soubor pěti slov, na které budou vymýšlet takové znaky, aby každý z přítomných, co nejlépe poznal, o jaké slovo se jedná. Po nacvičení jeden ze studentů (nebo střídavě) předstoupí před třídu a předvádějí vymyšlené znaky.

Slova: jíst, pít, číst, toaleta, pes

Výběr slov pro převedení do znakové podoby vycházel ze snahy o vyjádření podobnosti mezi přirozenými gesty a vlastní podobou znaku. Proto volíme tzv. ikonické znaky.

Výstupy z aktivity shrnuji v tab.19:

Tab. 19 – Presentace znaků - dvojice č. 1

Slovo	Způsob prezentace slova
Jíst	Předvádějí mohutné kousací pohyby.
Pít	Náznak zdvihání skleničky k ústům.
Číst	Přiložení dlaní k sobě s následným rozevřením (hřbety dlaně spojené).
Toaleta	Náznak usednutí na toaletu.
Pes	Opakované stahování prstů jedné ruky (jako náznak kousání), mimický doprovod cenění zubů.

Tab. 20 – Presentace znaků - dvojice č. 2

Slovo	Způsob prezentace slova
Jíst	Zdvihání lžice k ústům.
Pít	Zdvihání pomyslného hrnečku k ústům.
Číst	Dlaně jsou malíkovou stranou u sebe a student naznačuje hlavou čtecí pohyby.
Toaleta	Mimický náznak vykonávání potřeby v sedě.
Pes	Náznak uší na hlavě rukama plus mimický doprovod vyplazeného jazyka.

Tab. 21 – Presentace znaků - dvojice č. 3

Slovo	Způsob prezentace slova
Jíst	Uchopování příboru a náznak krájení sousta na talíři s následnou imitací vkládání sousta do úst.
Pít	Zdvihání pomyslné sklenice k ústům a mimika polknutí.
Číst	Pohyb prstu jedné ruky po dlani druhé ruky, jako po pomyslných řádcích.
Toaleta	Náznak kroutivými pohyby nohou (křížení) k vykonání potřeby.
Pes	Náznak vrtění ocasu pohybem jedné ruky u zadní části těla.

Tab. 22 – Presentace znaků - dvojice č. 4

Slovo	Presentace slova
Jíst	Imitace nabírání sousta lžící z talíře a jeho vkládání do úst doplněné mohutným žvýkáním.
Pít	Pantomimicky naznačeno, jak ruka drží skleničku s nápojem a opakovaně ji přibližuje k ústům.
Číst	Imitace rozevření stránek novin (či jiného velkého formátu), zdůraznění očních pohybů spolu se souhyby hlavy simulující čtení po řádcích.
Toaleta	Naznačení konání malé potřeby mužem.
Pes	Pantomimické předvedení „venčení psa“ – vede psa na vodítku, podrbe jej, pohladí a pokračuje v imaginární procházce.

Tab. 23 – Presentace znaků - dvojice č. 5

Slovo	Presentace slova
Jíst	Zvedání obou rukou směrem k ústům a napodobování žvýkacích pohybů.
Pít	Uchopování pomyslné skleničky a zvedání ruky směrem k ústům, mimika polykání.
Číst	Rozevřené dlaně jsou u sebe malíkovou stranou jako imitace knihy, pohyby hlavou zleva doprava a naopak.
Toaleta	Mimický výraz velkého napětí (tlačení), mírný poklek.
Pes	Nonverbální projev štěkání.

Následně opět s pomocí slovníku dostupného z www.ruce.cz studenty seznamují se správnou podobou znaku. Studenti nacházejí podobnost mezi svým a formálním provedením.

Dle reakcí studentů soudím, že je pro ně tato část kurzu zábavná. Uvedené znaky jsou ve všech případech schopni správně identifikovat a následně neskrývají překvapení při porovnání s formální podobou daného znaku dohledanou pomocí slovníku.

Aktivita č. 3 – Prstová abeceda (30 – 40 minut)

Cílem výuky prstové abecedy je poznání nového komunikačního prostředku.

Popis aktivity:

Každý student dostane tištěnou kopii s prstovou abecedou pro dvě ruce. Úkolem této aktivity je naučení se jednotlivých pozic prstové abecedy a následná příprava jedné informace o své osobě, kterou předvede před celou skupinou. Úkolem ostatních studentů je tuto informaci správně rozluštit/ rozpoznat a následně zapsat, aby nenapovídali řešení těm, kteří nejsou ve čtení prstové abecedy tak rychlí.

Vzhledem k náročnosti této aktivity jsem si stanovila vyšší časovou dotaci. Je předpokládáno, že studenti si jednotlivé pozice z prstové abecedy budou muset nejprve zapamatovat. U dvou studentů se již v aktivitě č. 1 ukázala znalost této techniky.

Výstupy z aktivity shrnuji v tab. 24:

Tab. 24 – Informace prezentované v prstové abecedě

Student č.	Prezentovaná informace
1	Mám ráda svého psa.
2	Rád piju pivo.
3	Baví mě chodit na koncerty.
4	Sleduju hodně filmy.
5	Jsem z dvojčat.
6	Nejraději spím.
7	Jezdím na koni.
8	Smrdím.
9	Nemám rád školu.
10	Jezdím na motorce.

Dle zpětné vazby od studentů je zřejmé, že pro ně bylo relativně snadnější informaci pomocí prstové abecedy odprezentovat, než ji od svých kolegů dešifrovat. Stěžovali si na rychlé tempo, nekoordinovanost pohybů, ve dvou případech docházelo k zrcadlovému tvoření znaků prstové abecedy.

Na realizaci všech dalších aktivit nezbyl bohužel ve stanovené časové dotaci prostor a proto jsem dala studentům na výběr, jakou aktivitu si zvolí pro závěr našeho setkání. Pozitivním ukazatelem zájmu studentů je dle mého názoru skutečnost, že se studenti bez velkého váhání a rozporů shodli na aktivitě Desatero správné komunikace a to i při upozornění, že se jedná o aktivitu časově náročnější.

Aktivita č. 6 – Desatero správné komunikace (30 minut)

Cílem sestavování Desatera správné komunikace je nebát se komunikace se sluchově postiženými lidmi.

Popis aktivity:

Původní plán, že se studenti rozdělí do několika skupinek a snaží se společně sestavit deset základních pravidel správné komunikace s člověkem se sluchovým postižením, jsem redukovala ve smyslu počtu skupin a studenty jsem požádala, aby vytvořili dvě pracovní skupiny, což zajistilo určité urychlení průběhu aktivity. Poté své návrhy prezentují před celou skupinou. Po odprezentování obou skupinek lektor každému studentovi rozdává Desatero pro správnou komunikaci s člověkem se sluchovým postižením a diskutuje se, v kolika bodech se pravidla navržená studenty shodují s tímto dokumentem a jaké naopak nacházíme odlišnosti. Studenty jsem požádala, aby uvedené informace uváděli stručně, v bodech.

Výstupy z aktivity shrnuji v tab. 25:

Tab. 25 – Desatero správné komunikace - skupina č. 1

Číslo	Znění pravidla	shoda
1	Informace poskytují písemně	x
2	Před zahájením komunikace na člověka se sluchovým postižením zamávám nebo se ho dotknu na rameni	x
3	Komunikuji z očí do očí	x
4	Využívám mimiku obličeje	
5	Informaci podpořím nákresem	x
6	Ke člověku, který neslyší, nemluvím s rukou na ústech	
7	Na neslyšícího nemluvíme při jídle	
8	Nemluvíme na více lidí najednou	
9	Nekřičíme	x
10	Mluvíme jednoduše	

Tab. 26 – Desatero správné komunikace - skupina č. 2

Číslo	Znění pravidla	Shoda
1	Upozornit ho (vizuálně) na svoji přítomnost a na to, že chce komunikovat – gesta	x
2	Komunikovat s ním běžně, neupozorňovat na fakt, že je neslyšící	
3	Využití prstové abecedy, popř. znakového jazyka	
4	Naznačit téma komunikace	
5	Komunikace z očí do očí	x
6	Minimalizovat komunikační bariéry – např. aby jiný vstupoval do probíhající komunikace nebo mezi komunikátory	
7	Využití písemného projevu	x
8	Ověřovat si, zdali mi neslyšící rozumí	x
9	Dotek – na počátku komunikace	x
10	V průběhu komunikace se nedotýkáme	

Po porovnání výsledků práce studentů s Desaterem pro komunikaci s lidmi se sluchovým postižením tak, jak jej uvádí online na chodicilide.cz je patrné, že studenti mají dobré povědomí o zákonitostech komunikace s neslyšícími. Studenti striktně uvažovali o přístupu slyšícího k neslyšícímu – ani v jedné z pracovních skupin se neobjevila informace o tom, s čím, jakým chováním, je dobré při komunikaci počítat ze strany neslyšících ke slyšícím (osobní prostor, atd. viz Desatero pro komunikaci s lidmi se sluchovým postižením).

Skupina č.1 se v časovém limitu dohodla na osmi návrzích desatera správné komunikace a skupina č.2 stihla vypracovat všech deset. Pro tento úkol jsem se rozhodla využít materiál „Desatero správné komunikace s lidmi se sluchovým postižením“, dostupné na online na adrese chodicilide.cz/komunikaci-s-lidmi-se-sluchovym-postizenim/. Desatero komunikace se v některých bodech s jinými přístupnými desaterými liší. Shoda/neshoda byla tedy mapována dle tohoto materiálu.

6.3 Zážitekový kurz č. 3 – Osoby s tělesným postižením

Ukázka možných úskalí v životě osob s tělesným postižením

Cíl: absolvováním tohoto kurzu by studenti měli:

- získat základní povědomí o tom, co je to tělesné postižení a jaké může mít příčiny;
- uvědomit si, že člověk s tělesným postižením není odlišný v myšlení;
- umět nabídnou svou pomoc, pokud je požadována;
- identifikovat možné architektonické i sociální bariéry v životě osob s tělesným postižením a reflektovat možnost jejich odstranění.

Aktivita č. 1 - Diskuze (10 – 20 minut)

Cílem této aktivity je získání základního přehledu o tělesném postižení.

Popis aktivity:

Před každým zážitkovým kurzem věnujeme několik chvil základnímu teoretickému poznání daného postižení. Z tohoto důvodu jsem zvolila pro uváděný kurz jako první aktivitu diskuzi na téma tělesné postižení. Aby to ale pro studenty nebylo tak jednoduché, pokládala jsem jim jednotlivé otázky ještě před tím, než jsme se pustili do teoretického výkladu dané problematiky. Podle reakcí studentů a jejich odpovědí bylo následně možno debatu dále rozšířit od základního rámce problematiky do hlubších, specificky zaměřených oblastí sledované problematiky.

Průběh aktivity:

Otázka č. 1 - Jak poznáš člověka s tělesným postižením?

Každý student odpověděl jasně, že člověka s tělesným postižením pozná na první pohled, čili vizuálně. Když jsem se následně zeptala na otázku „Podle čeho?“ následovaly odpovědi, jež lze souhrnně vymezit níže:

- abnormality tělesné stavby;
- dle hrubé motoriky, pohybů;
- dle způsobu chůze;
- dle způsobu stravování se;
- dle způsobu sebeobsluhy;
- dle výrazu obličeje;
- vidím, že je na vozíku, má berle;

- dle špatné mluvy;
- dle mentálního postižení.

Otázka č. 2 - Co může být příčinou tělesného postižení?

Reakce studentů na tuto otázku pro mne byly často překvapivé. Netušila jsem, že budou mít takové vědomosti. Všichni účastníci kurzu se shodli na tom, že hlavními příčinami je vrozená vada (někteří odpovídali genetika) nebo úraz. Dalšími odpovědi byly:

- dlouhodobá nemoc;
- stáří;
- křížení u porodu.

Otázka č. 3 – S jakými bariérami je člověk s tělesným postižením ve svém životě konfrontován?

Při této otázce se opět všichni z participantů shodli na tom, že největší bariérou pro člověka tělesným postižením je pohyb omezená možnost pohybu v obecné rovině. A to zejména při překonávání překážek ve formě schodů, při nástupu do MHD, v úzkých prostorech např. v obchodě, nebo když se chtějí účastnit kulturní akce. Nesnadný se jim zdál třeba i vstup do restauračního zařízení nebo na úřady. Objevily se i odpovědi typu, že člověk s tělesným postižením se setkává s pracovními bariérami a musí často zdolávat nerovnosti terénu. Jednou zazněla odpověď beroucí v potaz možnost přítomnosti bariéry komunikační.

Otázka č. 4 - Co znamená bezbariérovost?

Odpovědi na otázku bezbariérovosti hodnotím jako sebevědomé a jednoznačné:

- Přístupnost místa pro tělesně postižené lidi.
- Přizpůsobení prostředí pro handicapované.
- Dostupná manipulace s vozíkem.
- Plošina, rampa.
- Vyhovující cesta pro tělesně postižené.

Aktivita č. 2 – činnosti s mechanickým vozíkem (60 minut)

Cílem nácviku činností na vozíku je získání představy o tom, s čím se musí vyrovnat člověk, který je odkázaný na vozík.

Popis aktivity:

Studenti jsou rozděleni do několika skupin (podle počtu vozíků), přičemž jejich úkolem bude to, aby si každý jednotlivec vyzkoušel manipulaci s vozíkem – přepravu vlastní osoby. Jakmile se naučí zvládnout tuto činnost, následují tři úkoly jako:

- projed' do vedlejší místnosti, včetně otevření a zavření dveří;
- přejeď místnost a rozsviť světlo;
- projed' slalom mezi ostatními účastníky kurzu.

Průběh aktivity:

Popisy plnění úkolů jednotlivými účastníky nepovažuji pro záměr této práce za důležité, proto svoji pozornost dále soustředím na deskripci problematických oblastí realizované aktivity.

Dle možnosti technického vybavení (2 kusy mechanických vozíků) bylo možno studenty rozdělit do dvou skupin po pěti členech. V rámci časového limitu (3minuty) se studenti střídali při aktivitě na vozíku. Cílem této aktivity bylo praktické seznámení s kompenzační pomůckou, nikoli osvojení si dovednosti její obsluhy. Pozorováním jsem zjistila, že, byť se tato aktivita primárně nejevila jako problematická, účastníci byli konfrontováni s několika úskalími, jako např. omezené fyzické možnosti, vznik puchýřů na dlaních, pocit diskomfortu při sezení. Kromě těchto problémů se studenti se studenty museli vyrovnat s architektonickými bariérami, o nichž bude pojednáno níže.

V návaznosti na tuto aktivitu následovaly další dílčí úkol, které jsem seřadila dle subjektivně vnímané obtížnosti od nejjednoduššího k nejsložitějšímu. Prvním úkolem bylo dopravit se z jednoho konce místnosti na druhý a rozsvítit světlo/zhasnout světlo. U tohoto úkolu nebyly shledány žádné problémové aspekty, což lze přisuzovat vzdálenosti, kterou musel účastník překonat a umístění vypínače v přístupné výšce.

Jako úkol číslo dvě byla vybrána aktivita projíždění jednotlivců na vozíku mezi ostatními účastníky, kteří byli rozestavěni v řadě za sebou s různě dlouhými rozestupy (1m – 2 m). Tato aktivita se jevila jako náročnější, což mi studenti potvrdili bezprostřední ústní zpětnou vazbou. Primární problém byl v tom, že se již nejednalo o jízdu přímo, ale byla nutná opakovaná změna směrů (vpravo/vlevo). Jako

další problém účastníci reflektovali obavy z možnosti ublížení stojícím osobám a více či méně vnímané narušení osobní zóny.

Úkol číslo tři v sobě obsahoval hned několik úkonů:

- přijet ke dveřím,
- otevřít dveře,
- projet do další místnosti,
- zavřít dveře.

Nikomu z účastníků se nepodařilo splnit všechny požadované úkony. Největším problémem bylo otevírání a zavírání dveří. Dva zvláště motivovaní studenti využili k zavření dveří spontánně vymyšlenou pomůcku (šála, šňůrka na klíče), kterou si navlékli na kliku a přitažením si dopomohli k zavření dveří.

Aktivita č. 3 – Hledáme bariéry

Cílem této aktivity je hledání možných architektonických a sociálních bariér v životě osob s tělesným postižením a zamyslet se nad možnostmi jejich odstranění.

Popis aktivity:

Studenti pracují ve skupinkách po dvou. Jejich úkolem je sepsat možné bariéry, se kterými se setkávají ve svém okolí. Poté vypisují bariéry, které na ně číhají při cestě do školy.

Výstupy z aktivity shrnuji v tab. 27:

Tab. 27 – Bariéry v našem okolí

Dvojice č.	Bariéry v mém okolí	Bariéry při cestě do školy
1	Schody, jemná motorika (člověk bez rukou nemůže jíst), úzké uličky v obchodech, nábytek, doprava,	Vchodové dveře paneláku, obrubníky, absence chodníku, neochota lidí uvolnit cestu
2	Nástupy do MHD, vstupy do restaurací, kulturních zařízení, sportovišť, vzdělávání, nedostatek asistentů, výběr životního partnera, fyzický kontakt mezi partnery	Absence chodníku, obrubník, schody, nástup do MHD, terénní nerovnosti (prudké stoupání)
3	Schody, úzký prostor	Obrubník, dlouhá vzdálenost, Strmý terén,
4	Schody, úzký vjezd do budovy, malá koupelna i záchod,	Po cestě do školy nemáme žádné bariéry, žijeme ve stejném domě a cesta do školy nám přijde vhodná pro osobu na vozíku. A to i včetně vstupu do školy.
5	Schody, malý prostor,	Při cestě do školy se nesetkávám s žádnou bariérou. U každého přechodu je sjezd/nájezd a do školy je bezbariérový vstup.

Další aktivitu, které byla v rámci tohoto bloku plánována, nebylo již z časových důvodů možné zařadit. Již samotná realizace výše uvedených aktivit přesáhla původně plánovaný časový rámeček, při čemž však zájem studentů o dokončení rozpracovaných činností a rovněž absence časového limitu pro využití prostor, v nichž aktivity probíhaly, nám dovolili tento krátký exkurz do světa osob s omezenou mobilitou realizovat v optimální míře.

6.4 Zážitekový kurz č. 4 – Osoby s mentálním postižením

Ukázka možných úskalí v životě osob s mentálním postižením

Cíl: absolvováním tohoto kurzu by studenti měli:

- získat základní představu o tom, co je to mentální postižení a jaké může mít příčiny;
- pomocí pozorování se zamyslet nad projevy mentálního postižení;
- zamyslet se nad možnostmi zlepšení kvality života jedinců s mentálním postižením.

Pro tento kurz jsem zvolila dvě aktivity – diskuzi a sledování filmu. Zvolila jsem tak proto, že se domnívám, že mentální postižení se prakticky nedá moc dobře simulovat a ani se vcítit do kůže mentálně postiženého člověka. Samozřejmě existuje způsob, jak studentům pomoci vcítit se do role jedince s mentálním postižením, ale toto bych raději ponechala odborníkům, protože bych se bála překročení určitých etických hranic.

Aktivita č. 1 - Diskuze (10 – 20 minut)

Cílem této aktivity je uvědomění si přítomnosti mentálně postižených jedinců v naší společnosti a zamyšlení se nad tím, s čím se tito jedinci mohou v běžném životě potýkat.

Průběh aktivity:

Jako hlavní aktivitu pro tento kurz byl zvolen film. Abychom se ale dostali do atmosféry připravované aktivity, zahájila jsem diskuzi na téma mentální postižení. Zajímalo mě, jaké názory a vědomosti studenti mají. Byly zvoleny následující otázky.

Otázka č. 1 - Co podle tebe znamená mentální postižení?

Všichni studenti kývali hlavou, že ví, co je mentální postižení, ale když jsem se jich zeptala konkrétně, nedokázal mi dát skoro nikdo jasnou odpověď. Jediné odpovědi, které jsem dostala na tuto otázku, byly takové, že mentální postižení je snížený intelekt a postižení mozku.

Otázka č. 2 - Už ses někdy setkal s jedincem s mentálním postižením?

Na tuto otázku mi všichni jedinci odpověděli, že ano – setkal jsem se s jedincem s mentálním postižením. Když jsem se jich zeptala kde a s kým, nejčastější odpovědi byly:

- na základní škole (LMP),
- jako dobrovolník na akci,
- v kavárně v Berouně.

Z následné diskuze však vyplynulo, že studenti zaměňují LMP se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) nebo, které znali jako spolužáky vzdělané v běžné základní škole, kam sami docházeli a kde byli tito žáci vzděláváni dle individuálního vzdělávacího plánu.

Otázka č. 3 - Znáš někoho s tímto typem zdravotního postižení osobně?

Velká část studentů uvedla, že chodila na základní škole do třídy s někým, kdo se vyskytoval v pásmu lehké mentální retardace, vzdělával se dle IVP. Jak bylo již uvedeno výše (otázka č. 2), získali jsme falešně pozitivní odpověď, neboť z pohledu studentů došlo k záměně LMP za SPU a odpovědi na tuto otázku byly převážně ano, neboť studenti měli s pojmem LMP spojenou jinou diagnózu.

Otázka č. 4 - Jak se podle tebe projevuje mentální postižení v chování jedince?

Studenti brainstormingem reagovali na tuto otázku:

Pomaleji chápe, obtížněji se vyjadřuje, má menší slovní zásobu, je pomalý, špatně mu to jde ve škole, nereaguje adekvátně. Díky tomuto vyjádření iniciovala následnou diskuzi, kdy jsme přišli na to, že projevy SPU a LMP se mohou v určitých oblastech shodovat. Avšak dopad LMP na úspěšnost ve výchovně vzdělávacím procesu běžného typu ZŠ je závažnější v mnoha ohledech, neboť jde primárně o snížení rozumových schopností. Nejdůležitějším bodem diferenciální diagnostiky SPU versus LMP je právě úroveň intelektu – jedinec s SPU dosahuje intaktního výkonu v inteligenčních testech, přičemž není výjimkou, že má intelekt nadprůměrný.

Otázka č. 5 - Jak bys komunikoval s člověkem s mentálním postižením?

Stručně, věcně, jednoduše, názorně, pomalu, individuální přístup.

Otázka č. 6 - Kdyby ses měl zamyslet nad možnostmi zlepšení kvality života lidí s mentálním postižením, co konkrétně by to bylo?

Na tuto otázku jsem mnoho odpovědí nedostala. Možná byla otázka špatně položena, nebo účastníci úplně nepochopili její význam. Zazněly tyto odpovědi: Společná setkávání lidí s MP, aby si uvědomili, že nejsou sami, aby se cítili lépe, individuální péče.

Aktivita č. 2 - sledování filmu (90 minut)

Pro tuto aktivitu jsem vybrala tři filmy s tematikou o mentálním postižení. Inspiraci jsem hledala na stránkách Asociace pracovníků speciálně pedagogických center (www.aspspc.cz). Na kurzu si pak sami studenti mohli vybrat, který film chtějí sledovat. Zvolili jsme metodu hlasování.

Průběh aktivity:

Připravené filmy (popis filmů – zdroj: www.csfd.cz):

Film č. 1. - Jmenuji se Sam – Sam miluje svoji dcerku Lucy celým svým srdcem, ale nastal problém v tom, že ho jeho dcera již mentálně převyšuje. Hrozí, že Lucy bude svému otci odebrána. Sam se, společně se svou právníčkou, snaží přesvědčit systém, že je plnohodnotný otec.

Drama, USA (2001), 132 min. Režie Jessie Nelson.

Film č. 2 - Strom v srdci – lékaři a jeho ženě se narodí dvojčata – zdravý chlapeček a dívka s Downovým syndromem. Lékař oznámí své ženě, že holčička zemřela. Té se ale ujímá zdravotní sestra a odstěhuje se s ní pryč.

Drama, USA (2008), 86 min. Režie Mick Jackson.

Film č. 3 - Zachraňte Edwardse – manželskému páru je oznámeno, že jejich miminko trpí genetickou vadou (Edwardsův syndrom). Ženě je doporučeno, aby šla na potrat. Manželé se ale rozhodnou, že miminko přivedou na svět.

Dokumentární, Česko (2010), 72 min. Režie Dagmar Smržová.

Hlasování proběhlo formou zdvižením ruky a tím se přidal hlas filmu, jehož název jsem řekla. Studenti byli seznámeni s obsahem všech filmů a měli určitý čas na rozmyšlenou. Na základě výsledku hlasování byl zvolen film Strom v srdci.

Tab. 28 - Hlasování

Film č.	Počet hlasů
1	2
2	5
3	3

Pro promítání jsme měli k dispozici dataprojektor a plátno. Film byl uzavřené výukové skupině prezentován z originálního DVD.

Popis děje vybraného filmu

Film byl natočen podle knižní předlohy Kim Edwards. Scénář napsal John Pielmeier.

Manželskému páru, doktorovi Davidovi a jeho ženě Norah se má narodit dítě. Tu noc, kdy má Norah stahy, je venku sněhová bouře. Zvolí proto možnost родit na nedaleké klinice. Kvůli bouři ale nedorazí sjednaný porodník, který měl nehodu při cestě k porodu. David se proto rozhodne, že dítě odrodí sám. Na sále se ocitne sám se svou manželkou a jednou zdravotní sestřičkou, která má pro něj velkou slabost. První dítě, které Norah porodí je zdravý chlapeček Paul. Oba se radují z jeho příchodu na svět, ale Norah se najednou znovu přitíží – čekala totiž miminka dvě. Druhé miminko – holčička Phoebe se narodí s Downovým syndromem. Po porodu druhého dítěte Norah usíná vyčerpáním. David poprosí zdravotní sestřičku Caroline, aby děvče omyla a odvezla do nedalekého ústavu. Rozhoduje se tak proto, že on sám měl postiženou sestru, která zemřela ve dvanácti letech a jejich matce to zlomilo srdce. Vysvětluje svoje jednání tak, že nechce, aby měla jeho žena také zlomené srdce, až dívka za pár let zemře.

Caroline okamžitě veze holčičku na místo, které jí David určil. Když ale dorazí do ústavu, vyděsí ji to, co tam vidí. Rozhodne se, že si holčičku nechá a odjíždí s ní do nedalekého města, kde se o ní bude starat.

Druhý den po porodu David oznamuje své ženě, že porodila dvojčata, ale dívka že zemřela. Norah to nese velmi těžce, během celého života si svou dceru představuje vedle svého syna.

David chce po krátké době Caroline navštívit a ujistit se, že neřekne nic jeho ženě. Zjistí, že si malou Phoebe nechala a že ji chce vychovávat. Posílá jí po celou dobu alespoň peníze na její výchovu a potřeby s ní spojené.

Rodina Davida je ale nespokojená. Norah celá léta myslí na svoji „mrtvou“ dceru, David je od rána do večera zavřený v nemocnici. Norah si proto hledá práci, aby se doma nenudila. Na druhé straně zachycuje film život Caroline a Phoebe. Obě žijí velmi spokojeným životem. Caroline dokonce bojuje za to, aby Phoebe vzali do běžné školy. Po celá léta si David a Caroline dopisují – Caroline posílá fotky malé Phoebe a David jí zase posílá peníze.

Davidovým velkým koníčkem je fotografování. Rozhodne se uspořádat výstavu svých fotografií, na kterou dorazí i Caroline. Setkávají se poprvé po několika letech. David chce Phoebe vidět, ale Caroline má strach, že jí chce Phoebe sebrat. Příběh končí tak, že David po tíhou tajemství a lítosti z chyby, které před dvaceti lety udělal umírá. Jeho manželka Norah (v tu chvíli již podruhé vdaná) se společně se synem Paulem dozvídá pravdu o své dceři. Poslední záběr filmu zachycuje obě matky (Norah i Caroline), držící se za ruce a svírající květinu, kterou dostaly od své dcery ke dni matek.

Po skončení filmu se rozvinula krátká diskuze. Studenti byli plní emocí a pomalu vstřebávali konec příběhu. Využila jsem této příležitosti a zeptala jsem se jich na několik otázek.

O jakou diagnózu ve filmu jde?

Jelikož byla diagnóza holčičky ve filmu několikrát pojmenována, stoprocentně se studenti shodli na tom, že se jednalo o Downův syndrom.

Podle čeho jste poznali, že má holčička Downův syndrom?

Podle vizáže - šikmé oči, menší vzrůst, obéznější malá postava, tlusté a krátké prsty, krátké končetiny, velká hlava.

Zde jsem záměrně zopakovala i poslední dvě otázky z aktivity číslo 1. Zajímalo mě, zdali se odpovědi před a po zhlédnutí filmu budou lišit.

Jak bys komunikoval s člověkem s mentálním postižením?

Vysvětlujeme, mluvíme pomalu, jasně, poskytujeme základní informace, ujišťujeme se, zdali rozumí, komunikace z očí do očí, trpělivost, používáme jednoduché věty, nevtipkujeme.

Kdyby ses měl zamyslet nad zlepšením kvality života lidí s mentálním postižením, co konkrétně by to bylo?

U této otázky jsme měli u první diskuze problém. Studenti nyní odpovídali následovně: zlepšení prostředí, ve kterém žijí – preferovat rodinu před „ústavem“ (studenti byli seznámeni s aktuálně platným zněním – transformace ústavů na domovy pro osoby se zdravotním postižením); zlepšovat kontakty mezi lidmi bez postižení a jedinci s mentálním postižením; podporovat je v rozvoji – volnočasové aktivity, pracovní příležitosti, vytváření partnerských vztahů, zapojení se mezi vrstevníky, zlepšení komunikace.

7 Shrnutí výsledků

Na tomto místě bych ráda souhrnně zhodnotila efektivitu všech uvedených aktivit zážitkových kurzů s ohledem na cíle práce. Nejprve se pokusím nabídnout svůj pohled na přínos kurzů a konfrontovat jej s pohledem samotných účastníků.

Osobně si z realizace kurzů odnáším pozitivní pocit. Já sama hodnotím kurzy jako vydařená, smysluplná setkání, při kterých se studenti dozvěděli něco nového a pro ně přínosného nejen v možnosti oblasti podpory a péče u osob se zdravotním postižením, ale také o sobě samotných. Jako vydařené kurzy hodnotím zejména proto, že ani v jednom případě nikdo ze studentů kurz nevynechal a vždy panovala přátelská a příjemná atmosféra. Domnívám se, a předchozí osobní zkušenost mi to potvrzuje, že předměty vyučované v rámci vzdělávacího programu gymnázia studentům námi dotčená témata nijak specificky nepřibližují, a proto si vážím toho, že si studenti dobrovolně rozšířili obzory svých vědomostí.

V rámci závěrečného hodnocení se pokusím retrospektivně ohlédnout za realizovanými aktivitami a zvážit nejen jejich přínos, ale rovněž vyvstanuvší úskalí. Jako prvním z úskalí se ukázala již samotná délka jednotlivých kurzů, která byla pro všechny kurzy jednotně stanovena na 90 minut. Časovou dotaci se bohužel nepodařilo dodržet ve smyslu značného časového přesahu ani při jednom z realizovaných kurzů. Z tohoto důvodu by bylo vhodné navýšit ji na 120 minut. Záleží také na počtu účastníků zážitkových kurzů nebo na možnosti výběru aktivit. Právě díky stanovené časové dotaci jsem nebyla schopna studentům poskytnout možnost zkusit si všechny mnou navržené aktivity. Pro přehled uvádím délku jednotlivých kurzů, viz tabulka č. 29.

Tab. 29 – Časová dotace zážitkových kurzů

Aktivita	Datum	Start	Konec
1 - Ukázka možných úskalí v životě osob se zrakovým postižením	10. 10. 2015	9:00	11:05
2 - Ukázka možných úskalí v životě osob se sluchovým postižením	31. 10. 2015	9:00	11:00
3 - Ukázka možných úskalí v životě osob s tělesným postižením	21. 11. 2015	9:00	11:15
4 - Ukázka možných úskalí v životě osob s mentálním postižením	12. 12. 2015	9:00	11:00
Závěrečná diskuze	12. 12. 2015	11:00	12:00

Navýšení časové dotace naštěstí nebylo studenty přijímáno negativně a lze tedy říci, že hlavní cíl zážitkových kurzů (připravit zážitkové kurzy pro budoucí dobrovolníky a popsat průběh zvolených aktivit) byl naplněn. Vzhledem k tomu, že záměrem bylo to, aby si jednotlivci měli možnost částečně vyzkoušet, jaké by to mohlo být, kdyby žili jako osoby s určitým druhem zdravotního postižení, nemohu tak jednoznačně porovnat, jak moc byly kurzy úspěšné. Činnosti byly koncipovány tak, aby si studenti zprostředkovaně vyzkoušeli, jak se žije člověku se zdravotním postižením, a pomocí této zkušenosti nahlédli a poznali různá úskalí.

Odpovědi na výzkumnou otázku: „Lze formou zážitkových kurzů zprostředkovat studentům svět osob se zdravotním postižením?“ budou popsány níže.

Zpětnou vazbu od studentů jsem získala díky závěrečné diskusi zařazené bezprostředně po realizaci posledního kurzu, a to ověřováním znalostí účastníků, které nám posloužili k porovnání úrovně jejich dovedností a znalostí před a po kurzu.

Pro zjišťování přínosu kurzů ve smyslu rozšíření teoretického povědomí a praktických dovedností studentů jsem využila data získaná průběžným dotazováním

během realizace jednotlivých kurzů a vybrala vždy tu z položek, která vykazovala nejnižší povědomí studentů o problematice, viz Tabulka č. 30.

Tab. 30 - Problematické položky dle okruhů

Oblast zdravotního postižení	Zvolená položka
Zrakové postižení	Otázka v diskuzi – Jak by si zahájil komunikaci s člověkem se zrakovým postižením?
Sluchové postižení	Desatero správné komunikace s člověkem se sluchovým postižením.
Tělesné postižení	Otázka v diskuzi: S jakými bariérami je člověk s tělesným postižením konfrontován?
Mentální postižení	Otázka v diskuzi: Jak se projevuje mentální postižení v chování jedince?

Při zjišťování přínosu kurzů ve smyslu rozšíření teoretického povědomí a praktických dovedností jsem došla k následujícímu.

Ukázka možných úskalí v životě osob se zrakovým postižením - odpovědi před kurzem/po kurzu

Pro navození atmosféry ke kurzu o zrakovém postižení jsem zvolila otázku o tom, jak by studenti navázali komunikaci s člověkem se zrakovým postižením. Jelikož se jednalo o naše první společné setkání, studenti byli možná ještě ostýchaví a báli se odpovídat na otázky. Po chvíli jsem dostala alespoň nějaké odpovědi, i když minimum. Proto jsem tuto aktivitu hodnotila jako nejproblémovější. Studenti na konci kurzu obdrželi Desatero správné komunikace, které jsme si společně prošli a následně si jej mohli odnést domů.

Pro závěrečnou diskuzi a ověřování znalostí jsem zvolila právě otázku o komunikaci s lidmi se zrakovým postižením. Nevím, zdali si studenti pamatovali naše společné pročitání Desatera, nebo si doma Desatero prošli, či už se po společných schůzkách tolik nestyděli, ale výsledky z ověřování znalostí byly podstatně jiné. Ne stoprocentní, ale podstatné pokroky byly znatelné. Všichni z účastníků napsali mezi prvními položkami, že jedince se zrakovým postižením před zahájením komunikace

pozdravím a oslovím ho jménem. Všichni dotazovaní mezi nejdůležitější napsali i to, že pokládají za důležité se představit. Méně z nich pak do kontrolního dotazování uvedlo, že by použil dotek na předloktí či rameni. Ze získaných dat je patrné, že studenti byli schopni si zapamatovat a následně využít nově nabyté znalosti ze společného setkání.

Ukázka možných úskalí v životě osob se sluchovým postižením - odpovědi před kurzem/po kurzu

Při prostém porovnání odpovědí v rámci cvičení Desatero správné komunikace s člověkem se sluchovým postižením je patrný rozdíl. V rámci realizace kurzu obě skupiny studentů dosáhly 50% shody v určování pravidel komunikace v porovnání se standartním Desaterem. Následně, při předložení stejného úkolu v rámci závěrečného ověřování znalostí, splnili všichni účastníci tento úkol se 100% úspěšností. Z uvedených dat lze usuzovat na zjevný přínos absolvovaného kurzu.

Ukázka možných úskalí v životě osob s tělesným postižením - odpovědi před kurzem/po kurzu

Odpovědi před kurzem se až na dvě výjimky zaměřovaly výlučně na bariérovost z pohledu překážek v terénu. Pouze v jednom případě se objevila zmínka o možnosti přítomnosti bariér v komunikaci. Při opakovaném dotazování v rámci ověřování znalostí již respondenti brali sociální bariéry včetně komunikace v potaz častěji. Konkrétně osm z deseti studentů tuto možnost bariéry uvádí. Z předložených dat je zřejmé, že u studentů došlo k rozšíření pohledu na diskutovanou problematiku směrem k bližší specifikaci faktorů, které potenciálně zasahují do kontaktu s osobou s tělesným postižením.

Ukázka možných úskalí v životě osob s mentálním postižením - odpovědi před kurzem/po kurzu

V rámci prvního dotazování vyšlo najevo zkreslené chápání sledované problematiky a bylo nutno studentům ozřejmit rozdíl mezi specifickými poruchami učení lehkým mentálním postižením. Při kontrolním dotazování vyšlo najevo, že studenti mají již otázky výše uvedené problematiky ujasněné, neboť k obdobným záměnám, jako při prvním dotazování ani v jednom případě nedošlo, naopak všichni ze studentů dokázali na otázku validně odpovědět. Z dat, která máme k dispozici, vyplývá, že i v tomto případě splnil kurz požadavky na něj kladené.

Výběr problematických okruhů pro jednotlivé kurzy svědčí o tom, že nejpalcivější oblastí ve vztahu respondentů k osobám se zdravotním postižením je komunikace. Zároveň výsledky ukazují na přínos realizovaných kurzů ve smyslu rozšíření znalostí a dovedností účastníků ve sledované oblasti (komunikace) a alespoň malým dílem přibližují svět osob se zdravotním postižením.

Tab. 31 - Závěrečné shrnutí zážitkového kurzu - já

Otázka	Odpověď
Co pro mne bylo obtížné?	Velmi obtížné pro mě byl vhodný výběr aktivit, které by studenty bavily a postupovat tak, abych se vešla do časového limitu, což se mi bohužel nepodařilo ani při jednom kurzu.
Co je pro mne nepřínosnější?	Nejpřínosnější se mi jevílo to, že studenti využívali kritického myšlení a na daný se snažili vždy přijít sami bez nejmenší dopomoci. Což si myslím, že je v dnešní době obdivuhodné.
Co se mi nejvíce líbilo?	Nejvíce se mi líbilo pozorovat změny na účastnících kurzů – od prvotní nervozity až po pozdější spolupráci. Líbilo se mi, že nad danou problematikou vždy přemýšleli a snažili se vymyslet co nejrozumnější názory. Hezké bylo sledování spolupráce mezi studenty a poskytování vzájemné pomoci či rady při jednotlivých aktivitách.
Co bych udělala jinak?	Když se zamyslím, co bych nyní udělala jinak, byla by to asi formulace některých otázek a určité časová dotace. 90 minut se jeví jako nedostatečná doba pro realizaci jednotlivých kurzů. Ale jsem ráda, že mi studenti věnovali tento čas i přesto, že byli ochuzeni o svůj volný čas o víkendu. Dále bych se snažila kurzy udělat raději v rámci nějakého předmětu

Tab. 32 - Závěrečné shrnutí zážitkových kurzu - respondenti

	Otázka	Odpověď
1	Co pro mne bylo obtížné?	Zamýšlení se nad tématy jednotlivých kurzů, ovládat vozík (otevírání dveří, zavírání dveří), pochopit rozdíl mezi LMP a SPU, dlouhodobé soustředění se při jednotlivých úkolech, vymýšlení vlastních znaků na požadovaná slova.
2	Co je pro mne nepřínosnější?	Znalost prstové abecedy, vědomosti získané během realizace kurzů obecně, využití ostatních smyslů (hmat - když nevidím; zrak- když neslyším).
3	Co se mi nejvíce líbilo?	Manipulace s mechanickým vozíkem, týmová práce při plnění některých úkolů, uvolněná atmosféra.
4	Co bych udělal/a jinak?	Více času pro jednotlivé kurzy.

Do tabulky byly zaznamenávány nejčastěji se vyskytované odpovědi.

Oblíbenost kurzů dle studentů – účastníků

Tab. 33 – Oblíbenost kurzů

Zaměření kurzu	Počet hlasů:
Zrakovém postižení	2
Sluchovém postižení	4
Tělesném postižení	3
Mentálním postižení	1

Výsledky výše popsané analýzy lze interpretovat jako pozitivní zpětnou vazbu na proběhlé aktivity a jejich zřejmý přínos ve smyslu rozšíření kompetencí pro výkon dobrovolnické činnosti v oblasti péče a podpory u osob se zdravotním postižením.

Nelze samozřejmě odhlédnout od faktu, že jistou roli hrála vlastní motivace účastníků a zajisté rovněž nelze zcela odhlédnout od skutečnosti, že jsem po celou dobu realizace kurzů byla v roli pedagoga, s nímž měli studenti předchozí zkušenost – nejednalo se tedy o skupinu zcela neznámých osob, u kterých je potřeba začínat společnou interakci vzájemným poznáváním, a byla zde zřejmá určitá přetrvávající míra

respektu k mé osobě, co by osobě pedagožky, byť v tomto případě již pro diskutovanou skupinu bývalé. Pro účely této práce, v níž by se na realizaci zážitkových kurzů dalo nahlížet jako na jistou formu pilotní studie, která měla ověřit potenciál navrhovaných aktivit, však nepovažuji tyto skutečnosti za kontraindikované.

K ověřování efektivity absolvování kurzů pro praktické uplatnění respondentů v roli dobrovolníků působících ve vybrané organizaci jsem opět zvolila formu dotazování. Tentokrát jsem však interview vedla s odborníky z řad personálu vybrané organizace. Příležitost k uplatnění poznatků měli studenti v rámci výpomoci této organizaci při adventním vystoupení a vánoční besídce. Vzhledem k tomu, že se jednalo o volný rozhovor, jehož výstup byl jednoznačný a shodný u každého ze 4 dotazovaných odborníků, nepovažuji jeho přepis na tomto místě s ohledem na primární zaměření práce za nezbytný a informace interpretuji souhrnně.

Personál organizace se shodl na přínosu kurzu pro přístup efektivní zapojení dobrovolníků do týmu pracovníků. Shodně se odborníci vyjadřovali, že studenti byli komunikativnější, měli snahu aplikovat poznatky v praxi, při čemž si však zároveň ověřovali jejich platnost v přímém kontaktu s klientem. Došlo k jisté eliminaci prvotních rozpaků studentů z kontaktu s člověkem se zdravotním postižením, čímž se zkrátila potřebná doba adaptace dobrovolníka a rychleji se mohl zapojit do výchovně vzdělávacího procesu s přihlédnutím k potřebám klienta.

Ve světle zjištěných poznatků mohu na tomto místě odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

1. Lze formou zážitkových kurzů zprostředkovat zájemcům o dobrovolnickou činnost ve sledované oblasti svět osob se zdravotním postižením?

Odpověď: Ano, lze. Pro námi vybranou skupinu osob se jedná se o atraktivní způsob získávání znalostí a dovedností. Důležitou úlohu při tomto typu edukačních aktivit hraje motivace a zájem účastníka.

2. Je možné námi realizované kurzy uplatnit jako plnohodnotnou součást přípravy budoucích dobrovolníků?

Odpověď: Ano, toto je možné. Díky pozitivní zpětné vazbě z řad personálu vybraného zařízení i samotných účastníků kurzů jsou ambice k uplatnění této formy vzdělávání jako plnohodnotné součásti přípravy budoucích dobrovolníků zřejmé.

Tyto výstupy svědčí pro možnost realizace samostatných projektů zaměřených na zážitkovou pedagogiku směřovanou k rozvoji kompetencí budoucích dobrovolníků uplatňujících se na poli pomáhajících profesí.

8 Závěr

Stanovený cíl diplomové práce, kterým bylo přiblížit studentům prostřednictvím zážitkových kurzů svět osob se zdravotním postižením a ověřit možnost uplatnění těchto kurzů jako možného prostředku pro edukaci budoucích dobrovolníků, se realizací praktické části práce podařilo naplnit. V návaznosti na tuto skutečnost jsem mohla dostat i dílčí části vytčeného cíle, a sice formou nabídky realizace kurzů regionálním poskytovatelům sociálních služeb a výchovně vzdělávacím institucím, u nichž je předpoklad, že budou dobrovolnickou činnost využívat.

Jak je z výše uvedeného patrné, mají zážitkové kurzy jako forma edukace a možná podpora přípravy jednotlivců na dobrovolnické aktivity v oblasti výchovy, vzdělávání a péče o osoby se zdravotním postižením značný potenciál. Forma zážitku ve srovnání s pasivním přijímáním informací v rámci běžné frontální výuky dokáže studenty účinně aktivizovat a díky propojení praktických činností s teoretickou základnou rovněž vede k rychlejšímu osvojení potřebných informací.

Jistým úskalím může být nutnost vedení kurzu z pozice profesionála tak, aby dokázal nabízené aktivity s účastníky kurzu realizovat citlivě s ohledem na etické aspekty. V tomto ohledu se jako vhodné jeví možná participace konzultantů z řad osob se zdravotním postižením. Za tímto účelem by bylo možno obrátit se na organizace sdružující osoby se zdravotním postižením či jim poskytující podporu a péči.

Na přínos realizovaných zážitkových kurzů lze nahlížet dichotomicky – na jedné straně došlo u našeho souboru účastníků k rozšíření vědomostí a dovedností ve sledované oblasti, na straně druhé díky tomu získalo vybrané zařízení kompetentnější pracovníky z řad dobrovolníků.

9 Seznam použité literatury

Seznam publikací

BACHMANN, P. *Management neziskové organizace*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-130-3.

BENDL, S. *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.

BENDOVÁ, P. In LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. Vyd. 1. Olomouc: Studio Nakladatelství Olomouc, 2005. ISBN 80-244-1154-7.

BENDOVÁ, P., ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.

CAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.

CEJTHAMR, V., DĚDINA, J. *Management a organizační chování*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3348-7.

ČÁP, J. a spol. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DLOUHÁ, J. a kol. *Úvod do psychopedie: Učební text pro studenty bakalářských oborů speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-122-8.

EDELSBERGER, L a kol. *Defektologický slovník*. Praha : H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.

EDELSBERGER, L., KÁBELE, F. *Speciální pedagogika pro učitelství prvního stupně ZŠ*. 1.vyd. Praha: SPN, 1988. ISBN 14-664-88.

FLENEROVÁ, H. *Kapitoly z tyflopédie*. Praha: SPN, 1985.

FRIČ, Pavol a kol. *Dárcovství a dobrovolnictví v České republice: (výsledky výzkumu NROS a Agnes)*. Vyd. 1. Praha: NROS, 2001. ISBN 80-902633-7-2.

- GABRIEL, Z.; NOVÁK, T. *Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1788-3.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-8593-179-6.
- GULOVÁ, L. *Sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3379-1.
- HÁJEK, B. a spol. *Pedagogické ovlivňování volného času: Současné trendy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkové pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu: 1.díl*. 1.vyd. Praha: SEPTIMA, 1997. ISBN 80-7216-006-0.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: FRPSP, 1999. ISBN 80-7216-075-3.
- HRUBÝ, J. *Úvod do výchovy a vzdělávání sluchově postižených: Část 1*. 1.vyd. Praha: Tiché učení, 2010. ISBN 978-80-904786-1-9.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- ICOS Český Krumlov, o.s. a CPDM Česk krumlov, o.p.s. *Průvodce dobrovolnictvím v jihočeském kraji a v regionu Českokrumlovsko*. Český Krumlov, 2011.

JÁNSKÝ, P. *problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.

JÁNSKÝ, P. *Speciální pedagogika tyflopédie*. Studijní text, Zdravotně sociální fakulta Jihočeské university v Českých Budějovicích, 2006.

JESENSKÝ, J. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000.

KALVACH, Z. a kol. *Křehký pacient a primární péče*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-4026-3.

KIRCHNER, J. *Psychologie dobrodružství a prožitku: pro pedagogiku a psychoterapii*. Vyd. 1. Brno: Computer press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie: Narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 987-80-247-3710-2.

KUBAN, L. *Potřeba mimořádného prožitku ve sportu: disertační práce*. Praha: UK, 2003.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. 1.vyd. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-50-8

LANGMEIER, J. a spol. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LANGMEIER, L., MATĚJČEK, M. *Psychická deprivace v dětství*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.

LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika osob s postižením zraku*. In RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0646-2.

LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. Vyd. 1. Olomouc: Studio Nakladatelství Olomouc, 2005. ISBN 80-244-1154-7.

MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6.

MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Vyd. 1. Praha: az servis, 1995. ISBN 80-85850-08-7.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.

MŠMT Věstník MŠMT č. 8 ze srpna 1997 pod č. j. 25602/97-22.

NAKONEČNÝ, M.: *Lexikon psychologie*. Vyd. 1. Praha, Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X.

NEUBAUER, K. *Logopedie: Učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-098-1.

OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3977-9.

PELÁNEK, R. *Zážitkové výukové programy*. Vyd. 1. Praha, Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-656-8.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 1. Vyd. Praha, Portál, 1998.

RENOTIÉROVÁ, M. *Somatopedické minimum*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0532-6.

RENOTIÉROVÁ M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Vyd. 2. Olomouc: UP, 2004. ISBN 80-244-0873-2.

RŮŽIČKOVÁ, K. *Vybrané texty ze speciální pedagogiky: Východiska pro speciální pedagogiku a rehabilitaci osob se zrakovým postižením*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-099-3.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 6. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.

SEDLÁŘOVÁ, P. *Základní ošetrovatelská péče v pediatrii*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1613-8.

SKÁKALOVÁ, T. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 3. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2008. ISBN 978-80-7041-490-3.

SOVÁK, M. a kol. *Defektologický slovník*. Praha: SPN, 1978.

SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1986.

STROUHAL, M. *Teorie výchovy: K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.

SVATOŠ, V., LEBEDA P. *Outdoor training: Pro manažery a firemní týmy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0318-1.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Vyd 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7178-546-0.

ŠLAPÁK, I; FLORIÁNOVÁ, P. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-67-2.

ŠTEFAN, J.; MACH, J. *Soudně lékařská a medicínská problematika v praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0931-7.

ŠVARCOVÁ, I., VÍTKOVÁ, M. *Podpora vzdělávání dětí a žáků s těžkým a zdravotním postižením. III. Právo na vzdělávání. Kurikulární aspekty podpory*. Praha: IPPP, 2001.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra: Dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

THOROVÁ, K. *Školní pas pro děti s PAS*. (Informační příručka). APLA Praha. 2008.

TOŠNER, J; SOZANSKÁ, O. *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-514-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-414-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0696-5.

VALENTA, M., MÜLLER O. *Psychopedie: Teoretické základy a metodika*. Vyd. 4. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.

VALENTA, M. a kol. *Mentální postižení: V pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.

VANČOVÁ, A. *Edukácia viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapientia, 2001. ISBN 80- 967108-7-X.

VANČOVÁ, A. In RENOTIÉROVÁ M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Vyd. 3. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1037-7.

VAŠEK, Š. *Základy speciální pedagogiky*. Bratislava: Sapientia, 2003.

VAŠEK, Š. In LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. Vyd. 1. Olomouc: Studio Nakladatelství Olomouc, 2005. ISBN 80-244-1154-7.

VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Podpora vzdělávání dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením. I. Základní informace. Speciálně pedagogická diagnostika*. Praha: IPPP, 2001.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-07-1.

VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-134-0.

VITOUŠOVÁ, P. *Motivace pro práci v neziskovém sektoru. Závěrečná práce kurzu Řízení neziskových organizací*. AGNES, Praha, 1998.

VOJNAR, V. *Ústavní sociální péče*. Vyd. 1. Benešov: Tiskárna Mašek a spol., 1998.

WATZLAWICK, P. a kol. *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999.

ZVOLSKÝ, P. a kol. *Obecná psychiatrie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-494-2.

Internetové zdroje

ČESKÁ REPUBLIKA. *Listina základních práv a svobod*. In Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., v platném znění. [online]. [cit. 2015-09-19]. Dostupné z WWW: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

FRIČOVÁ, S. *Úloha manažera v motivaci ošetrovatelského týmu*. Sestra. [online]. [cit. 2015-12-01]. Dostupné z www: <http://zdravi.e15.cz/clanek/sestra/uloha-manazera-v-motivaci-oseetrovatelskeho-tymu-464367>.

MÜLLEROVÁ, M. *Dobrovolníci pro kulturu: Dobrovolnická činnost v kulturních organizacích*. Praha, 2011. Dostupné z WWW: <http://www.programculture.cz/media/document/dobrovolnici-pro-kulturu.pdf>.

STANBERRY, K. Understanding Individualized Education Programs. *Understood: for learning and attention issues*. [online]. 23.10.2014 [cit. 2015-09-19]. Dostupné z WWW: <https://www.understood.org/en/school-learning/special-services/ieps/understanding-individualized-education-programs>.

WHO. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených problémů 10 revize*. [online]. [cit. 2015-10-30]. Dostupné z WWW: <http://www.sons.cz/klasifikace.php>.

Dobrovolnická činnost obohacuje příjemce i dobrovolníka. HESTIA. [online]. [cit. 2015-11-25]. Dostupné z WWW: <http://www.hest.cz/cs-CZ/o-hestia/o-dobrovolnictvi>.

Historie dobrovolnictví. Dobrovolnik.cz. [online]. [cit. 2015-11-29]. Dostupné z: <http://www.dobrovolnik.cz/informace/historie-dobrovolnictvi/>.

Přehled výstupů projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (2013-2015). *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. [online]. [cit. 2015-10-30]. Dostupné z WWW: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/>

The History of the IEP. *Special Education News: newspaper about special education*. [online]. [cit. 2015-09-19]. Dostupné z WWW: <http://www.specialednews.com/the-history-of-the-iep.ht>.

Všeobecná deklarace o dobrovolnictví. [online]. [cit. 2015-11-25]. Dostupné z WWW: http://www.hest.cz/ndc_9.shtml.

Zážitková pedagogika: Handouty pro učitele. Projekt Klíčový rok, 2013. [online]. [cit. 2015-12-01]. Dostupné z WWW: http://pslold.psl.cz/projekt-klicovy-rok/tymoveprojekty/docs/handouty_2013_final.pdf.

Legislativní vymezení

Vyhláška č. 72/2005 Sb. *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [online]. [cit. 2015-10-28]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. *O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online]. [cit. 2015-10-28]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>.

Zákon č. 29/1984 Sb. *O soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon)*. [online]. [cit. 2015-09-19]. Dostupné z WWW: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=29&r=1984>.

Zákon č. 40/2009 Sb. *Trestní zákon*. [online]. [cit. 2015-11-09]. Dostupné z WWW: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>.

Zákon č. 76/1978 Sb., *O školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*. [online]. [cit. 2015-09-19]. Dostupné z WWW: <http://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/uplne-zneni-zakona-c-761978-sb-na-zaklade-uplneho-zneni-c-3951991-sb-o-skolskych-zarizenich-ve-zneni-zakona-c-311984-sb-a-zakona-c-3901991-sb-o-predskolnich-zarizenich-a-skolskych-zarizenich-ve-zneni-zakona-c-1901993-sb-cr-a-zakona-c-1381995-sb-cr-zakona-c-192000-sb-ve-zneni-zakona-c-1322000-sb-s-ucinnosti-ke-dni-1-ledna-2001-3165.html>.

Zákon č. 108/2006 Sb. *O sociálních službách*. [online]. [cit. 2015-09-19]. Dostupné z WWW: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf.

Zákon č. 109/2002 Sb. *O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči v školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. [online]. [cit. 2015-11-19]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy-ve-skolskych-zarizenich-a-o-preventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-dalsich-zakonu>.

Zákon č. 198/2002 Sb. *O dobrovolnické službě*. [online]. [cit. 2015-11-23]. Dostupné z WWW: <http://www.mvcr.cz/clanek/dobrovolnicka-sluzba-500539.aspx>.

Zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)*. [online]. [cit. 2015-09-19]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

Zákon č. 564/1990 Sb. *O státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů.* [online]. [cit. 2015-09-19]. Dostupné z WWW: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=564&r=1990>.

§ 23 zákon č. 40/2009 Sb. *Trestní zákon.* [online]. [cit. 2015-11-09]. Dostupné z WWW: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>.

§46 zákon č. 94/1963 Sb. *O rodině.* [online]. [cit. 2015-11-09]. Dostupné z WWW: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7262/Zakon_o_rodine.pdf.

§76 a zákon č. 99/1963 Sb. *Občanský soudní řád.* [online]. [cit. 2015-11-09]. Dostupné z WWW: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1963-99>.

§12, §13, §14 zákon č. 109/2002 Sb. *O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči v školských zařízeních a o změně dalších zákonů.* [online]. [cit. 2015-11-19]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy-ve-skolskych-zarizenich-a-o-preventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-dalsich-zakonu>.

§22 zákon č. 218/2003 Sb. *O soudnictví ve věcech mládeže.* [online]. [cit. 2015-11-09]. Dostupné z WWW: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>.

§42 zákona č. 359/1999 Sb. *O sociálně-právní ochraně dětí.* [online]. [cit. 2015-11-09]. Dostupné z WWW: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/14305/novela.pdf>.

§ 40 – 42, Zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středoškolském, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* [online]. [cit. 2015-10-28]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

Seznam obrázků

Obrázky

Obr. 1 Klasifikace obrn a tělesného postižení 33

Obr. 2 Model motivace66

Seznam tabulek

Tabulky použité v teoretické části

Tab. 1	Dělení sluchových vad dle stupně
Tab. 2	Dělení sluchových vad dle doby vzniku
Tab. 3	Dělení sluchových vad dle místa poškození sluchového orgánu
Tab. 4	Klasifikace vad a poruch dle různých kritérií
Tab. 5	Klasifikace zrakového postižení dle WHO
Tab. 6	Centrální vady a poruchy
Tab. 7	Neurotické vady a poruchy
Tab. 8	Vady mluvidel
Tab. 9	Poruchy artikulace
Tab. 10	Poruchy hlasu
Tab. 11	Jednotlivé poruchy autistického spektra
Tab. 12	Vybavení poznatků v určitém čase
Tab. 13	Charakteristika období adolescence

Tabulky použité v praktické části

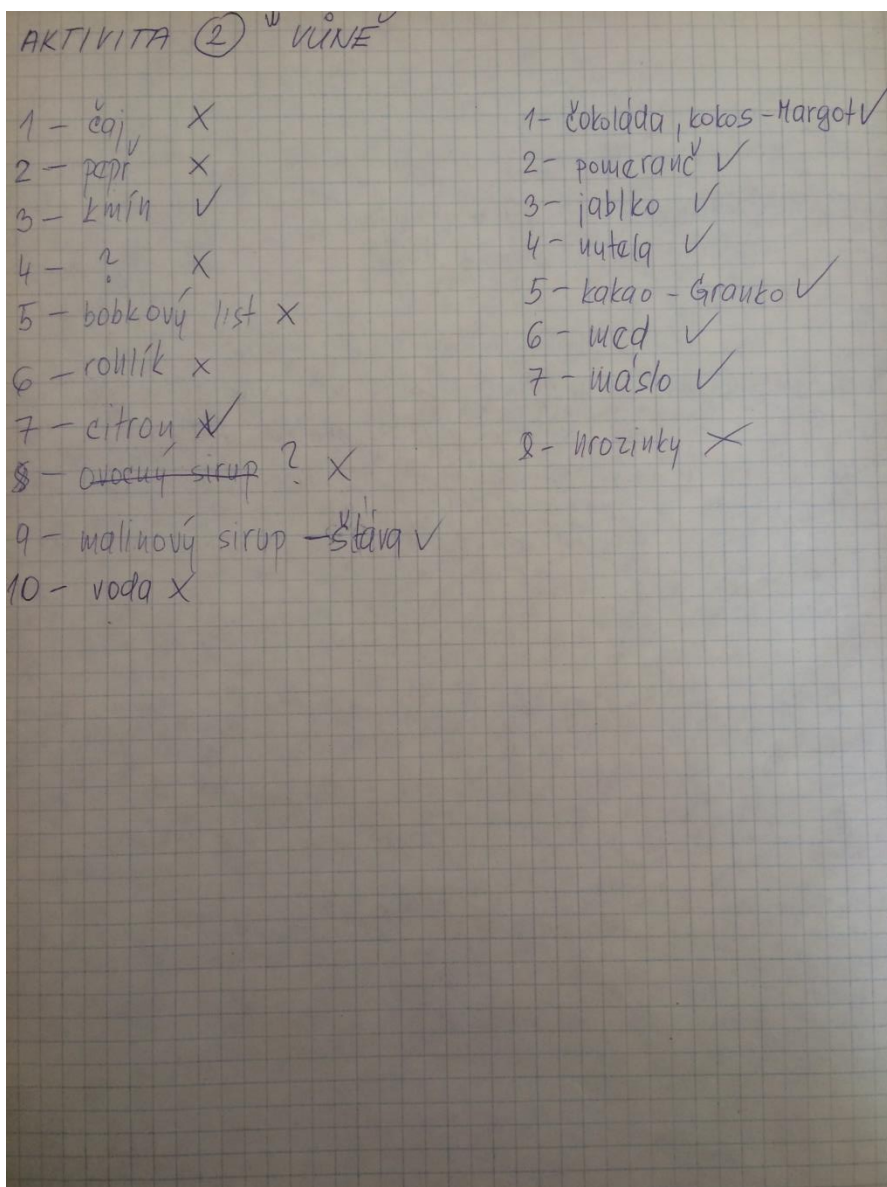
Tab. 14	Základní informace o kurzech
Tab. 15	Vyhodnocení aktivity č. 3
Tab. 16	Vyhodnocení aktivity č. 4
Tab. 17	Vyhodnocení aktivity č. 5
Tab. 18	Představování bez použití slov

Tab. 19	Prezentace znaků - dvojice č. 1
Tab. 20	Prezentace znaků - dvojice č. 2
Tab. 21	Prezentace znaků - dvojice č. 3
Tab. 22	Prezentace znaků - dvojice č. 4
Tab. 23	Prezentace znaků - dvojice č. 5
Tab. 24	Informace prezentované v prstové abecedě
Tab. 25	Desatero správné komunikace - skupina č. 1
Tab. 26	Desatero správné komunikace - skupina č. 2
Tab. 27	Bariéry v našem okolí
Tab. 28	Hlasování
Tab. 29	Časová dotace zážitkových kurzů
Tab. 30	Problematické položky dle okruhů
Tab. 31	Závěrečné shrnutí zážitkového kurzu – já
Tab. 32	Závěrečné shrnutí zážitkových kurzů – respondenti
Tab. 33	Oblíbenost kurzů

Přílohy

Příloha A	Ukázka aktivit Zážitekový kurz č. 1 – Osoby se zrakovým postižením
Příloha B	Desatero správné komunikace s osobou se zrakovým postižením
Příloha C	Prstová abeceda pro dvě ruce
Příloha D	Desatero správné komunikace s osobou se sluchovým postižením

Příloha A - Ukázka aktivit Zážitekový kurz č. 1 – Osoby se zrakovým postižením



- 1 - spray ✓
- 2 - pouzdro na brýle ✓
- 3 - budík vojty ✓
- 4 - rtěnka, jablko líj, lesť na rty ✓
- 5 - gumová formička - miska

Bydlí na hrade, jmenuje se Miloš
odjíždí do svého rodného města za kamarádem Lopatou.
Lopata je lokajista. Ráno přijde kamarád Kotlík,
odehází do školy, potom idu opět spat. čekám na
oběd. Mam oblíbený paprikový lusk.

Příloha B - Desatero správné komunikace s osobou se zrakovým postižením (zdroj: chodicilide.cz)

Zvuky jsou pro většinu lidí naprosto základní komunikační prostředek. Učíme se na ně reagovat, vydávat je i přijímat už od raného dětství, pomáhají nám komunikovat s okolím, vyjadřovat city, učit se, předávat informace. Ale jak se domluvit s člověkem, který naše zvukové signály nemůže přijímat?

1. Halóóó neslyšíme – Když s námi chcete mluvit, upozorněte nás na to jinak než hlasem – dotekem, vibracemi, světlem nebo pohybem. Pokud s námi chcete komunikovat, dotkněte se ramene, horní části paže nebo v případě, že se s člověkem důvěrně znáte, tak i na vnější část stehna. Nedotýkejte se nás za každou cenu – Nemáme rádi dotyky na hlavě, rukou, doteky zezadu. Poklepání na stůl, zadupání, nebo zamávání pomůže přivolat naši pozornost, cítíme vibrace.

2. Ptejte se! Ukazujte, malujte, pište – určitě najdeme společnou řeč. Pokud nevíte, zeptejte se nás na to, jaký způsob komunikace preferujeme – psaní, odezírání, mluvení nebo znakový jazyk. Ne všichni z nás ovládají všechny možnosti.

3. Udržujte po celou dobu hovoru oční kontakt. Signalizuje nám to váš zájem, že nás posloucháte a chcete s námi dále komunikovat. Při odezírání se navíc ujistěte, že vám dobře vidíme na ústa a nic nás neoslňuje, mluvte volnějším tempem a vyslovujte slova zřetelně.

4. Nekřičte na nás ani nezvyšujte hlas. Neslyšícímu to nepomůže a nedoslýchavému je lepší zajistit spíše vhodné podmínky bez okolního hluku.

5. Upozorněte nás, když chcete vstoupit do rozhovoru osob se sluchovým postižením. První osoby se dotkněte (viz. bod 1) a s druhou osobou navažte oční kontakt. Po vyřízení vaší záležitosti poděkujte druhé osobě a odejděte.

6. Pokud mluvíme, nelekejte se zvláštní intonace nebo kolísání hlasitosti. Neslyšíme se, a tak je naše řeč značně specifická. Mění se naše výslovnost, hlasitost řeči, její rytmus a intonace. Náš hlas tak pak může být chraptivý nebo příliš vysoký, nosový, řeč může být monotónní s nepřírozenou intonací. Určitě se ale i tak domluvíme.

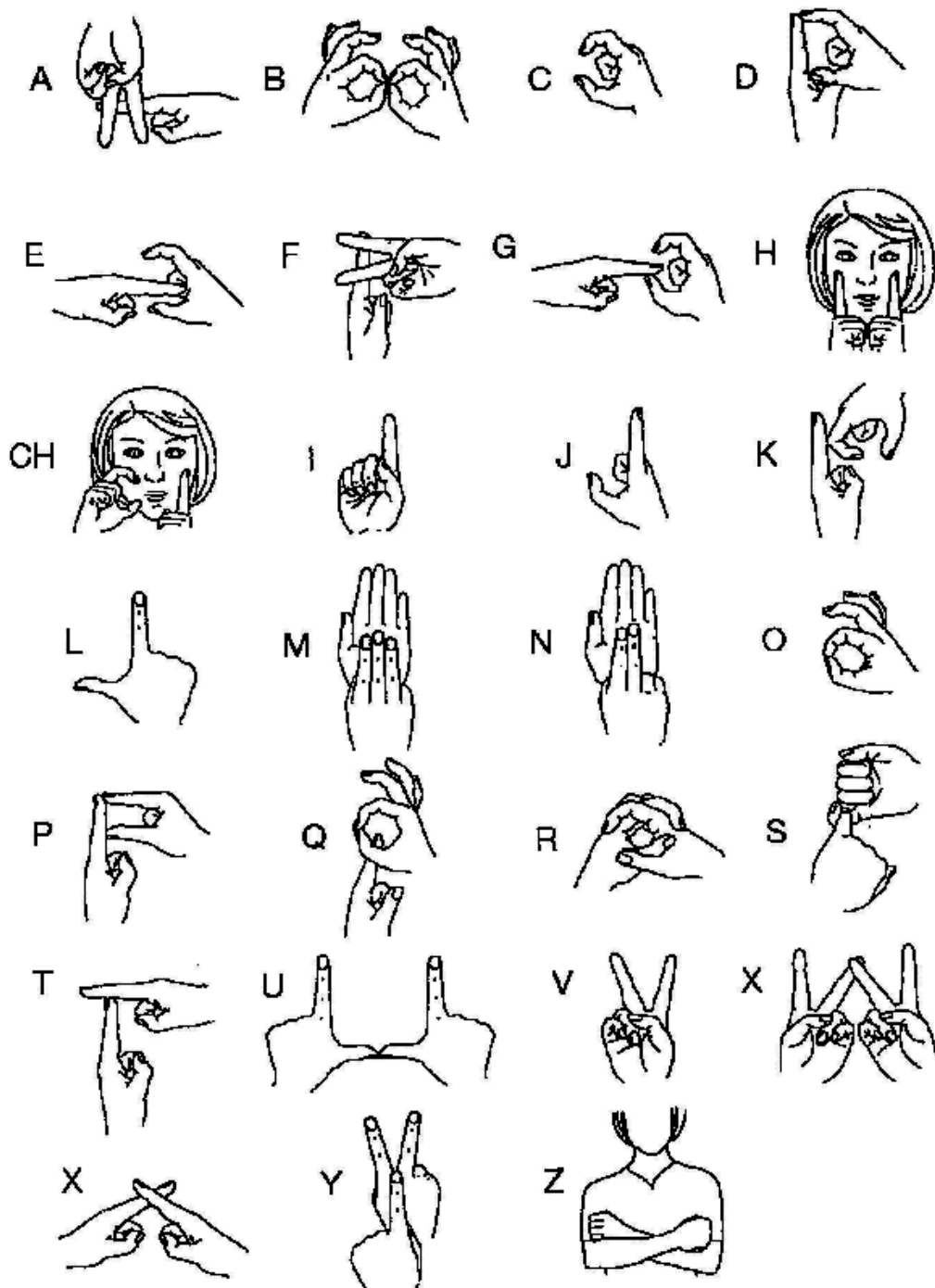
7. Ověřujte si, co jsme vám rozuměli, ne zda jsme vám rozuměli. Porozumění není pro nás samozřejmostí. Ve vzájemné komunikaci nám pomůže, pokud předem známe kontext situace a téma, o kterém budeme mluvit. Přesto není snadné vždy porozumět, raději se ujistěte, že jsme důležité informace pochopili přesně.

8. Komunikujte přímo s námi. Jsme svéprávní. Nepodléhejte pocitu, že člověk, který nám pomáhá komunikovat za nás i myslí a rozhoduje. Mluvte přímo na nás, budeme si lépe rozumět.

9. Počítejte s narušením své osobní zóny. Jsme zvyklí komunikovat tváří v tvář, potřebujeme na sebe dobře vidět a někdy se i dotýkat. Proto můžeme někdy přistupovat příliš blízko. Nebojte se nás na to upozornit nebo nám to odpusťte.

10. Je samozřejmě možné s námi komunikovat písemně nebo dokonce telefonovat. Dnes již existují různé možnosti online přepisu nebo tlumočení, můžete si s námi tedy psát i telefonovat. Jen respektujte možnost přepisu a skutečnost, že čeština je pro některé z nás cizí jazyk a používáme ho méně často než znakový jazyk. Nemusíme mít takový cit pro jemné nuance jazyka, jako vy.

Prstová abeceda pro dvě ruce



Příloha D - Desatero správné komunikace s osobou se sluchovým postižením

1. Při kontaktu s pacientem je nutné s ním jednat tak, aby se necítil ponížen. Není možné spoléhat na nějaký jiný, zvlášť rozvinutý způsob vnímání zrakově postiženého, například dobrý hmat či sluch.
2. S nevidomým je nutno jednat přirozeně a přímo, nikoliv přes jeho průvodce. Ten nevidomého pouze doprovází. Věty typu: „Paní, chce si pán sednout?“, jsou nevhodné.
3. Osoba jednáající s nevidomým zdraví jako první. Pozdrav s vlastním představením je důležité spojit s oslovením typu: „Dobrý den pane Nováku, jsem pan Novotný“, aby nevidomý věděl, že pozdrav patří jemu. Při odchodu z místnosti je vhodné nevidomého upozornit na to, že dotyčná osoba opouští místnost.
4. Podání ruky na pozdrav nahrazuje nevidomému vizuální kontakt. Při setkání stačí nevidomému oznámit "podávám Vám ruku". Při rozhovoru je velmi důležitý oční kontakt s nevidomým. Není tedy vhodné odvracet při rozhovoru tvář, protože to nevidomí obvykle poznají.
5. Při vyšetření je nezbytné pacientům vysvětlit, co se bude dít, při instrumentálním vyšetření je třeba stručně popsat jak použité přístroje, tak vlastní činnost. Pro nevidomého pacienta jsou informace typu „teď to píchne, teď to bude tláčit, teď vás to bude trochu pálit“ nezbytné.
6. Dveře do místností by měly zůstatvat buď zcela otevřené nebo zcela zavřené.
7. Věci nevidomého by měly zůstat na svém místě. S věcmi nevidomého je dobré nemanipulovat bez jeho vědomí.
8. Při komunikaci s nevidomým lze bez obav použít slova: vidět, kouknout se, mrknout, prohlédnout si. Tato slova používají nevidomí k vyjádření způsobu vnímání: cítit, hmatat, dotýkat se.
9. Nevidomý člověk s vodícím psem má přístup do zdravotnických zařízení. Na vodícího psa není vhodné mlaskat, hvízdát, hladit ho, krmit ho nebo na něj mluvit bez vědomí majitele.
10. Při jednání by měl být nevidomý objednan na určitou hodinu. Tu je vhodné dodržet, aby se předešlo jeho nervozitě v neznámém prostředí. Je vstřícné nevidomému pacientovi v čekárně sdělit, že o něm víme.