



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Možnosti volnočasových aktivit pro děti s poruchou autistického spektra a jiným handicapem

Bakalářská práce

Studijní program: B7505 – Vychovatelství
Studijní obor: 7505R004 – Pedagogika volného času
Autor práce: **Petra Korytářová**
Vedoucí práce: Mgr. Helena Picková



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petra Korytářová**
Osobní číslo: **P13000364**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Možnosti volnočasových aktivit pro děti s poruchou autistického spektra a jiným handicapem**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Zanalyzovat možnosti volnočasových aktivit na dvou vybraných speciálních školách, navrhnout a vytvořit volnočasový program pro děti s autismem a jiným handicapem

Požadavky:

1. Studium literatury k danému tématu.
2. Analýza volnočasových aktivit na dvou ZŠ speciálních a v jejich okolí.
3. Vytvoření volnočasového programu pro tyto děti.
4. Vyhodnocení programu v různých rovinách.

Metody: pozorování, rozhovory s dětmi, návrh inovativního programu

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

BEYER, J., GAMMELTOFT, L. Autismus a hra. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3.

ČÁP, J. Psychologie výchovy a vyučování, Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

CHRÁSKA m., 2007. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1369-4.

PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 221 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

RICHMAN, Shira. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vyd. 2. Překlad Miroslava Jelínkové. Praha: Portál, 2008, 122 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3.

SCHOPLER, E., LANSING, M., WATERS, L. Výukové aktivity pro děti s autismem. Praha: Modrý klíč, 2000. ISBN 80-902494-2-6.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Helena Picková

Centrum praktické přípravy

Datum zadání bakalářské práce: **4. května 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **4. května 2016**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 22. června 2015

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Heleně Pickové za mimořádně vstřícný přístup po celou dobu tvorby bakalářské práce, za cenné rady a vedení.

Dále bych chtěla poděkovat oběma sledovaným zařízením za ochotu spolupracovat při výzkumu k této bakalářské práci a také paní Radce Šindílkové za odborné konzultace, které mi k vypracování této práce poskytla.

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na možnosti trávení volného času dětí s poruchou autistického spektra a jiným mentálním postižením. V práci je popsána nabídka možných volnočasových aktivit pro tyto děti nejen na jejich školách, ale také v jejich nejbližším okolí. V rámci analýzy co nejširší možné nabídky jsou zkoumány dvě základní speciální školy. Výzkumné šetření se zabývá možnostmi dítěte s mentálním postižením, zda využívá nabídky volnočasových aktivit jak ve školním zařízení, tak v rámci volnočasových organizací. Součástí této práce je také navržený inovativní program pro handicapované děti.

Klíčová slova

autismus, mentální postižení, hra, volný čas

Annotation

This bachelor thesis focuses on possibilities of spending children's free time who has the autistic spectrum disorder and another mental disabilities. The thesis describes offer of possible activities for these children not only at their schools, but also in their closest area. In the context of analyzing the widest available offer there are two special schools which has been investigated. This research follows up possibilities of a child with mental disorder if he/she uses the offer of free time activities at school and in a leisure organization. Part of this work is also designed the innovative program for children with mental disorder.

Key words

autism, mental disorder, game, leisure time

Obsah

Seznam obrázků.....	8
Seznam tabulek.....	8
Seznam použitých zkratk a symbolů.....	9
Úvod.....	10
Teoretická část.....	12
1 Volný čas.....	12
1.1 Pojem a charakteristika volného času, jeho funkce.....	12
1.2 Vymezení pojmu volný čas.....	14
1.3 Volný čas dětí školního věku a jeho význam.....	15
2 Charakteristika jednotlivých období lidského života.....	16
3 Autismus a mentální retardace.....	20
3.1 Vymezení pojmu speciální pedagogika.....	20
3.2 Pervazivní vývojové poruchy a porucha autistického spektra PAS.....	22
3.3 Autismus, vymezení pojmu a definice.....	23
3.4 Mentální retardace, vymezení pojmu a definice.....	27
3.5 Rozdíl mezi dítětem s autismem a dítětem s mentálním postižením.....	28
3.6 Systém výchovy a vzdělávání jedinců s autismem a mentálním postižením	30
3.6.1 Rodina.....	31
3.6.2 Speciálně pedagogické centrum.....	31
3.6.3 Předškolní výchova.....	32
3.6.4 Praktická škola.....	33
3.6.5 Speciální škola.....	34
3.6.6 Ústavy sociální péče.....	35
3.7 Volný čas dítěte s PAS a dítěte s mentálním postižením	35
4 Inkluze a integrace.....	38
Empirická část.....	41
5 Cíle a metody výzkumu.....	41
6 Výzkumné otázky.....	42
7 Sledované školy, jejich popis a záznamy z hospitací.....	43
7.1 Základní škola speciální Mladá Boleslav.....	43
7.2 Speciální základní škola Poděbrady.....	45
7.3 Záznamy z hospitací.....	46
8 Nabídka volnočasových aktivit škol a jejich okolí.....	50
9 Návrh programu pro děti s PAS a děti s mentálním postižením	55
Analýza práce, diskuze.....	70
Závěr.....	74
Seznam použitých zdrojů.....	75
Seznam příloh.....	77

Seznam obrázků

Obrázek 1: Příklad z tabulky PEP

Seznam tabulek

Tab. č. 1: Tabulka pervazivních poruch

Tab. č. 2: Hospitační arch – výuka ve SZŠ Mladá Boleslav

Tab. č. 3: Hospitační arch – tělesná výchova dětí ze SZŠ Mladá Boleslav

Tab. č. 4: Hospitační arch – výuka ve SZŠ Poděbrady

Tab. č. 5: Záznam z kroužku arteterapie – SZŠ Mladá Boleslav

Tab. č. 6: Záznam z kroužku Muzikoterapie – SZŠ Mladá Boleslav

Tab. č. 7: Záznam z kroužku Jógy – SZŠ Poděbrady

Tab. č. 8: Návrh inovativního programu

Seznam použitých zkratk a symbolů

ad. - k bodu

apod. - a podobně

atd. - a tak dále

CNS – centrální nervová soustava

DSM – diagnostický a statistický manuál mentálních poruch

IQ – inteligenční kvocient

IVP – individuální vzdělávací program

max. - maximálně

MHD – městská hromadná doprava

MŠ – mateřská škola

např. - například

OS – občanské sdružení

PAS – porucha autistického spektra

pozn. - poznámka

řec. - řeckého

s. - strana

SPMP – sdružení pro pomoc mentálně postiženým

SMŠ – speciální mateřská škola

SPC – speciálně pedagogické centrum

SZŠ – speciální základní škola

ŠVP – školní vzdělávací program

tab. č. - tabulka číslo

tj. - tedy jiné

tzn. - to znamená

WHO – World Health Organization/světová zdravotnická organizace

Úvod

Nedílnou součástí života každého člověka je i volný čas a jeho smysluplné trávení, což patří ke zdravému způsobu života. Pokud se společnost snaží o začlenění osob s mentálním postižením do běžné společnosti, měla by rozvíjet a podporovat i tuto stránku jejich života. Na rodinu, pedagogy i volnočasové pracovníky bývají kladeny vysoké nároky ze strany výchovy, vzdělávání, ale i volného času handicapovaných dětí. U vzdělávání žáků s mentálním postižením je nezbytné vypracování kvalitního vzdělávacího programu. K rozvinutí a podpoření vhodně zvolených volnočasových aktivit pomáhá individuální výchovně-vzdělávací program. Ten pak může dětem pomoci nadále rozvíjet již získané dovednosti i v mimoškolním prostředí.

Při integraci dětí by měl být kladen důraz na to, kde a s kým děti tráví svůj volný čas, neboť to je také důležitý ukazatel toho, do jaké míry jsou děti s postižením schopny se do běžné společnosti zapojit. Pro děti s mentálním postižením je důležitá organizace volného času, samy se totiž bez podpory a pomoci okolí neobejdou. Právě proto bývá zařazení těchto dětí mezi jejich zdravé vrstevníky velmi problematické. Výsledkem pak bývá, že děti tráví svůj volný čas pasivně, doma a pouze v kruhu své rodiny, což snižuje možnosti integrace, je tedy nutné, aby děti byly v neustálém kontaktu s většinovou společností.

V rámci praxe na gymnáziu v Poděbradech jsem docházela do místní SZŠ, kde jsem poprvé přišla do užšího kontaktu s handicapovanými dětmi. Spojení této zkušenosti a studia Pedagogiky volného času mě vedlo ke zkoumání možností nabídek volnočasových aktivit těchto dětí.

Hlavním cílem bakalářské práce, která je zaměřená především na autistické děti, ale významnou roli zde mají i děti s mentálním postižením, je především analýza dvou vybraných škol a zjišťování nabídky možností k využití volného času dětí s mentálním postižením. Pro své šetření jsem zvolila SZŠ v Poděbradech a v Mladé Boleslavi.

První část práce se snaží o vystižení podstaty jevu volný čas, dále se věnuje charakteristice speciální pedagogiky, tedy vymezení pojmu autismus a mentální postižení a dalším jevům s těmito pojmy souvisejícími.

Součástí empirické části jsou hospitace škol během výuky a zájmových útvarů, kam děti dochází a s tím související zjišťování nabídky trávení volného času, které proběhne formou strukturovaného rozhovoru se speciálními pedagogy a dětmi.

Po následném zjištění a zhodnocení vhodných aktivit pro děti s mentálním postižením bude vytvořen inovovaný program pro děti a s pomocí pedagogických pracovníků zrealizován pro jeho celkové ověření.

Práce by měla přinést souhrnnou nabídku možností, jak mohou mentálně postižené děti v regionech Mladá Boleslav a Poděbrady trávit svůj volný čas a jaké aktivity a činnosti by pro ně mohly být zajímavé či přínosné. Já osobně od práce očekávám získání nových zkušeností s prací s handicapovanými dětmi a jaké činnosti by v přímé práci s těmito dětmi byly nejvhodnější.

Teoretická část

1 Volný čas

1.1 Pojem a charakteristika volného času, jeho funkce

Pojem volný čas by pro nás měl znamenat chvíle odpočinku a regenerace sil. Volný čas by měla být doba, kdy děláme činnosti, při kterých uspokojujeme potřeby, které v běžné školní a pracovní době postrádáme. Každý trávíme volný čas jinak. Někdo relaxuje, někdo zase sportuje. Každopádně bychom ve chvílích volného času neměli být v napětí a stresu.

Pedagogika volného času je jedním z oborů pedagogiky. Je to tedy společenskovědní obor, věda o výchově ve volném čase, teorie výchovy ve volném čase. Při práci s dětmi a mládeží školního věku se někdy z hlediska školského systému používá také označení výchova mimo vyučování. Pedagogika sama je poměrně mladý vědní obor a pedagogika volného času je taktéž velmi mladá věda, která nabývá na významu přibližně od druhé poloviny 20. století. Její pojmový aparát je dosud poněkud neustálený, výklad pojmů často nejednotný. To je ostatně i problém celé pedagogiky. Nejlépe je to vidět na rozmanité šíři pojetí základního pedagogického pojmu – výchova. Termín výchova bývá nejčastěji chápán jako záměrné, cílevědomé, dlouhodobé působení vychovávajícího na vychovávaného v pozitivním smyslu. Podobně lze odvodit i pojem výchova ve volném čase. I zde jsou hlavními znaky záměrnost a cílevědomost. Jako specifická oblast výchovy má však své specifické cíle a probíhá ve specifických podmínkách. (Pávková a kol. 1999)

Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 80) charakterizují volný čas jako „*Opak doby nutné práce a povinností a doby nutné k reprodukci. Je to doba, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášení nám pocit uspokojení a uvolnění.*“

FUNKCE VOLNÉHO ČASU

Odpočinek, rekreace, kompenzace jednotlivých zátěží, informace, orientace; tak lze rozdělit jednotlivé funkce volného času. Volný čas by měl zajišťovat trávení občanů v sociálním životě a měl by jim poskytovat dostatek možností k seberealizaci. Volný čas má přispívat k pocitu, že „k něčemu patříme“, že jsme součástí něčeho. Hlavní funkcí volného času je především rozvíjet vědomí vlastní individuality. Měl by být pro jedince i společnost

prospěšný a pozitivní zážitky s ním spojené by v člověku měly iniciovat tvůrčí síly. (Vážanský 2001)

Ve volném čase realizujeme své potřeby a zájmy. Zájmy zpravidla vypovídají nejen o kognitivní, ale i o emocionální sféře osobnosti. V souvislosti se zájmy se často poukazuje i na volnočasové potřeby, které se převážně odhalují porovnáváním četnosti, intenzity a kvality činností prováděných ve volném čase. Aktuální požadavky člověka současné doby lze popsat v následujícím přehledu.

- **Rekreace** - volný čas dává prostor pro vzdělávání a je ideální příležitostí k získávání informací a životních orientací. Člověk má potřebu zotavení, čerpá energii, uspokojuje sexuální potřeby, zbavuje se zátěže všedního dne, probouzí v sobě pocit osvobození se od chybných a přemrštěných požadavků a celkově si upevňuje svůj zdravotní stav.
- **Kompenzace** - lze ji chápat jako snahu vyrovnat nedostatky, vědomé zřeknutí se pravidel a nařízení, předpisů a norem, bezstarostnost, vědomé si užívání života. Lze to nazvat lenošením, nicneděláním, dobou odstraňování námahy.
- **Edukace** - funkce, která dává možnost dalšího vzdělávání a poznávání nového. Projevuje se zde touha po nových zážitcích. Jedinec se učí aktivizovat vlastní možnosti jednání.
- **Komplementace** - neboli potřeba klidu, pohody, rozjímání a sebevědomí. Člověk má potřebu hledat sám sebe, čas pro sebe samého a osvobození sama sebe od stresu, shonu a nervového vypětí.
- **Komunikace** - i ve volném čase má jedinec potřebu sdělovat svá přání a s tím souvisí další nárok, potřeba komunikace. Člověk má přirozeně touhu sdělovat, hledá kontakty, aby se necítil osamocený, vyhledává rozmanité sociální vztahy.
- **Integrace** - tato potřeba se dostavuje v případě, že máme potřebu být ve společnosti, což je naprosto přirozená potřeba. Jedinec ve volném čase očekává prožití emocionální jistoty a sociálního bezpečí a stability, určitých rituálů a tradic.
- **Participace** - tady se učí jedinec spolurozhodování, realizuje společné plány, naplňuje cíle, učí se vzájemné spolupráci a solidaritě.
- **Enkulturační** - poslední významnou potřebou ve funkcích trávení volného času je enkulturační, při níž má jedinec potřebu produktivního uplatnění a účasti na kulturním životě. Od společnosti se mu dostává podpory v rozvíjení a rozšiřování estetického vnímání, která má v jedinci podporovat iniciativu.

Tyto funkce lze rozdělit na individuální (rekreace, kompenzace, edukace a komplementace) a všeobecné (komunikace, integrace, participace a enkulturace). V současnosti dominují rekreačně kompenzační činnosti. Je však potřeba uspokojovat i ostatní potřeby.

V případě jednostranného zatížení ve školním výchovně vzdělávacím procesu pak dochází k uvolňování ostatních potřeb. (Vážanský 2001)

1.2 Vymezení pojmu volný čas

Pávková (2002, s. 14) v knize Pedagogika volného času píše, že „*pod pojem volný čas se běžně zahrnují odpočinek, rekreace, zábava, zájmové činnosti, zájmové vzdělávání, dobrovolná společensky prospěšná činnost i časové ztráty s těmito činnostmi spojené. Specifickou zvláštností volného času dětí a mládeže (podle Úmluvy o právech dítěte je dítětem jedinec mladší 18 let a mládeží je u nás označována věková skupina 18-26 let) je to, že z výchovných důvodů je žádoucí jeho pedagogické ovlivňování. Děti ještě nemají dostatek zkušeností, nedovedou se orientovat ve všech oblastech zájmových činností, potřebují citlivé vedení. Podmínkou účinnosti je, aby toto vedení bylo nenásilné, nabízené činnosti pestré a přitažlivé, účast na nich dobrovolná. Míra ovlivňování volného času závisí na věku dětí, jejich mentální i sociální vyspělosti i na charakteru rodinné výchovy.*“

Součástí volného času nejsou ani činnosti zabezpečující biologickou existenci člověka (jídlo, spánek, hygiena, zdravotní péče), ale i u těchto činností si někdy lidé vytvoří svého koníčka, což je zřejmé např. ve vztahu k přípravě (i konzumaci) jídla. (Hájek, Hofbauer, Pávková 1999)

V případě, že na volný čas nahlížíme z hlediska dětí a mládeže, nelze do něho zahrnout činnosti s ním související, základní péči o zevnějšek a osobní věci, sebeobsluha, povinnosti spojené s provozem rodiny, domácnosti, výchovného zařízení i další uložené vzdělávání a další časové ztráty. (Pávková a kol. 2002)

Pokud chceme vymežit výraz **volný čas**, je vhodné vycházet z rozdělení veškerého času, který má člověk k dispozici:

- *oblast povinností* zahrnuje zaměstnání, péči o domácnost a rodinné příslušníky, činnosti nezbytné k zajištění biologických funkcí a časové ztráty související s plněním povinností;

- *oblast volného času* zahrnuje odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolnou veřejně prospěšnou činnost a časové ztráty s těmito činnostmi související. Většina výkladů a definic termínu volný čas z těchto skutečností vychází, svými formulacemi se však liší.

Vymezení volného času:

- časový prostor, který člověku umožňuje svobodnou volbu činností;
- volný čas v negativním pojetí – čas zbývající po splnění rozmanitých povinností;
- volný čas v pozitivním pojetí – čas nezávislého a svobodného rozhodování pro činnosti;
- čas, se kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Doba, která zůstane z 24 hodin po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, o vlastní fyzické potřeby včetně spánku;
- opak doby nutné práce a povinností a doby nutné k reprodukci sil;
- čas, ve kterém se můžeme věnovat činnostem, které máme rádi, baví nás, přinášejí radost a uvolnění, chceme a můžeme je dělat.

Volný čas dětí a mládeže má své zvláštnosti a od volného času dospělých se většinou liší:

- rozsahem;
- obsahem;
- mírou samostatnosti a závislosti;
- nezbytností pedagogického ovlivňování.

1.3 Volný čas dětí školního věku a jeho význam

Děti mají většinou více volného času než dospělí. Existují i děti trpící nedostatkem volného času. Mezi dětmi jsou však jedinci, kteří mají volného času nadbytek a neumí jej vhodně vyplnit, což je může vést k patologickému chování. Obsah volného času odpovídá věkovým a individuálním zvláštnostem. Aktivita dětí a mládeže jsou většinou pestřejší než u dospělých. Míra samostatnosti také závisí na věku dítěte, jeho psychické i fyzické vyspělosti, na rodinném prostředí a nabídce volného času v regionu.

Děti tráví volný čas v různých prostředích: doma, ve škole, v zařízeních pro výchovu mimo vyučování či na veřejných prostranstvích. Všechny uvedené druhy prostředí mají své výhody, ale i nevýhody, např. míra organizovanosti a možnosti spontaneity, bezpečnost, pedagogické vedení, rozmanitost či jednotvárnost prostředí, dozor, míra soukromí, kontakt mezi vrstevníky, volba aktivit, pozitivní i negativní vzory atd.

Z výchovných důvodů v oblasti volného času dětí a mládeže je žádoucí jeho pedagogické ovlivňování, což je specifická zvláštnost. Děti ještě nemají dostatek zkušeností, samy se ve všech nabídkách zájmových činností nedokáží orientovat, potřebují citlivé vedení. Podmínkou toho, aby bylo pedagogické vedení účinné je, aby byly nabízené činnosti pestré, přitažlivé a především, aby se jí děti a mládež chtěli účastnit dobrovolně. To, jaká pak vznikne míra ovlivňování volného času, závisí na věku dětí, jejich mentální i sociální vyspělosti i na charakteru rodinné výchovy, neboť prostředí, ve kterém děti tráví své volné chvíle, je velmi různorodé. Může to být domov, škola, různé společenské organizace a instituce. Děti většinou prožívají svůj volný čas venku, ve veřejných prostranstvích a často bez jakéhokoliv dohledu a i zájmu dospělých, což jim často vyhovuje. Tato situace je však neuspokojivá, protože je pak výchova a také bezpečnost dětí ohrožena. To platí zvláště pro menší děti žijící ve velkých městech. (Pávková a kol. 1999)

2 Charakteristika jednotlivých období lidského života

Pro základní přehled o vývoji lidského života je potřeba znát jednotlivá období a fáze, kterými člověk začne procházet ještě v době, než se vůbec narodí. Tím se zabývá vývojová psychologie. Jedinec se během života mění, mění se způsoby jeho prožívání, uvažování a hlavně chování. Nejvíce se jednotlivé fáze mění od prenatálního období do ukončení dospívání, což bývá dovršením dvacátého roku.

PRENATÁLNÍ OBDOBÍ

Prenatální období je období mezi početím a narozením dítěte, obvykle trvá asi 40 týdnů (9 měsíců) a lze je rozdělit do tří fází:

1. oplodnění a vytvoření zárodku (první asi 3 týdny)
2. embryonální období (4. - 12. týden) – jsou vytvořeny základy všech důležitých orgánů člověka; zárodek je v této době extrémně citlivý na nejrůznější možné teratogenní vlivy

3. fetální období (od 12. týdne do porodu) – orgány jsou biologicky dotvořeny a začínají se ujímat své funkce. (Langmeier, Krejčířová 2006)

NOVOROZENECKÉ OBDOBÍ

Novorozenecké období trvá přibližně jeden měsíc. V této době se dítě adaptuje na nové prostředí. Je schopné reagovat pomocí reflexů a vrozených způsobů chování. Ty mu usnadňují přežití. Reflexy, kterými je novorozenec vybaven, mají různý význam. Některé slouží k jeho přežití, do této kategorie patří např. hledací a sací reflex. Jiné reflexy nejsou pro prvotní adaptaci dítěte tak důležité, byly užitečné spíše v dřívějších fylogenetických fázích. Mezi tyto reflexy patří především motorické reflexy.

Dítě je schopno vnímat své okolí, reagovat křikem, využívat sacích pohybů. Křik je v tomto období nejvýznamnějším mechanismem, signalizuje stav novorozence a jeho potřeby. Umožňuje mu upoutávat pozornost. Učení novorozence je aktivizováno především v rámci sociální interakce. (Vágnerová 2005)

KOJENECKÉ OBDOBÍ

Kojenecký věk trvá od jednoho měsíce do jednoho roku. V tomto období dochází k rychlému rozvoji mnoha kompetencí, které jsou předpokladem k postupnému osamostatňování, k němuž dochází v další vývojové fázi, tj. v batolecím věku.

V prvním roce života se projevují individuální rozdíly jednotlivých dětí v prožívání, chování a celkově ve vývojovém trendu. Kojenec je schopen vnímat různé podněty a reagovat na ně. Na počátku jsou významné biologické impulsy. Podle Freuda je základní receptivita vázaná na orální aktivitu, tj. sání a později kousání. Ústa jsou v kojeneckém věku velmi důležitá. Dítě jimi poznává.

Způsob definování kojeneckého věku, jako fáze receptivity, vyjadřuje význam potřeby stimulace a s ní související potřeby učení. (Vágnerová 2005)

BATOLECÍ VĚK

Batolecí věk trvá od jednoho do zhruba tří let. V tomto období dochází u dítěte k výraznému rozvoji mnoha kompetencí i dětské osobnosti. Stává se více samostatné, mnohem aktivnějším a kolem věku tří let si začíná být vědomo své vlastní existence a svých možností. Charakteristické pro tuto fázi života je, že se nejen osamostatňuje, ale především uvolňuje od různých vazeb, především od té mateřské. Je to také prvním

obdobím emancipace, která je nezbytná pro další vývoj. Erikson (1963) nazval batolecí věk obdobím autonomie.

V tomto období mají velký význam pohybové dovednosti. Dítě nejen že již dokáže velice dobře ovládat vlastní tělo, ale už také pomocí svého těla proniká do okolí. Samostatná lokomoce dítěte mu umožňuje, aby se dokázalo uvolnit v případě vázanosti na prostor a také ze závislosti na aktivitě jiného člověka. Batole již vnímá, že svět funguje podle pravidel a tak jej chce poznat.

U batolete se velmi rychle rozrůstá dětský slovník, ale až ve věku mezi 2. a 3. rokem si osvojuje základy syntaxe. V tomto věku se u dítěte už objevuje schopnost umět odlišit emoce, reagovat na ně, narůstají i pocity hrdosti, ale i zahanbení a studu. Zde je běžná i separační úzkost. (Vágnerová 2005)

PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

Toto období trvá od 3 do 6-7 let. To, kdy tato fáze skončí, není dáno pouze fyzickým věkem, ale především tím, jak moc je dítě připravené k sociálnímu životu, končí tedy nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let. (Vágnerová 2005)

„Předškolní období je charakteristické tím, že si dítě utváří svou roli ve světě a k tomu mu hodně pomáhá fantazie a představivost. Myšlení předškolního dítěte je charakteristické egocentrismem, ulpíváním na zjevných znacích a magičností. Dítě interpretuje realitu tak, aby pro něho byla srozumitelná a přijatelná, i když si občas musí vypomáhat zkreslením či vyloučením některých informací. Tento způsob uvažování uspokojuje jeho potřebu jistoty orientace.“ (Vágnerová 2005, s. 201)

Vyvíjí se všechny složky paměti, dítě je již schopné své zážitky formulovat verbálně. Rozvíjí se také emoční inteligence, rozumění emocím vlastním i jiných lidí. Mezi významné neverbální funkce, které si dítě v tomto věku osvojuje, patří kresba, která se rozvíjí od fantazírování až k realističtějšímu pojetí světa.

V tomto období je již u dítěte známo, zda trpí nějakým postižením. Znamky autismu se mohou objevovat již před třetím rokem života a známky mentální retardace, pokud se nejedná o vrozenou, která vzniká v období prenatálním a postnatálním, okolo druhého roku života.

ŠKOLNÍ VĚK

Školní věk lze chápat jako oficiální vstup do společnosti, tj. období základní školy. Je to období označované jako fáze píce a snaživosti, jejímž hlavním cílem je uspět, prosadit se svým výkonem.

Na počátku školního věku se výrazně mění dětské poznávání veškerého okolí. Rozvíjí se zrakové i sluchové vnímání, změní se i jeho uvažování a dochází k přechodu na úroveň konkrétních logických operací. V tomto věku již dítě nebývá tolik egocentrické. Školák je již schopen vnímat a chápat určité skutečnosti a nenechá se jen tak ovlivnit, akceptuje proměnlivost jako základní vlastnost reality. (Vágnerová 2005)

V závislosti na zrání CNS se zvyšuje emoční stabilita, rozvíjí se emoční inteligence.

Toto období lze rozdělit na tři dílčí fáze:

a) RANÝ ŠKOLNÍ VĚK

Raný školní věk trvá přibližně od 6-7 let do 8-9 let. Dítě nastupuje do školy a mění se jeho sociální postavení.

b) STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK

Střední školní věk je období mezi 8-9 a 11-12 rokem života. Je to doba, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat.

c) STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Období 2. stupně základní školy, které trvá od 11-12 let až do ukončení povinné školní docházky, což znamená přibližně do 15 let, je starší školní věk. Z biologického hlediska jde však o období pubescence, tedy první fáze dospívání.

OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ - ADOLESCENCE

Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Zahrnuje jednu dekádu života, od 10 do 20 let. Je to období, kdy dochází k celkové proměně osobnosti a to ve všech oblastech, v somatické, psychické i sociální. Většina změn bývá podmíněna biologicky, ale významně je ovlivňují i psychické a sociální faktory. Je to období, kdy jedinec hledá svou vlastní identitu, nějakým způsobem se vypořádává s vlastní proměnou a snaží se dosáhnout co nejpříjemnějšího sociálního postavení.

Do patnáctého roku života se jedná o ranou adolescenci, též označovanou jako pubescenci. Zde dochází u dítěte k tělesnému dospívání spojeným s pohlavním dozráváním, tedy pubertou. Od patnácti let pak přichází pozdní adolescence, což je především doba komplexnější psychosociální proměny. Mění se nejen jeho osobnost, ale i jeho společenské pozice. (Vágnerová 2005)

Marie Vágnerová se v knize Vývojová psychologie I. soustředí na vývoj dítěte v období od narození do dospívání, tedy od narození do jeho dvaceti let. Já si tuto knihu zvolila záměrně, neboť svou práci zaměřuji na období dětství a dospívání a přišlo mi zbytečné zmiňovat období dospělosti a stáří, jelikož s mou prací toto období už nesouvisí. Vágnerová v knize popisuje jednotlivé fáze života velice podrobně, nicméně jsem se domnívala, že krátké shrnutí bude v této práci dostačující.

3 Autismus a mentální retardace

3.1 Vymezení pojmu speciální pedagogika

Domnívám se, že i jako pedagog volného času bych měla umět pracovat se speciální pedagogikou, neboť nelze předvídat, zda se s handicapovaným dítětem v rámci volnočasových činností setkám či ne. V oblasti společného vzdělávání je to především to, co se očekává – zapojit dítě s mentálním postižením do většinové společnosti, takže i my, volnočasoví pedagogové, bychom měli umět aplikovat speciální přístup a péči, kterou handicapovaní vyžadují. V dnešní době se již můžeme setkat s tím, že na běžné škole pracuje speciální pedagog.

Než se začnu věnovat definicím mentálních postižení a autismu, je potřeba vědět, kam tato onemocnění spadají z hlediska pedagogického. Jak již z názvu vyplývá, speciální pedagogika je jiná v tom, že se specializuje na speciální požadavky dětí i dospělých. V případě, že se u dítěte začnou objevovat známky postižení, automaticky jejich terapie spadá do rukou speciálního pedagoga.

Speciální pedagogika je rovněž velmi významný obor pedagogiky. Jejím významem je edukace a rozvoj těch jedinců, kteří mají oproti ostatním speciální edukační potřeby a pro svůj rozvoj potřebují speciální přístup a péči. Speciální pedagogiku lze vymezit jako

samostatný vědní obor. V souladu s tímto pojmem používáme pojmy **znevýhodnění**, **porucha** nebo **handicap**.

Je to obor, který se zabývá výchovou a vzděláváním a především rozvojem jedinců, kteří jsou fyzicky, psychicky nebo sociálně znevýhodnění a mají s tím související speciální výchovně vzdělávací potřeby. Hlavním předmětem a objektem cílů speciální pedagogiky jsou jedinci mající specifické potřeby spojené se svým znevýhodněním, ať už fyzickým, psychickým či sociálním. Speciální pedagogika pak na základě dosažení těchto speciálních potřeb stanovuje a aplikuje speciální postupy a metody. Jejím cílem je především snaha maximální možné socializace znevýhodněného jedince s ohledem na charakter, rozsah a závažnost jeho znevýhodnění. Dílčím cílem pak je například dosáhnout určitého stupně edukace nebo snaha rozvinout některé oblasti u konkrétního znevýhodněného člověka či snaha dosáhnout určité změny v postojích společnosti vůči těmto lidem. (Fischer, Škoda 2008)

ČLENĚNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Z výše zmíněného textu vyplývá, že abychom mohli k postiženému přistupovat tak, jak jeho znevýhodnění vyžaduje, je potřeba aplikovat různé metody a přístupy. Naopak jinak se bude přistupovat k těm, kteří mají poruchu somatického původu a k těm, kteří mají poruchy chování. Z toho důvodu je speciální pedagogika členěna na tzv. dílčí subdisciplíny:

- Etopedie – zabývá se postižením v rámci výchovy a vzdělávání. Také se pokouší pomocí terapie o korekci vzorců chování jedinců, kteří jsou nějakým způsobem mravně narušeni, trpí poruchami chování a mají související problémy v sociálních vztazích.
- Psychopedie – jedná se o vědní obor zabývající se jedinci, kteří mají nějaký handicap a jsou znevýhodnění v mentální oblasti. Patří sem jak vrozené, tak získané handicap. Tento vědní obor se zabývá také rehabilitací a terapií těchto jedinců. Psychopedie je vlastně obor, do kterého spadají osoby s PAS a osoby s mentálním postižením.
- Somatopedie – další dílčí disciplína speciální pedagogiky, která se věnuje výchově a vzdělávání osob mající handicap v oblasti fyzické (tělesné). Jsou to osoby nemocné, zdravotně oslabené nebo osoby s omezenou mobilitou.

- Logopedie – obor, který se zabývá odstraňováním a korekcí poruch v oblasti komunikačních schopností.
- Surdopedie – zabývá se výchovou a vzděláváním osob, které mají handicap z důvodu poruchy v oblasti vnímání sluchem.
- Oftalmopedie – věnuje se osobám, které mají oční handicap.

3.2 Pervazivní vývojové poruchy a porucha autistického spektra PAS

Pervazivní vývojové poruchy se v populaci vyskytují jen zřídka, nicméně v případě, že dojde k narušení vývoje jedince se pak stávají velmi vysokou závažností. Pervazivní (neboli všeprostopující) vývojové poruchy velmi výrazně mění chování jedince, který trpí nějakou specifickou poruchou omezující možnost vzdělávání jedince a značně stěžuje jeho společenskou seberealizaci a normální zařazení do společnosti. (Fischer, Škoda 2008)

„Slovo pervazivní znamená, že je zasaženo něco hluboko v člověku, něco, co zasahuje celou osobnost, což je přesně případ lidí s autismem. Našemu životu dává smysl především komunikace s druhými, schopnost rozumět jim a jejich chování, umět se orientovat v různých životních situacích, což jsou právě ty oblasti, které jsou pro postižené s autismem nejobtížnější.“ (Peeters 1998, s. 11)

V DSM-IV¹ je autismus zařazen mezi kategorie „pervazivních vývojových poruch“, mezi „mentální retardace“ a „specifické vývojové poruchy“. U „mentálních retardací“ jde o zpomalení vývoje. Člověk s mentální retardací se vyvíjí stejným způsobem jako kdokoliv z nás, vývoj je pouze pomalejší a jeho mentální věk je nižší než věk chronologický. U „specifických vývojových poruch“ je vývoj nejen pomalejší, ale je i jiný v určitých oblastech schopností. Např. dítě dyslektik má potíže v jedné oblasti učení, i když je jeho inteligence normální. Pokud je kvalitativní postižení přítomno ve více oblastech, pak se jedná o pervazivní vývojovou poruchu.

Pervazivní vývojová porucha jako je autismus je klasifikována a zařazena mezi mentální retardaci a poruchy učení. Nejdůležitější charakteristikou pervazivní vývojové poruchy je fakt, že dominantní postižení se skládá z problémů v oblasti kognitivních funkcí jazyka, motoriky a sociálních dovedností. Celkově výraz pervazivní porucha vystihuje podstatu poruchy lépe než slovo autismus.

¹ Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (Peeters 1998, s. 10)

Pervazivní vývojová porucha, jako je autismus, vyžaduje celoživotní specializovaná opatření. Poskytnout někomu s těžkým mentálním postižením speciální péči a ukončit ji hned jak léčený dospěje a říci, že nepotřebuje další pomoc, je nesmyslné. (Peeters 1998)

V mezinárodní klasifikaci nemocí WHO je problematika pervazivních poruch v kapitole F84 a jedná se kapitoly poruch psychického vývoje. Tyto poruchy pak popisuje tabulka níže.

Tab. č. 1: Tabulka pervazivních poruch (Fischer, Škoda 2008, str. 122)

F84.0 Dětský autismus
F84.1 Atypický autismus
F84.2 Rettův syndrom
F84.3 Jiná dětská desintegrační porucha
F84.4 Porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
F84.5 Aspergerův syndrom
F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy
F84.9 Pervazivní vývojová porucha, nespecifikovaná

Jednoznačná příčina vzniku neexistuje. U autismu se o etiologii hovoří jako o důsledku organického poškození mozku. S tím může souviset ještě několik dalších faktorů, jako je například genetická podmíněnost, exogenní vlivy v prenatálním období nebo neurochemické odlišnosti CNS. Vliv sociálních faktorů nebyl prokázán.

3.3 Autismus, vymezení pojmu a definice

Jelikož se práce zaměřuje na dětské autisty, je třeba se s tímto pojmem blíže seznámit.

Dětský autismus je jedna z nejčastějších pervazivních poruch. Termín autismus (z řec. Autos = sám) má význam tzv. stažení se do sebe a tendenci sociální izolace. Touto poruchou trpí deset až patnáct dětí z tisíce.

Porucha je charakteristická tím, že jedinec není schopen reagovat na city druhých osob s dostatečným emočním cítěním a jen těžko se přizpůsobuje v sociálních vztazích. Jedinci jsou zvyklí na specifické rituální činnosti a jakoukoliv jejich změnu přijímají s obtížemi. Těžko se vypořádávají s novými situacemi a celkově mají odpor ke změnám prostředí, naopak s oblibou vykonávají stereotypní pohyby. Velmi je zaujímají mechanické či

jednotvárné pohyby předmětů. Školní dovednosti si osvojují s obtížemi. Potřebují speciální přístup založený na individuální péči. (Fischer, Škoda 2008)

Jan Průcha (2000, s. 60) ve svém 3. rozšířeném vydání pedagogického slovníku charakterizuje autismus jako „*vývojovou poruchu projevující se neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím. Postižený obtížně vyjadřuje svá přání a potřeby, nechápe, proč mu ostatní nerozumějí. Uzavírá se do svého vlastního světa a projevuje se jako extrémně osamělá bytost. Dvě třetiny lidí trpící autismem zůstávají postižení po celý život.*“

První symptomy se obvykle objeví před třicátým měsícem věku dítěte. Zřetelnými se stanou v době, kdy u dítěte dojde k výrazné poruše ve vývoji komunikačního jazyka. Dětská dezintegrační porucha vykazuje stejné symptomy jako autismus, ale stav normálního vývoje trvá zhruba do dvou let, kdy nastává významná ztráta už osvojených dovedností. Autismus se vyskytuje asi třikrát více u chlapců než u dívek. Jeho etiologie je zatím nejasná.

Jako diagnostické standardy se používá diagnostický a statistický manuál duševních poruch *Americké psychiatrické asociace* (DSM-IV, 1994).²

DSM-IV zahrnuje dvanáct diagnostických kritérií rozdělených do tří kategorií: sociální interakce, komunikace, činnosti a zájmy. Postižený autismem nemusí mít nutně všechny znaky a symptomy spojené s autismem. I když lidé s PAS vykazují podobné symptomy, neexistují dvě děti s autismem, které mají úplně stejné projevy. Aby dítě bylo diagnostikováno jako autistické, musí splňovat aspoň dvě kritéria z první kategorie, dvě kritéria z druhé kategorie a jedno kritérium ze třetí kategorie. (Richman 2006)

PŘEHLED KATEGORIÍ

Sociální interakce - Děti s autismem nerozumí neverbálnímu chování a neumí ho správně používat. Nevykazují sociální kontrakci přiměřené věku. Děti s autismem:

- mohou se vyhýbat očnímu kontaktu;
- mohou mít problémy s porozuměním výrazům obličeje a s reakcí na sociální klíče a gesta jako mávání a ukazování;

² Pozn. red.: V České republice se při diagnostice vychází z *Mezinárodní klasifikace nemocí* (MKN-10), přičemž tři základní kategorie kritérií jsou stejné jako u DSM-IV. (Richman 2006, s. 7-8)

- nejsou schopny navazovat a rozvíjet přiměřené sociální kontakty s vrstevníky;
- dávají přednost samotě a nemají zájem o jiné lidi;
- používají ruku jiné osoby, chtějí-li dosáhnout na nějakou věc;
- projevují minimální iniciativu, mají minimální nebo žádné herní dovednosti.

V dětství nereagují vstřícně na gesta k pochování, některé děti nemají rády, když se jich někdo dotýká. Nehrají hry jako děti zdravé, nesledují zrakem blízkou osobu. Jako batolata neprojevují normální strach z cizích lidí, někdy nemají zájem o lidi, jindy se na určitou osobu extrémně upnou.

Komunikace - Děti s autismem mají kvalitativní i kvantitativní postižení řeči. Jinými slovy, řeč je u dětí s autismem nejen zpožděná, ale vyvíjí se odlišným způsobem než u dětí zdravých. Postižení v komunikaci se může projevit:

- echolalií (opakování slov a vět);
- monotónní řečí bez intonace;
- nedostatky v napodobování, spontánností a variacích v použití jazyka;
- nesprávným používáním zájmen;
- rozdílem v receptivním a expresivním jazyce, neschopností chápat abstraktní pojmy, např. nebezpečí.

Asi u čtyřiceti procent dětí s autismem se řeč nevyvine, aniž by se děti snažily kompenzovat tento nedostatek nějakým alternativním způsobem komunikace, jako jsou gesta nebo mimika. Ti, u kterých se řeč rozvine, ji nepoužívají běžným způsobem.

V raném věku se dítě může chovat nezvykle tiše, nepláče, nebrouká si. Mohou se objevit náznaky gest či verbálních projevů, nedokáže však napodobit slova či zvuky.

V batolecím věku může dítě dokonce přestat používat již naučená slova.

Aktivity a zájmy - Děti s autismem si vytvářejí repetitivní (opakující se) motorické způsoby a stereotypní vzorce chování, které se manifestují různým způsobem:

- stereotypními a repetitivní vzorci chování, jako je plácání rukama, tleskání, pozorování třepetajících rukou, kolébání a otáčení těla, grimasování, poklepávání, verbální stereotypy;
- abnormálním zaměřením na určitý vzorec chování či rutinní činnost a snahou o jejich neměnnost;

- neobvyklým zacházením s hračkami, zaměřením se na části předmětu.

Vzorce chování se mohou omezit na některý smysl. Abnormální smyslové reakce se mohou projevovat různě:

- přehnaným zájmem o taktilní podněty, nebo naopak jejich odmítáním;
- čichovou a chuťovou přecitlivělostí;
- abnormální zrakovou stimulací, která se může projevovat rovnáním předmětů do řady, nutkavou oblibou určitých konfigurací čísel či písmen, zíráním do světla;
- extrémní reakcí na zvuky – dítě není schopno ignorovat nepodstatné zvuky, reaguje přehnaně na určité zvukové podněty, nebo na ně nereagují vůbec.

Když bychom měli základní znaky autismu shrnout, jsou to tyto – autisté nejsou schopni navazovat kontakt s ostatními lidmi, jsou neteční k projevům ostatních, plně si neuvědomují reálné nebezpečí, špatně snášejí změny, vyžadují rutinu, s obtížemi komunikují jak verbálně tak neverbálně, jejich pohyby jsou nestabilní, bizarní, celkově trpí na pohybovou hyperaktivitu, občas se nepřiměřeně smějí, občas zase mají záchvaty zuřivosti. Mají zálibu v neobvyklých předmětech a činnostech, například se stále dokola točí, mají rádi rytmické pohyby. Autisté se vyhýbají očnímu kontaktu a celkově jsou poměrně samotářští a uzavření.

Prognóza úspěšné léčby není moc příznivá. K úplnému vyléčení autismu nedochází v 98% případů. Na druhé straně speciální výchovný přístup eliminuje problematické chování autistů, jako je agresivita, sebepoškozování či záchvaty agresivity, takže ač nedochází k úplnému vyléčení, bylo zaznamenáno zlepšení kognitivních funkcí a došlo také ke zvýšení adaptability a samostatnosti. Osoby trpící autismem potřebují speciální přístup založený na hluboké znalosti dané problematiky, jinak se totiž ocitají na psychiatrických odděleních s vysokými dávkami psychofarmak nebo jsou kvůli svému chování vylučovány ze škol, do kterých však úroveň svého intelektu patří. (Fischer, Škoda 2008)

ASPERGERŮV SYNDROM

Populace si často plete autismus s další pervazivní vývojovou poruchou a to s aspergerovým syndromem. Ten se stejně jako autismus vyskytuje především u chlapců. Má i podobné příznaky jako autismus a to zejména stereotypní a bizarní zájmy, poruchy sociálních vztahů a neschopnost komunikace. Na rozdíl od autismu však není narušen vývoj řeči a kognitivních schopností, čímž je myšlena inteligence. Oproti autismu jde o příznivější prognózu, ale ve výsledku dochází ke schizoidní poruše osobnosti. (Fischer, Škoda 2008)

3.4 Mentální retardace, vymezení pojmu a definice

Autismus může být často kombinován s jinými poruchami či handicapou psychického i fyzického rázu (epilepsie, smyslové poruchy, geneticky podmíněné vady atd.), nejčastěji je však kombinován s mentální retardací.

Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného defektu rozumových schopností. Postižení je v knize Speciální pedagogika autorů Fischera a Škody (2008, s. 92) definováno jako „*neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován.*“ Ve vývoji dochází k zaostávání v rozumovém vývoji, ale i k odlišnému vývoji dalších psychických vlastností a k poruchám adaptačního chování.

Mezi hlavní znaky mentální retardace patří snížená úroveň rozumových schopností. Ta se projevuje především v běžném životě ve schopnosti člověka adaptovat se na běžné životní podmínky. Mentální retardace je vrozená. Dítě se už od narození nevyvíjí klasickým způsobem. Jedná se bohužel o trvalou poruchu. V závislosti na etiologii je možné zlepšení, hranice rozvoje každého takto postiženého jedince je dána závažností a příčinou defektu, ale také tím, jak se s postiženým pracuje, tj. působením edukačních a terapeutických vlivů. (Fischer, Škoda 2008)

ZNÁMÉ PŘÍČINY MENTÁLNÍ RETARDACE

Mentální retardace je následkem postižení CNS, které může vzniknout různými způsoby. Jde o multifaktoriálně podmíněné postižení, jehož příčinou může být jak porucha genetických dispozic vedoucích k narušení rozvoje CNS, tak ale také nejruznější

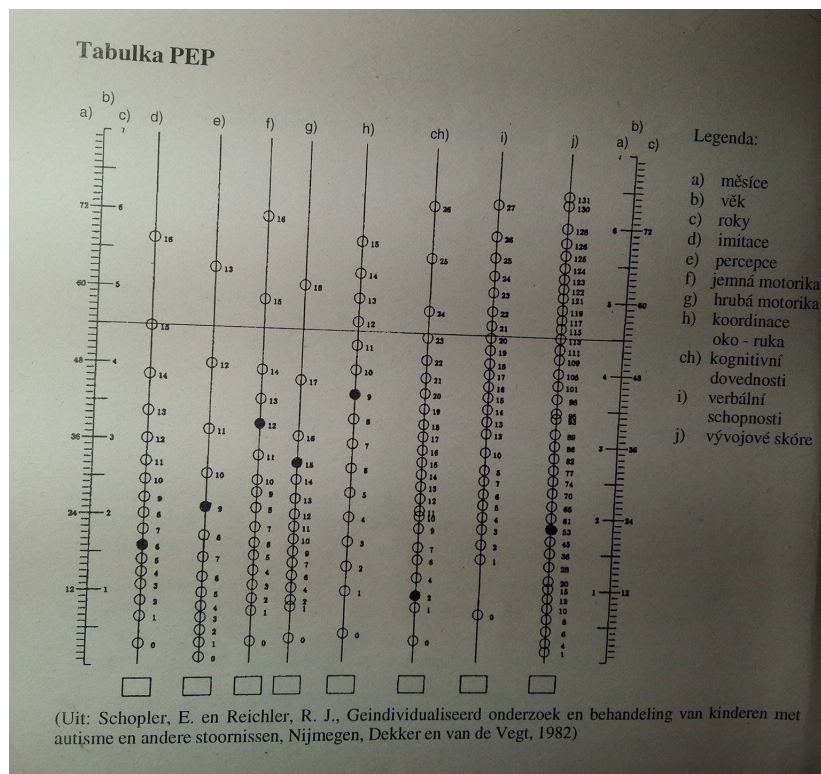
vlivy, které mohou mozek poškodit v rané fázi jeho vývoje. Tyto příčiny lze rozdělit do několika základních skupin:

- může se jednat o dědičně podmíněný mentální defekt, který vznikne v případě porušení struktury nebo funkce genetického aparátu. Mezi nejznámější patří Downův syndrom
- porucha může být podmíněna působením teratogenních vlivů v prenatálním věku – jedná se například o fyzikální vlivy (např., když matka v těhotenství užívala nějaké psychoaktivní látky nebo brala léky, které mohly plodu uškodit)
- k poškození může dojít i při porodu, tedy v perinatálním období – k těmto poruchám dochází nejčastěji, když dítěti při porodu chybí kyslík (dochází k tzv. asfyxii), čímž se naruší rozumové schopnosti novorozence

Mezi dědičné příčiny mentální retardace budou považovány pouze takové defekty, které vznikly v průběhu prvních 18 měsíců věku dítěte, později vzniklé retardace jsou považovány za získané a v takových případech se již hovoří o demenci. (Fischer, Škoda 2008)

3.5 Rozdíl mezi dítětem s autismem a dítětem s mentálním postižením

Každé dítě se naučí porozumět pomocí toho, co vidí, slyší, cítí a na co má chuť. Všechny tyto smysly využívá tak, že se je učí chápat a rozumět jim. Učí se myslet abstraktně. Dítě s autismem zpracovává informace odlišně. A to je důvod, proč je v DSM-IV autismus definován jako „kvalitativní poškození“ v oblasti komunikace a sociálních vztahů. Velká část autistů je současně mentálně postižená, ale vývoj jejich komunikace a sociálního chování nelze vysvětlit pouhou mentální retardací. Pro porozumění autistům je třeba brát v úvahu nejen vývojové zpoždění, ale především odlišnost postižení.



Obrázek 1: Příklad z tabulky PEP (Peeters 1998, s. 20)

Tabulka ukazuje výsledky testů čtyř a půl roku starého chlapce s autismem. Testoval se vývoj v oblasti imitace, kognitivní činnosti, verbálního vyjadřování, jemné a hrubé motoriky, percepce a koordinace u dětí mezi 1 a 12 lety. Test je standardizovaný, což znamená, že jsou známy i výsledky zdravých dětí.

Podle horizontální linie vpravo vidíme, že je chlapci 4,5 roku. Vpravo také vidíme, že jeho vývojové skóre je 19. To znamená, že splnil 19 úkolů, což odpovídá zdravému dvouletému dítěti. Z toho vyplývá, že je jeho vývoj mnohem pomalejší. Ten svědčí o mentálním postižení, takže chlapce lze označit za mentálně postiženého. Pokud je čtyř a půl roční dítě „běžně“ mentálně retardované, má mentální věk dva roky a také se chová jako dvouleté dítě. V případě testovaného chlapce tomu tak není. V koordinaci ruka-oko³ téměř dosáhl úrovně čtyřletého dítěte. Mnoho autistů má silné stránky zase v jiných oblastech. Tyto silné stránky se nazývají „ostrůvky inteligence“. Nicméně chlapcův výsledek stále není tak vysoký, jak lze v jeho věkové kategorii očekávat. V oblasti kognitivních dovedností už chlapec tak úspěšný není. A v oblasti porozumění jazyku a řeči má mentální věk nižší, než šest měsíců, což je náznak velmi nerovnoměrného vývoje.

³ Ruka-oko: procvičování jemné motoriky, orientace v prostoru i na ploše, k procvičování matematických pojmů: všechno – nic, více – méně, vedle, před – za.

Takto nekonzistentní profil je pro děti s autismem typický. Z této tabulky tak vidíme, že u chlapce je autismus zkombinován s mentální retardací.

Mentální retardace je u autistů velmi častá (60% autistů má IQ pod 50; 100 je považováno za průměrné skóre). Děti s mírnou mentální retardací (mající IQ mezi 52-67) většinou dosáhnou úrovně nezávislosti do devíti let, zatímco těžce postižení až o mnoho let později, až v dospělém věku. Dokáží se třeba obléknout nebo udržovat základní hygienu. Lze u nich očekávat ještě komunikaci v komplexních větách a také jsou manuálně zruční. Do této skupiny však děti s autismem nepatří. Ty mají mnohem rozmanitější dovednosti. Některé děti s autismem mají tzv. „vrcholné“ dovednosti (peak skills), které se mohou v budoucnu stát zdrojem obživy (autistické dítě s hudebním nadáním může pracovat jako ladič pian, ovšem vzhledem k jejich postižení v oblasti komunikace dosáhne takového stupně nezávislosti jen málo dětí.)

Nejvíce dětí s autismem se pohybuje v oblasti střední a těžké mentální retardace, která se v testech IQ pohybuje mezi 36-51. Postižený se dokáže najíst, vykoupat, obléci, v omezené schopnosti dokáže číst a je schopen jednoduché konverzace. U těžké retardace (IQ 20-35) se nezávislost moc očekávat nedá a když, tak ve velmi omezeném počtu aktivit, jako je mytí obličeje, rukou nebo vyřízení velmi jednoduchého vztahu. Ti, jejichž IQ je 19 a méně jsou považováni za velmi těžce retardované a jejich počet je relativně malý, ale jejich postižení je natolik pervazivní, že jsou naprosto závislí ve všech oblastech.

Toto hodnocení ale není absolutní, spíš nabízí vývojové hranice, které mohou být považovány za realistický výhled. Je velmi těžké předpovědět dítěti s autismem budoucnost a jeho dosažitelnou nezávislost právě proto, že se jedná o handicap s těmito zvláštnostmi (potíže s komunikací, se sociálním porozuměním a imaginací). A je tedy nezbytné porozumět kombinaci postižení, která autismus provázejí. (Peeters 1998)

3.6 Systém výchovy a vzdělávání jedinců s autismem a mentálním postižením

Z požadavků integrace handicapovaných do běžné společnosti vyplývá, že by tyto děti měly být vychovávány se svými nepostiženými vrstevníky a měly by s nimi trávit svůj volný čas. Výjimku však tvoří proces jejich vzdělávání, který vyžaduje zcela odlišný přístup a začíná již v předškolním vzdělávání.

3.6.1 Rodina

Prvním činitelem při výchově a vzdělávání jedinců s mentálním postižením je rodina. Je to nejpřirozenější prostředí pro život dítěte a pro jeho výchovu. Rodinné prostředí by v optimální míře mělo poskytovat mnohostranné podněty, jako harmonické prostředí, které by mělo naplňovat základní psychické potřeby jedince, tedy zejména pocit jistoty a bezpečí. Citová funkce rodiny je důležitá nejen pro mentálně postižené dítě a tuto funkci rodiny jiná sociální instituce nahradit neumí a ani nemůže.

Akceptace postižení rodiči většinou probíhá několika fázemi:

1. Fáze šoku a popření – první reakcí nejčastěji bývají věty jako: „To nemůže být pravda, proč se to stalo zrovna nám?“ Rodiče popírají, že je něco takového, jako je postižení jejich dítěte, vůbec možné.
2. Fáze akceptace a postupného vyrovnávání se s problémem – rodiče si o postižení dítěte začínají shánět více informací, občas řeší, kdo nebo co může být viníkem, začínají řešit budoucnost dítěte
3. Fáze realismu – rodiče se s postižením dítěte smiřují

Výchova dětí s mentálním postižením je na rozdíl od výchovy zdravého dítěte mnohem náročnější. Na rodiče jsou kladeny velké nároky. Rodič často netuší, jak má jednat a v návaznosti na to vzniklo speciálně pedagogické centrum, které rodičům v takových případech pomáhá.

Téměř každý rodič vychovávající mentálně postižené dítě zákonitě propadá pocitům neúspěšnosti, beznaděje a bezmoci. V takových chvílích a situacích potřebuje podporu nejen od svého blízkého okolí, ale také zasvěcenou radu zkušeného člověka, ať lékaře, psychologa, speciálního pedagoga či rodiče, který zvládá výchovu obdobně postiženého dítěte. (Švarcová 2000)

3.6.2 Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogická centra jsou zařízení zřizovaná pro osoby s mentálním postižením a to zpravidla jako součást speciálních mateřských škol pro mentálně postižené, speciálních škol nebo škol praktických. Poskytují poradenské služby rodičům postiženého dítěte a školským zařízením pro mentálně postižené. Tato centra vznikla jako pomoc při

řešení náročných situací spojených s výchovou dítěte s mentálním postižením a to pro tyto děti a jejich rodiče. Měla by jim poskytovat koordinovanou speciálně pedagogickou, psychologickou a případně i zdravotní péči a pomoci zajišťovat jiné sociální služby.

Tato centra se specializují na komplexní péči dětí a mládeže s určitým typem postižení (existují SPC pro smyslově, tělesně, mentálně postižené děti a pro děti s vadami řeči), což je odlišuje například od pedagogicko-psychologických poraden, které se zabývají specifickými poruchami učení a chování.

Hlavním úkolem SPC je dlouhodobá komplexní péče s postiženým od jeho nejranějšího věku až po ukončení školní docházky. SPC pracuje s dítětem a rodiči ambulantně v konkrétním centru, ve škole či v rodině dítěte.

V několika bodech přiblížené úkoly SPC:

- připravují podklady k rozhodnutí o zařazení žáka do speciální mateřské školy a speciálních základních škol, zvláštních škol a pomocných škol nebo do ústavů sociální péče; navrhuje způsob výchovy a vzdělávání;
- provádějí orientační výčet dětí v daném regionu a to ve spolupráci s lékaři, pracovníky resortu práce a sociálních věcí a školství;
- vedou evidenci dětí zařazených do péče centra;
- osvětová činnost;
- podílejí se na řešení problémů rodin handicapovaných dětí a zabezpečují účast rodiny na rehabilitačně-terapeutickém působení;
- organizují diagnostické pobyty rodičů s dětmi v dané speciální škole;
- půjčují kompenzační pomůcky, učebnice a jiné didaktické materiály...

(Švarcová 2000, s. 56-57)

3.6.3 Předškolní výchova

Předškolní výchovu handicapovaných dětí lze uskutečňovat v mateřské škole speciální. Pro správný rozvoj dítěte hraje předškolní vzdělávání důležitou roli a pro děti s mentálním postižením totéž platí, ale s mnohonásobným významem. Jedinci mohou navštěvovat speciální mateřskou školu pro děti s mentálním postižením a ta se rozděluje na dva typy – denní a internátní. Pak mohou navštěvovat běžnou mateřskou školu nebo speciální třídu pro mentálně postižené při běžné MŠ.

Tyto SMŠ mají své specifické odlišnosti, které značně usnadňují situaci rodin, ve kterých tyto děti žijí. Jejich cílem je v co největší míře zachovat vliv rodiny na vývoj a výchovu dítěte, proto je nutné, aby se potřebám každé této rodiny přizpůsobila i nabídka běžné mateřské a speciální mateřské školy. Speciální mateřské školy jsou pro vývoj postiženého velice důležité. V minulých letech, vzhledem k tomu, že není docházka do mateřské školy povinná, se docházka do mateřských škol stala méně prioritní. Avšak nelze očekávat, že jsou rodiče schopni poskytnout dítěti s postižením v plné míře speciálně-pedagogickou péči, kterou by mělo právě toto zařízení nabízet, jelikož právě toto působení v předškolním věku výrazně ovlivňuje důsledky postižení dítěte a speciální základní škola by se měla na tomto vývoji podílet pozitivně. (Švarcová 2000)

Dnešní speciální základní školy nabízejí jakýsi přípravný stupeň vzdělávání. Jedná se o tzv. nultý ročník. Tato přípravná třída poskytuje přípravu na vzdělávání v základní škole dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a autismem. Tyto třídy jsou určeny i pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. O zařazení dítěte do této třídy rozhoduje ředitel zařízení za souhlasu zákonného zástupce na základě písemného doporučení speciálně pedagogického centra.

„Speciální mateřská škola uspokojuje potřeby mentálně postiženého dítěte a vytváří optimální podmínky pro jeho rozvoj. Zajišťuje soustavnou individuální péči v oblasti rozvíjení řeči, myšlení, jemné a hrubé motoriky, sociálním i citovém vývoji a to vždy v úzké spolupráci s rodinou. Děti jsou vedeny k samostatnosti, sebeobsluze a odpovědnosti. Pomocí individuálních i kolektivních her se rozvíjí jejich smyslové vnímání, základní formy rozumové aktivity a spolupráce s jinými dětmi.“ (Švarcová 2000, s. 59)

Při předškolním vzdělávání a výchově mentálně postižených dětí se často využívají prvky waldorfské pedagogiky a čerpá se ze zkušeností škol Montessoriové.

3.6.4 Praktická škola

Praktická škola, kdysi nazývána zvláštní škola, je určena pro ten typ dětí, které nejsou schopny se s úspěchem vzdělávat v běžných základních školách ani ve speciálních základních školách. Děti mívají lehké mentální postižení či podprůměrné rozumové

schopnosti. Hlavním zájmem takovéto instituce je snaha speciálními výchovnými a vzdělávacími prostředky pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dosáhnout maximálně možné úrovně znalostí a dovedností a osobnostních kvalit při respektování jejich individuálních zvláštností a možností. Konečným cílem je připravit žáky na zapojení do běžného života a případně o úplnou integraci.

Při výchově a vzdělávání žáků je potřeba, vzhledem ke značné variabilitě jejich schopností, učit se novým věcem, zvolit individuální přístup odpovídající jejich vývojovým zvláštnostem. Třída v praktické škole má snížený počet žáků, vybírá se vhodné učivo a učitel přistupuje k žákům individuálně, nikoliv frontálně, jak tomu bývá v běžných základních školách. Splnit tyto požadavky je však velmi obtížné, jelikož děti s mentální retardací běžně trpí poruchami koncentrace pozornosti, což by výuku v běžných třídách poměrně ztěžovalo. V České republice je více než 500 speciálních škol, což umožňuje věnovat žákům se speciálními potřebami dostatečnou speciálně-pedagogickou péči.

Mezi žáky praktických škol patří děti, které špatně udržují pozornost, hyperaktivní děti, děti nervově a psychicky nemocné, děti se specifickými poruchami učení a pak žáci s kombinovanými postiženími, ať už v kombinaci s mentálním postižením, s tělesnou či smyslovou vadou. Určitou část tvoří děti romského etnika. V poslední době se stávají žáky praktických škol žáci s poruchami chování, kteří jsou obtížně vychovatelní. Často narušují výuku v běžných školách, a proto jsou přesunuti do praktických škol, místo toho, aby byly jejich problémy řešeny etopedickými přístupy.

Praktické školy jsou devítileté stejně jako běžné základní školy. (Švarcová 2000)

3.6.5 Speciální škola

Žáci se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením mohou navštěvovat základní školu speciální (dříve pomocná škola). Zaměřuje se na rozvoj oblasti poznatků o společnosti, učí základům sebeobsluhy, praktickým činnostem a co nejvíce možnému osvojení si dovedností čtení, počítání a psaní. Docházka do základní školy speciální trvá deset let a stejně jako běžná základní škola se dělí na první a druhý stupeň.

„Pomocná škola vychovává a vzdělává obtížně zvladatelné žáky s takovými nedostatky rozumového vývoje, pro které se nemohou vzdělávat ani ve zvláštní škole, jsou však schopni osvojit si alespoň některé prvky vzdělání. Obsah výchovně-vzdělávací činnosti se zaměřuje na vypěstování návyků sebeobsluhy, osobní hygieny a na rozvíjení přiměřených poznatků a pracovních dovedností s předměty denní potřeby.“

3.6.6 Ústavy sociální péče

Ústavy sociální péče jsou určeny pro osoby s mentálním postižením těžšího stupně a také jedincům s tělesným či smyslovým postižením. Rozdělují se podle věku klientů (pro mládež od 3 do 26 let a pro dospělé. Dále podle délky pobytu na denní, týdenní a celoroční zařízení. (Švarcová 2000)

3.7 Volný čas dítěte s PAS a dítěte s mentálním postižením

To, jak handicapované děti tráví svůj volný čas je předmětem této práce. Je pochopitelné, že se nemohou věnovat všem volnočasovým aktivitám jako jejich vrstevníci. Za určitých podmínek však mohou klasické zájmové kroužky navštěvovat, pokud nenarušují jejich chod.

Jannik Beyer a Lone Gammeltoft (2006) v knize *Autismus a hra* tvrdí, že děti s PAS často bývají mylně označovány jako děti, které si nedokážou hrát a jejich cílem je upozornit na právo dětí s autismem na hru a to i přes jejich postižení a odlišné schopnosti. Naopak jim může hra přinášet ohromný prospěch a radost a i my můžeme být ohromeni, jaké sociální dovednosti v těchto dětech objevíme. To vše ale pouze za předpokladu, že jsou odborně vedeny do světa dětských her. Tvrdí, že je naše povinnost a odpovědnost vytvářet pro tyto děti takové prostředí, které naplní jejich speciální herní potřeby.

Po srovnání toho, jak si hraje dítě zdravé a dítě s autismem dojdeme k závěru, že autistické dítě není jen vývojově opožděné, ale že je celkově odlišné. Jinak získává zkušenosti, jinak komunikuje a jinak si hraje. Peeters píše (1998), že být autistický znamená být jiný, což nás vede k uvědomění, že autismus vyžaduje jiný postup. A dojdeme také k názoru, že nemá žádný smysl srovnávat dítě s autismem a zdravé dítě, protože dítě bez handicapu se vyvíjí mnohem rychleji. U autistického dítěte je třeba si pokládat otázky vývoje trochu specifičtěji: jaký pokrok udělalo dítě od posledního hodnocení?

Je také potřeba myslet na budoucí život dítěte a na to, jak ho na něj připravit, takže by náš přístup měl být orientovaný spíše funkčně než vývojově. Spíše než „o hře“ by se mělo mluvit o „dovednostech ve volném čase“. Čím se bude dítě zabývat ve svém volném čase?

CO JE TO VLASTNĚ HRA?

Hra je jedním ze sociálních jevů, které není úplně jednoduché charakterizovat. Jedná se o něco, co děti spojuje bez ohledu na jejich národnost. Hrají si pro hru samu. Je to pro ně činnost, během níž si osvojují role a scénáře, což podporuje jejich sociální porozumění. Rozvíjí jejich fantazii a představivost, jedná se o spontánní dobrovolnou činnost přinášející upřímnou radost a dává dětem možnost vyjádřit samo sebe.

Hra u dětí s PAS je jiná, než u zdravých dětí. Autisté nedokáží jednoduše manipulovat s předměty a kombinovat je, což běžné dítě dokáže během prvních let života, také si nedokáží spontánně hrát, jejich hra je spíše mechanická, děti postrádají přirozený zájem zkoumat svět. Autistické dítě je spíše zaměřeno na jednu určitou dominantní oblast, které je schopno věnovat většinu svého volného času, hraje si stereotypním způsobem a na návrhy a nápady dalších dětí většinou nereaguje. (Beyer, Gammeltoft 1998)

Pro děti s poruchou autistického spektra a děti s mentálním postižením existuje mnoho terapeutických aktivit, které jim umožňují zapojit se do světa her. Jde o to udělat hru zábavnou a přitažlivou, což není jednoduché. Je potřeba vyvinout velké úsilí při vytvoření takové herní situace, která je pro dítě zábavná a zároveň motivující k vzájemné interakci.

TERAPEUTICKÁ SLOŽKA VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT

Je nutno rozlišit hru a další složky volnočasových aktivit, které mají mnohdy mnohem větší význam ve vývoji a rozvoji dítěte, než hra sama. Když si hraje zdravé dítě, hlavním významem procesu hry je rozvoj fantazie, kreativity, osvojování si určitých rolí či podpora sociálních vztahů. Ale děti s autismem si mnohdy nejsou schopny veškeré tyto kompetence uvědomit a nechápou, co vlastně hraní si znamená a to, že se jedná o způsob, jak trávit volný čas. Proto je u nich prvotním cílem procvičení například hrubé a jemné motoriky, posílení sociálních vztahů či snaha odbourat nepříjemný pocit z dotyků s ostatními. Lze toho dosáhnout pomocí různých terapeutických aktivit. Terapie jsou pro jedince s mentálním postižením vhodnou náplní volného času.

Terapie hrou

„Terapii hrou lze definovat jako odbornou, záměrnou a cílevědomou aplikaci prostředků hry použitou za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce či

osobnostní strukturu společensky i individuálně přijatelným směrem.“ (Müller a kol. 2005, s. 25)

Terapie probíhá tak, že si dítě hraje za přítomnosti terapeuta, hra přitom podporuje vyjádření potřeb dítěte, buduje v dítěti potřebu získávat kontakt s okolím a se sebou samým.

Psychomotorická terapie (pohybová stimulace)

Psychomotorická terapie napomáhá pozitivnímu ovlivňování duševních procesů dítěte prostřednictvím pohybové stimulace. Mezi takové aktivity lze zahrnout různé pohybové hry, relaxační cvičení či tanec.

Expresivní terapie

Mezi expresivní terapie patří například arteterapie, dramaterapie, teatroterapie, poetoterapie, muzikoterapie či taneční terapie. Tyto typy terapií se využívají především ve školách speciálních a praktických a dalších institucích, které se podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu osob se znevýhodněním.

a) arteterapie – neboli léčba uměním (výtvarné umění, hudba, tanec, divadlo, poezie...), při níž u jedince dochází k sebezprožívání, uvolnění, rozvoji fantazie a kreativity a celkově k rozvoji osobnosti

b) dramaterapie – pomocí skupinových aktivit pomáhá zmírňovat sociální problémy a psychické poruchy jedince, pomáhá jedinci s integrací, především osobám s mentálním postižením a autistům

c) teatroterapie – jedná se o odnož dramaterapie, kdy jedinec pod vedením odborníka, speciálního pedagoga, profesionálního herce či terapeuta připraví vlastní divadelní vystoupení, cílové skupiny tohoto typu terapie jsou nevidomí, neslyšící nebo osoby s mentální retardací

d) poetoterapie – tento typ terapie souvisí s léčbou čtením jen s tím rozdílem, že léčba je zaměřena na poezii, jedinci se mohou zapojit jak aktivně, kdy sami prezentují svou vlastní tvorbu nebo pasivně, kdy přijímají podněty, které u nich navozují žádoucí emoční chování, prožívání

e) muzikoterapie – jedná se o specifickou léčbu psychoterapie prostřednictvím hudby, která může probíhat buď skupinově za účelem zlepšení sociálních vztahů, ale také individuálně pomocí samostatných sezení

Terapie za účasti zvířete

Tato významná terapie (animoterapie) využívá k léčbě zvířata. Ty mají v jedinci vyvolávat pocity pohody, radosti a uspokojení. Zvíře ho motivuje k projevování svých emocí. Mezi nejznámější patří hipoterapie s využitím koňů, která učí koncentraci, sebeovládání a trpělivosti. Nebo canisterapie, při které je jedinec v kontaktu se psy.

Ergoterapie

Ergoterapie neboli pracovní terapie se zaměřuje na zlepšení výkonu jedince. Má konkrétní cíl jako například něco vyrobit a dotáhnout to dokonce, což by v jedinci mělo pěstovat schopnost soběstačnosti a tím spojující nezávislosti na okolí. (Müller a kol. 2005)

4 Inkluze a integrace

Inkluzí rozumíme začlenění handicapovaných dětí do běžné společnosti. Inkluze má odbourat všechny bariéry mezi těmito dětmi a dětmi zdravými. V dnešní době se hodně protínají názory, zda je to vůbec reálné – spojit vzdělávání a výchovu dětí handicapovaných a zdravých. Mnozí se domnívají, že ač se děti narodí jiné, je dobré je již od malička vést k tomu, že svět je jen jeden a všichni v něm jsme stejní. Proto bez ohledu na rozdíly se v něm budeme vzdělávat a vychovávat společně. Ve většině případů zaznávají názory v laické i odborné veřejnosti, že tento způsob začleňování není možný a realizovatelný, neboť je to vždy na úkor jedné skupiny dětí. Buď se bude muset činnost vést pomaleji s ohledem na handicapované, což bude znevýhodňovat děti zdravé nebo naopak bude výuka probíhat tempem, které zdravé děti běžně stíhají, ale pro handicapované jedince bude příliš rychlé a ve výuce se pak budou ztrácet. S tím souvisí názory, že právě proto jsou speciálně navržené školy se speciálními pedagogy, kteří vědí, jak s takovými dětmi zacházet a poskytují jim maximálně možnou péči. Je tedy obrovskou a v dnešní době velice ožehavou otázkou – je inkluze vůbec možná? Za jakých podmínek a prostředků jí lze dosáhnout a uskutečňovat tak, aby nebyla v neprospěch ani jedné ze skupin dětí?

INTEGRACE A JEJÍ MOŽNOSTI

Z předchozího textu vyplývá, že předmětem speciální pedagogiky je i snaha začlenit znevýhodněné jedince do většinové společnosti. Současný postoj speciální pedagogiky v

České republice jednoznačně směřuje k integraci znevýhodněných do většinové populace. To ukazuje na kulturní vyspělost naší společnosti. Je dobře, že se integrace dostává do podvědomí společnosti, neboť dnešní doba je již natolik vyspělá a tolerantní, že je schopna znevýhodněné zapojovat mezi zdravé lidi. Je dobré do podvědomí lidí dostávat, že ač mají znevýhodnění jiné chování a jiný přístup k životu, stále jsou to lidé, kteří si chtějí život užívat a žít ho jako ostatní. Chtějí být samostatní, nezávislí a mít stejná práva a povinnosti.

Je však nezbytné vymezit v rámci integračního procesu hranice začlenění. Ty jsou dány druhem a stupněm znevýhodnění. Buď lze jedince integrovat bez větších problémů, nebo je integrační proces problematický a obtížný. Existují i případy, kdy je integrace vzhledem k rozsahu postižení nemožná a je nutný například trvalý ústavní pobyt. (Fischer, Škoda 2008)

„**Integraci** (z latinského *integer* = neporušený) lze vymezit jako snahu o úplné zapojení handicapovaného jedince, splynutí, začlenění a zapojení ve společnosti. WHO definuje integraci jako sociální rehabilitaci, jako schopnost osoby podílet se na obvyklých sociálních procesech.“ Naopak v případě **segregace** hovoříme o přesném opaku integrace, tedy o společenském oddělování, vylučování. (Fischer, Škoda 2008)

Integrační potíže většinou nevycházejí z biologických odlišností, ale ze sociálních problémů. Základním problémem je otázka společenské přizpůsobivosti a diskriminace. S touto problematikou pracuje sociálně patologický model, při němž je integrace podporována speciální terapií. Postižení jsou v tomto smyslu sociálně nepřizpůsobiví a musí být pomocí speciální terapie adaptováni a normalizováni. (Vítková 2004)

Otázkou je také to, jak se má škola či instituce či jiné zařízení změnit, aby to bylo ve prospěch znevýhodněného jedince. Toho lze integrovat do běžného prostředí pouze v případě, že se přizpůsobí specifičnosti potřeb všech účastníků. Další změna je také vyžadována v lepší interpersonální interakci. Integrace je pokládána za vzájemný proces, během něhož by se měli obě strany vzájemně přibližovat a měnit. Takže nejde pouze o to, aby se handicapovaní jedinci mohli podílet na veškerých společenských aktivitách dohromady s okolím, ale je důležité především se vzájemně respektovat s ohledem na jedinečnost a potřeby všech účastníků. Je důležitá oboustranná pospolitost a sounáležitost. V integračním procesu jde prvořadě o to, aby se znevýhodnění a „zdraví“ jedinci vzájemně akceptovali, což znamená, že je nutno dávat, ale i brát na obou stranách. Akceptace však může být různá. Lze se setkat se třemi procesy přizpůsobení v rámci integrace.

V prvním případě se jedná o **asimilaci**, což znamená, že se handicapovaný jedinec snaží přijmout veškeré způsoby a pravidla chování většinové společnosti tak, jak je toho nejvíc schopný. Dále se můžeme setkat s pojmem **akomodace**, která tedy rovněž znamená přizpůsobení se pravidlům a způsobům většiny, nicméně však chybí nutnost potlačovat odlišnosti. A v poslední řadě se jedná o **adaptaci** jedince, což znamená, že se obě strany oboustranně přizpůsobují s cílem vzájemného úsilí o přiblížení se. Právě vzájemná adaptace vede k rozsáhlým, stále probíhajícím a interaktivním formám integrace. (Fischer, Škoda 2008)

Empirická část

5 Cíle a metody výzkumu

Cílem empirické části práce bylo na základě sledování dvou vybraných speciálních škol a zmapování nabídky jejich volnočasových aktivit pro děti vytvořit speciálně navržený program a následně ho na obou školách zrealizovat. Na základě pozorování jsem vytvořila zhruba dvou hodinový program aktivit jak výukových, tak zábavných. Při jeho tvorbě jsem se inspirovala aktivitami z hospitací ve speciálních zařízeních a také aktivitami, které znám z vlastní praxe, jen přizpůsobených možnostem dětí s handicapem. Velkou inspirací mi byla také vybraná literatura, která mě seznámila s odlišnostmi her pro děti zdravé, děti mentálně postižené a děti s autismem.

V počátcích výzkumného bádání mě napadlo vytvořit také inkluzivní program, kterého by se měly účastnit jak děti z běžné základní školy, tak děti s poruchou autistického spektra či děti s mentálním postižením. V průběhu hospitačních šetření, kdy jsem získávala o poruchách autistického spektra více informací, jsem však usoudila, že zapojit dítě s PAS do cizího kolektivu vyžaduje alespoň půlroční přípravu dítěte, neboť je téměř nemožné chtít po autistovi okamžité zapojení se v neznámém prostředí. Tento průzkum a návrh společného integračního programu by však mohl být předmětem šetření například v diplomové práci navazujícího studia, kde bych mu mohla věnovat více času.

Zvolila jsem si 3 základní cíle:

1. sledovat chod vybraných základních speciálních škol, jak průběh výuky, tak průběh zájmových kroužků na škole či přidružených organizacích s využitím metody pozorování
2. zjistit, jaké možnosti volnočasových aktivit nabízí škola a její okolí
3. navrhnout speciální výchovně-vzdělávací a atraktivní volnočasový program pro děti s PAS a děti s mentálním postižením

Metody, které jsem zvolila pro výzkum kvalitativního šetření, byly pozorování, rozhovory s dětmi a s paní učitelkami.

6 Výzkumné otázky

Na začátku výzkumu jsem si položila dvě základní výzkumné otázky a doplnila jsem je několika dílčími otázkami, na které jsem v průběhu šetření zjišťovala odpověď:

1. Jaké možnosti volnočasových aktivit mají děti s PAS a mentálním postižením?
2. Jakou roli hraje v životě handicapovaných dětí volný čas?
 - Jaké aktivity děti s PAS a mentálním postižením baví nejvíce?
 - Když jsou děti doma, co dělají, s kým tráví volný čas a co je baví?

Pro výzkum jsem volila formu rozhovoru, jelikož ho vzhledem k mentálnímu handicapu dotazovaných jedinců považuji za nejvhodnější. Pro rozhovor se speciálními pedagogy jsem zvolila formu strukturovaného rozhovoru standardizovaného. Otázkami jsem zjistila aktuální nabídku volnočasových aktivit, které daná škola nabízí.

Otázky pro speciální pedagogy a vedoucí kroužků:

1. Mají děti možnost navštěvovat nějaký kroužek v rámci školy?
2. Nabízí daná lokalita i jiné možnosti trávení volného času pro tyto děti?
3. Je možné zapojit mentálně postižené děti do aktivit společně se zdravými dětmi?
4. Jaké aktivity dle Vašeho názoru dětem chybí?

Otázky pro děti s PAS či mentálním postižením jsem musela formulovat tak, aby na ně byly schopny odpovědět a pochopit je. Jako pomůcku jsem si zvolila alternativní způsob komunikace pomocí obrázkových piktogramů.

Otázky pro děti:

1. Co se ti tu nejvíce líbí a co se ti tu naopak nelíbí?
2. Jaké činnosti máš nejraději?
3. Navštěvuješ nějaký kroužek nebo terapii?
4. Co děláš ve svém volném čase, tedy po tom, co skončí škola?

7 Sledované školy, jejich popis a záznamy z hospitací

Ke zkoumání jsem si zvolila dvě základní speciální školy. Mladoboleslavskou školu jsem si zvolila proto, neboť v Mladé Boleslavi bydlím a také pracuji, takže je v mé blízkosti, a současně proto, abych se o nabídkách volnočasových aktivit pro handicapované děti na Mladoboleslavsku dozvěděla něco víc, protože by se mi tyto informace mohly při mém povolání volnočasového pedagoga v budoucnu hodit. Poděbradskou školu jsem volila z toho důvodu, že jsem ji v minulosti již navštěvovala. Na jednotlivé školy jsem opakovaně docházela, sledovala nejen průběh výchovy a vzdělávání těchto dětí, ale měla jsem také možnost navštívit zájmové kroužky na školách. Z každé návštěvy jsem vedla níže uvedené hospitační archy.

7.1 Základní škola speciální Mladá Boleslav

„Váha čmelákova těla vzhledem k nosnosti jeho křídel mu činí nemožným, aby létal. On to ale neví, a tak létá“⁴

V základní škole speciální v Mladé Boleslavi si plní desetiletou povinnou školní docházku žáci s mentálním postižením (včetně velmi těžkých mentálních postižení) i s kombinovanými vadami, s tělesnými či smyslovými postiženími, s vadami řeči, s autismem, epilepsií apod. Škola je určena pro žáky vyžadující individuální a speciální přístup pedagogů. Ve své podstatě je to škola rodinného typu. Každoročně se zde vzdělává kolem 50 žáků. Škola považuje za reálný a funkční počet čtyř až šesti žáků v jedné třídě.

Škola čítá 9 tříd, což není mnoho, a i přesto má tři budovy, které mají okruh 53km. Hlavní budova se nachází v areálu Centra83 v Mladé Boleslavi, druhá se nachází v obci Lipník a nese název Domov pod Lipou. Zde má škola dvě třídy a žáci bydlí přímo v tomto zařízení na celoročním nebo týdenním pobytu. A v Lipníku o pár set metrů dál se nachází budova OÚ Lipník pro tyto klienty, ve které je jedna třída.

Prvořadým cílem školy jsou spokojení žáci a maximální využití jejich potenciálu. Snaží se žáky naučit takovým dovednostem, schopnostem, vědomostem a návykům, které budou moci realizovat ve svém osobním životě, dopřát jim možnost být potřebný pro své okolí. Škola se také snaží naučit své žáky adekvátnímu chování v různých situacích,

⁴ Zdroj: <http://www.zsspecmb.cz/skola.htm>

orientaci v okolním prostředí a co nejvyšší míře samostatnosti. U žáků s těžkým mentálním postižením nebo kombinovanými vadami se soustředí na rozvoj komunikačních schopností, hybnosti, sebeobsluhy, zvládnání změn prostředí, setkávání se s novými lidmi atd.

CO ŠKOLA NABÍZÍ?

Na první místo škola řadí komunikaci. Mluvící žáky vede k diskuzím, ke komunikaci odpovídající různým situacím, nabízí nápravu řádné výslovnosti pod vedením zkušené klinické logopedky. Žáky nemluvící či málomluvné učí alternativní a augmentativní komunikaci. Mluvená řeč je doplňována o znakování (tzv. znak do řeči) a vizualizací zástupnými předměty, piktogramy, fotografiemi a obrázky. Mají-li k tomu žáci předpoklady, jsou denně nuceni učit se i základním dovednostem jako je čtení, psaní a počítání. Školní vzdělávací program (ŠVP) školy „Škola pro život“ je rozpracován každému žáku tzv. na tělo podle jeho individuálních potřeb v rámci Individuálního vzdělávacího programu (IVP).

Výuku žáků zajišťují kvalifikovaní speciální pedagogové. Ve třídách souběžně působí dva pedagogové. Vysokoškolsky vzdělaná třídní učitelka a středoškolsky vzdělaná vychovatelka. Vydatně jim pomáhá i asistent či asistentka.

NÁZOR ŠKOLY NA INTEGRACI

„Připouštíme, že vzdělávací proces v naší škole probíhá v úzkém kruhu osob. Nejsme však školou, kde by žáci byli odtrženi od okolního světa.

Pravidelně navštěvujeme divadelní představení pro mateřské a základní školy, koncerty, výstavy a klubová setkání v Domě dětí a mládeže. Učíme žáky praktickým zkušenostem přímo na místech k tomu určených – nakupujeme v hypermarketech, přepravujeme se MHD, využíváme služeb města na poště, v bance, apod. Pořádáme akce, kterých se účastní i žáci jiných škol, sourozenci a kamarádi. Taktéž se s žáky účastníme soutěží a akcí pořádaných ostatními základními školami. V žádném případě se neizolujeme.“

7.2 Speciální základní škola Poděbrady

Jak jsem se již výše zmiňovala, speciální školu v Poděbradech jsem již navštěvovala v rámci praxe na střední škole. Poděbradskou školu jsem si zvolila i proto, abych mohla zmapovat dva různé okresy, tedy i dvě různé nabídky.

Tato speciální základní škola je určena dětem se speciálními vzdělávacími i výchovnými potřebami. Poskytuje základní vzdělání a základy vzdělání formou různých vzdělávacích programů dětem ve věku od 5ti do 18ti let. Od 5ti let proto, že nabízí přípravný ročník předškolního vzdělávání.

Žáci:

- děti s mentální retardací všech stupňů
- děti se smyslovým a tělesným postižením
- děti s poruchou autistického spektra (PAS)
- děti s poruchami komunikace a těžší poruchou řeči, děti nemluvící
- děti se zvýšenou impulzivitou a sníženou schopností soustředění
- děti s nerovnoměrně vyvrálenou CNS
- děti s vývojovými poruchami učení těžšího stupně (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie)
- děti s výchovnými problémy
- děti s neurotickými poruchami
- děti zdravotně oslabené

Škola nabízí kvalitní pedagogický sbor se vzděláním v oblasti speciální pedagogiky. Z menšího počtu dětí ve třídách vyplývá možnost individuální péče o děti, které to potřebují. Taktéž nabízí škola individuální vzdělávací plány sestavené podle potřeb jednotlivců, možností asistentů a speciálních pomůcek, moderní bezbariérové prostředí a výukové prostory odpovídající výchově a vzdělávání dětí žijících ve 21. století a klidné, nestresující prostředí.

Protože terapie nejsou součástí výchovně-vzdělávacího procesu a pro žáky speciálního školství jsou téměř nutností, vzniklo při škole občanské sdružení Přístav (nezisková organizace), které nabízí speciálně pedagogické terapie jako fyzioterapii, canisterapii, arteterapii, aromaterapii, muzikoterapii, barevnou terapii, relaxační techniky pomocí

snoezelenu, bazální stimulaci biofeedback a další v rámci výuky či ve volnočasových aktivitách. Škola samozřejmě věnuje velkou pozornost i logopedické péči pod supervizí kvalitního klinického logopeda, zdravotní tělesnou a rehabilitační výchovu pod vedením fyzioterapeutky. Vzdělávání žáků probíhá i za pomoci moderních technologií – dotykové tablety a iPady.

Velkou předností školy je velmi úzká spolupráce s OS Přístav a z toho vyplývající široká nabídka mimoškolních činností jako jsou sportovní, výtvarné, keramické, hudební a výtvarné kroužky. Škola má i svou školní družinu. Každoročně se konají rehabilitační pobyty v přírodě či výlety s různým programem. Děti mají možnost i kulturního vyžití, jako je divadlo či různé programy pro školy. V neposlední řadě se zde provozuje např. rehabilitačního a kondičního plavání.

Dále OS Přístav nabízí integrační aktivity pod záštitou projektu SETKÁNÍ. Společná setkání je projekt určen žákům 7. ročníků ZŠ a odpovídajícímu ročníku víceletého gymnázia s cílem seznámit tuto skupinu žáků s problematikou života dětí s postižením.

V současné době má škola 14 tříd, do kterých jsou děti rozděleny podle věku i podle způsobu vzdělávání.

7.3 Záznamy z hospitací

Pro lepší představu o tom, jak práce s mentálně postiženými a autistickými dětmi probíhá, jsem v průběhu psaní práce navštěvovala dané speciální školy a u každé hospitace jsem si vedla tzv. hospitační arch, do kterého jsem zapisovala průběh výuky a zájmových činností.

Soustředila jsem se zejména na sledování těchto jevů a situací:

- metody výzkumu
- střídání různých činností
- zapojení dětí do činností
- úroveň dovednosti dětí
- styl výuky

První výzkumné šetření probíhalo na základní speciální škole v Mladé Boleslavi dne 7. 10. 2015.

Tab. č. 2: Hospitační arch – výuka ve SZŠ Mladá Boleslav

Hospitační arch	
Čas	Popis aktivit dětí
07:45:00	Herna, tři pedagogické pracovnice a pět dětí. 2 holčičky a 3 chlapci. Autisté. Čtyři děti si spolu hrají (házejí kuličkami) a jedno dítě leží a pozoruje ostatní. F. a N. jsou autisté, přišlo další dítě, hraje si na dětském počítači. Ležící holčička není autista, je mentálně postižená. Není schopna vlastního pohybu.
08:05:00	Začíná výuka. 4 autisté. Začínají básničkou. Alenka je nesvá, poplakává. Na tabuli připevňují kartičku STŘEDA. Děti chodí pro fotky své i paní učitelek do druhé místnosti, samy, pak se vrátí a s tou danou osobou na fotce se přivítají. A. (cca 8 let) vůbec nemluví. Děti kontrolují počasí a kartičku s aktuálním počasím přikládají na tabuli ke dni STŘEDA. Trénují paměť – co dělaly v minulých dnech (pracovní činnosti, hudební výchova) Paní učitelka s jedním silnějším žákem cvičí. Ukazují si barvy na kartičkách a jednotlivě chodí do vedlejší místnosti pro kuželky stejné barvy. Trénování paměti – opakování všech jmen včetně mého. Berou si knížky s nalepenými činnostmi a ukazují, co vše včera dělaly.
08:40:00	Děti jdou cvičit a tančit. Dostávají krabičku, tu musí udržet na hlavě a s ní běhat dokola. A. se neustále bouchá do uší nebo do břicha a stehem. Potom děti hrají „škatulata hejbejte se“ - hledají domeček. A. špatně snáší prohru – těžce dýchá, lehla si a rezignuje.
08:55:00	Děti se jdou učit. Většinou má každá paní učitelka na starosti dvě děti. A. Odpočívá. Učí se v blocích, nesoustředí se na jeden konkrétní předmět. Děti trénují čtení ze slabikáře, učí se poznávat ovoce. K. se učí psát. Z písmenek skládá slova a ty pak přepisuje do sešitu. Chvilí jsem si hrála i s A., už tolik nekřičela, koukaly jsme na kartičky s Hello Kitty. Občas vydá nějaký zvuk, ale jinak nemluví.
09:15:00	K. se učí počítat pomocí koleček.
09:30:00	Ostatní učitelé navzájem s dětmi kontrolují, co dělaly s druhými paní učitelkami, aby se opět trénovala jejich paměť.
09:35:00	Děti mají svačinku. Jedí spolu u stolu.

Vlastní reflexe: Z návštěvy jsem měla smíšený dojem. Poprvé jsem se setkala se třídou plnou autistů a poprvé jsem viděla ten rozdíl mezi nimi. Uvědomila jsem si, jak jsou autisté individuální, a že nikdy dva autisté nemůžou být stejní. Byla jsem ráda za tu možnost zkusit si individuální práci s A., protože práce s ní mě o tomhle všem přesvědčila.

Dne 9. 10. 2015 jsem navštívila tu samou školu v mladoboleslavské sokolovně, kde měly všechny třídy školy společně tělesnou výchovu.

Cvičilo zhruba 20 dětí a 6 pedagogů.

Tab. č. 3: Hospitační arch – tělesná výchova dětí ze SZŠ Mladá Boleslav

Hospitační arch	
Čas	Popis aktivit dětí
09:15:00	Příchod do sokolovny.
09:30:00	A. necvičí, přešlapuje, chodí po tělocvičně nebo sedí na lavičce. Rozcvička. Kvůli autistům i zde v sokolovně mají obrázky s tím, co budou dělat. Autisté mají strach z velkých prostorů, proto jich tam ani mnoho nemůže.
09:50:00	Děti tancují, paní učitelka je učí sestavu, některé děti musí cvičit s doprovodem (později jsem se dozvěděla, že jsou to také autistické děti). Tanec děti baví.
10:00:00	Paní učitelky hází na zem kartičky s geometrickými obrázky. Děti stojí v řadě před obrázky, staví se do tří řad za sebou za kuželkami. Paní učitelka jim ukazuje, pro jaké mají chodit, pak z nich skládají slova (na druhé straně obrázku jsou písmenka)
10:25:00	Děti tančí „kolo, kolo, mlýnský“ a mazurku.
10:30:00	Volná taneční zábava

Vlastní reflexe: Toto setkání bylo zase o něčem jiném. Potkala jsem spoustu dětí, ale mnoho z nich mělo nakombinované vady, takže se zase každé chovalo úplně jinak. Nicméně většina z nich si hodinu tělocviku náramně užívala. Všimla jsem si dvou autistických dívek, které se moc nebavily, spíše naopak.

Když pak děti tancovaly, bavila jsem se s paní učitelkou o tom, proč je každé dítě jiné. Vysvětlovala mi, že je to také hodně o lécích a mluvila právě o A., která byla ještě před půl rokem úplně jiné dítě. Smála se, byla hravá a komunikativní. Pak se ale lékař domníval, že by se jí tedy mohly ubrat léky, což bohužel dívce spíše uškodilo. I malá změna léků může změnit povahu dítěte a jeho chování. Chování se změní velice rychle a k opětovnému stavu se pak vrací velmi pomalu, třeba i několik měsíců. Tohle pro mě v tu chvíli byla také další nová informace.

Dne 1. 12. 2015 jsem navštívila SZŠ Poděbrady v době, kdy probíhala strukturovaná výuka.

Tab č. 4: Hospitační arch – výuka ve SZŠ Poděbrady

Hospitační arch	
Čas	Popis aktivit dětí
	Třída autistů. 6 dětí, z nich 5 autistů. Všichni jsou věkově stejně staří, chodí do 3. třídy. Jednomu chlapci v létě nasadili lékaři jiný lék což zapříčinilo regresi jeho PAS a teď ve třídě působí jako rušivý element. Další chlapec ani nemluví.
08:30:00	Děti sedí s pedagogickým personálem na koberci před nástěnkou. Paní učitelka se ptá, jaký je dnes den? Děti opakují, den ztvárněný na piktogramu lepí na nástěnku. Je prosinec, takže děti na nástěnku zařazují obrázky ve spojení s prosincem (vánoční stromeček, ...) Paní učitelka se ptá, jaké je venku počasí (opět lepí déšť na nástěnku). Pak se paní učitelka ptá, kdo dnes chybí. Když děti řeknou, kdo chybí, otáčí fotku dítěte obličejem k nástěnce. Přijde Mikuláš. Děti trénují výslovnost. Co má Mikuláš na sobě? Jsou tři, ukaž trojku, jak vypadá. Pak říkají básničku.
08:50:00	Nadchází strukturovaná výuka. Děti obkreslují předkreslené čertíky na tabuli. Potom si sedají ke stolu. Děti dostaly 9 andílků a dávají je podle čísel v přihrádkách do krabiček (v krabičce je 6 přihrádek, ale ve třech je číslo 2 a do té přihrádky musí děti dát 2 andílky) Jako další úkol je přikládat malá písmenka k velkým, již předtištěným. Další dítě zase trénuje podle koleček. Mají předtištěné kolečka, buď prázdné, plné, poloplné, s puntíkem, v řadě pod sebou a k nim dávají stejná kolečka. Pomocí šroubků a matic trénují děti jemnou motoriku. 3 učitelky na 6 dětí. Každé dítě má svůj stoleček s přihrádkami úkolů. S dětmi vždy řeší ,co udělaly a proč. (Co patří ke klíčům? - Domeček – Co to je?) Děti plní úkoly a jdou si hrát – učitelka si je individuálně bere do učebny, kde se s nimi učí. Zbytek si hraje (řízený odpočinek po práci)
09:30:00	V individuální místnosti se paní učitelka s dětmi učí počítat, psát a číst. Poznává/opakuje písmenka, píše je na iPadu, za odměnu hraje hru – také vzdělávací.
09:40:00	Svačinka.
10:00:00	Byla jsem zavedena do praktické třídy, kde byly děti od 6. do 8. třídy.
10:15:00	Začíná výuka. Hodina zeměpisu. Na plátně mapa ČR a děti hádají města. Jedna paní učitelka na 8 žáků, druhá, asistentka pedagoga, individuálně s jedním žákem (autista, očividně miluje auta, stále se hýbe a opakuje značky aut). Děti stojí u tabule a ukazují města. Vždy jedno dítě stojí u tabule a druhé dítě se ho ptá na města a pohoří. Tím paní učitelka zkouší obě děti na jednou. Děti, které zrovna nejsou zkoušené, tvoří vánoční výzdobu – aby byly stále zabavené. Podle šablony vyrábějí vánoční stromeček, hvězdičky a lepí je do oken.

Vlastní reflexe: Po navštívení této školy jsem mohla začít porovnávat mnou vybrané speciální zařízení, jejich nabídku a působení. Poděbradská škola na mě působila rodinným dojmem. Všechno se nachází na jednom místě, základní speciální škola byla v jedné budově a pouze chodba vedla do druhé budovy, ve které se nacházela tělocvična a praktická základní škola. Mladoboleslavská škola se zase člení na mnohé pavilony, které jsou rozděleny podle postižení a věku dětí, v čemž vidím pozitivum, jelikož má škola možnost nabízet pestrou nabídku možností nejen pro děti, ale i pro dospělé. V komplexu se nachází nejen základní školy, ale i týdenní stacionáře, které mají funkci jakéhosi internátního zařízení, či dokonce celoživotního stacionáře, ve kterém se o sebe handicapovaní jedinci starají více méně sami. Školy tedy nelze srovnávat, neboť každá pojímá výchovu a vzdělávání jinou formou a každá má jiné možnosti jak finanční, tak prostorové.

Od paní učitelky, která učila v praktické třídě, jsem se dozvěděla, že tyto děti se učí do půl druhé. Během výuky, jelikož je docela volná, jsem si povídala s dětmi, které zrovna nebyly zkoušené. Dozvěděla jsem se, že na kroužky moc nechodí. Jeden chlapec mi říkal, že na místní škole chodí na flétnu, holčičky většinou chodí na tanečky v rámci školy, jedna holčička chodí do skautu, braly by i kroužek vaření, ale kryje se jim to s tanečky. Chlapci moc nesportují, také tančí. Těší se na taneční vánoční vystoupení.

Ačkoliv jsem v první chvíli byla překvapená, že mě paní učitelka vede do praktické školy, ač věděla, že se zajímám o autisty a mentálně postižené, byla jsem nakonec ráda a to hlavně proto, že jsem měla možnost vidět začleněného autistického chlapce mezi ostatními, relativně zdravými dětmi.

8 Nabídka volnočasových aktivit škol a jejich okolí

NABÍDKA V MLADÉ BOLESLAVI A OKOLÍ

Škola pro žáky nabízí pestrou nabídku možností trávení volného času. Samozřejmě je i výuka výchovně-vzdělávacích aktivit.

V rehabilitačních třídách se každodenně využívají rehabilitační a stimulační metody – cvičení na rehabilitačním míči, míčkování, baby masáže a aromaterapie, polohování, vertikalizace, metody bazální stimulace – stimulace akustické, vibrační, taktilně haptické,

metoda orofaciální stimulace, podpurná metoda snoezelen apod. Cizí nejsou ani metody muzikoterapie, dramatizace a arteterapie.

Další možnosti pak nabízí úzká spolupráce s Centrem83.

V rámci zkoumání nabízených aktivit pro handicapované děti jsem navštívila dva odpolední kroužky pro děti.

26. 1. 2016 jsem navštívila pravidelný odpolední kroužek arteterapie, který se konal v hlavní budově základní školy speciální.

Tab. č. 5: Záznam z kroužku arteterapie – SZŠ Mladá Boleslav

Zájmový útvar	Arteterapie
Datum	26.1.2016
Počet účastníků	12 (11 mentálně postižených, 1 autista)
Věková kategorie	10-20 let
Obsah výuky	Třída byla tvořena převážně dětmi a mládeží s mentálním postižením. Výjimkou byla 18ti-letá autistická dívka, která nijak zvlášť nevybočovala z kolektivu, spíše si svou práci dělala sama a nijak na sebe neupozorňovala. Hodinu arteterapie vedla starší paní učitelka. Na každou hodinu se nijak zvlášť nepřipravuje, hodně určuje téma obrázku k danému období (Vánoce, Velikonoce, Valentýn, první Máj, sluníčko, sníh, svátky...) Děti za tu hodinu zvládnou vytvořit jeden, maximálně dva obrázky/výtvary. Tuto hodinu děti vybarvovaly kočičku. Paní učitelka všem připravila prázdnou předlohu kočky. Oni ji měly vybarvit jako duhu, přičemž paní učitelka se jich u každé barvičky ptala, co je to za barvičku a kde takovou barvičku mohou vidět. Jelikož děti hodně přetahovaly, kočičku si potom vystřihly a nalepily na barevný papír.
Reflexe	Hodně dětí bylo samostatných, ale například autistická dívka sama nedokázala vystřihovat a nalepovat, tak jsem jí pomáhala. Poměrně mě překvapilo, že děti takový jednoduchý obrázek dělají celou hodinu, ale svědčí to o tom, že dělají věci pomaleji a delší dobu jim trvá, než se s danou situací a úkolem sžijí. Navíc je nejspíš rozptylovala i má přítomnost.

Jako další zájmový kroužek na této škole jsem navštívila muzikoterapii, jelikož je v aktivitách pro mentálně postižené poměrně často nabízená a chtěla jsem si zkusit zažít, co se při takové hodině dělá.

Tab. č. 6: Záznam z kroužku Muzikoterapie – SZŠ Mladá Boleslav

Zájmový útvar	Muzikoterapie
Datum	16.3.2016
Počet účastníků	12 (z toho dva autisté)
Věková kategorie	13 – cca 25 let
Obsah výuky	<p>Hodiny se zúčastnily nejen děti ze ZSS, ale také někteří dospělí handicapovaní jedinci, kteří žijí v místním stacionáři. Převážně zde byli spíše ti starší nad 18 let. Mentálně byli všichni na podobné úrovni. Autistické děti jsem rozeznala. Opět seděly tiše a k veškerému pohybu jsme je s paní učitelkou musely vyzývat, jinak by celou hodinu proseděly na židli.</p> <p>První část hodiny probíhala tak, že paní učitelka seděla v čele stolu, u kterého seděli všichni ostatní včetně mě, a za doprovodu kytary zpívala dětem písničku s tím, že se děti přidávaly. Převážně všechny písničky znaly, ale i tak se častokrát jedna písnička zpívala vícekrát. Zpívaly se písničky typu <i>Ach synku synku</i> nebo <i>Skákal pes</i>. Potom paní učitelka ukončila zpívání a dala prostor zhruba 18ti-letému chlapci, který si vzal do ruky svou kytaru a zahrál svojí písničku. Dělal to takhle pokaždé s tím, že ostatní děti dělaly publikum, některé z dětí ho natáčelo na mobilní telefon a říkali tomu, že to je koncert. Po „koncertě“ paní učitelka zapnula rádio a všichni jsme začali tancovat. Každý jsme dostali nějaký hudební nástroj a do rytmu jsme jím bouchali nebo cinkali.</p>
Reflexe	<p>Opět zde byly spíše starší děti – mládež. Již od začátku bylo naprosto evidentní, kdo z nich byli ti dva autisté. Jedna autistka navštěvuje i kroužek arteterapie. Zaznamenala jsem, jak ostatní děti sedí a spíše koukají na nás, jak tančíme, což mi přišlo škoda, tak jsem k nim šla s nástrojem v ruce (například trianglem) hrála s nimi a nebo jsem je vzala za ruce a přivedla také k tanci.</p> <p>Celkově se mi ta hodina moc líbila a myslím, že žákům také, byla zábavná a záživná. Žáci si zazpívali, zatančili, zahráli na hudební nástroje, u toho pili čaj a ještě měli koncert.</p>

NABÍDKA V PODĚBRADECH A OKOLÍ

Poděbradská speciální základní škola funguje pro děti v dopoledních hodinách, zajišťuje výchovu a vzdělávání dětí, odpolední aktivity jsou pod záštitou občanského sdružení Přístav, pod něho spadají veškeré volnočasové aktivity probíhající na škole. Víkendové či týdenní programy a aktivity jsou nabízené v rámci Centra pro všechny, které sídlí v Nymburce. Tyto tři organizace zajišťují veškerý výchovně-vzdělávací a volnočasový systém nabízený všem dětem s handicapem a navzájem spolu úzce spolupracují.

V rámci občanského sdružení Přístav při poděbradské speciální základní škole jsem navštívila kroužek jógy pro malé děti. Toho se účastnily pouze malé děti. Lektorka patří pod českou asociaci dětské jógy.

Tab. č. 7: Záznam z kroužku Jógy – SZŠ Poděbrady

Zájmový útvar	Jóga
Datum	16.3.2016
Počet účastníků	10
Věková kategorie	Cca 6-10 let
Obsah výuky	<p>Když jsem do místnosti vstoupila, chtěla jsem se posadit a dělat si pouze zápisky, ale mladá terapeutka mě posadila na karimatku k ostatním dětem a řekla, že na její hodině se nikdo nedívá, ale všichni cvičí. To mě potěšilo, tak jsem se jógy zúčastnila také. Skupina byla různorodá, holčičky i kluci, autisté, Downův syndrom a ostatní postižení.</p> <p>Seděli jsme v kruhu na karimatkách. Lektorka veškeré cviky spojovala se zvířátky nebo přírodou (vítala jaro). Potom dala doprostřed nějaká zvířátka či součásti přírody na kartičkách, děti si postupně vzaly kartičku a předvedly cvik podle obrázku. Například pejsek, strom, vítr, palma, sluníčko... A potom hledaly druhý obrázek, který byl zase za společným kruhem. Lektorka mě vyzývala, jestli bych nemohla pomáhat autistům s hledáním druhého obrázku. Potom jsme si lehli na záda a paní učitelka nás obešla s dlouhou trubičkou, ve které byly kuličky a tu každému dítěti dala na břicho, aby ho ty trubičky uklidnily. Pak jsme si zahráli hru, kdy jsme se rozdělili do dvou skupin. Lektorka ukázala jedné skupině nějakou polohu z obrázku a ta skupinka ji musela ukázat tak, aby ji druhá skupinka uhádla.</p>
Reflexe	<p>Děti byly klidné a vyrovnané. Nezlobily. Na první pohled jsem poznala, jaké děti jsou autistické. Až na jejich nevyzpytatelné chování jsou od postižených dětí víceméně k nerozeznání. Lektorka mě hned na začátku upozornila, že autisté se neradi dotýkají ostatních lidí (<i>zde se objevuje to, co jsem zmiňovala výše, autista si plně neuvědomuje, že jógu dělá proto, že přináší zábavu, zlepšení fyzické dovednosti nebo relax, ale cílem jeho navštěvování kroužku je minimálně procvičování hrubé a jemné motoriky</i>) Na dětech bylo vidět, že si spoustu pamatují. Také jsem viděla, že jsou děti autistické schopny fungovat ve skupině i s dětmi jinak handicapovanými. Navíc jsem si za všechna ta setkání s nimi všimla, že mentálně postižené děti jsou na rozdíl od autistických dětí otevřené, spontánní a nadšené na všechny nové a neznámé věci, což je ve své podstatě přesný opak autistů, kteří nemají rádi nové věci, jsou stereotypní a spíše uzavření. I s těmito autisty se muselo více pracovat. Vyžadují hodně individuální nejen přístup, ale i péči.</p>

Centrum pro všechny

V rámci zjištění možné nabídky volnočasových aktivit pro handicapované děti jsem se rozhodla navštěvovat a spolupracovat s nymburskou organizací Centrum pro všechny, které realizuje integrační aktivity, při kterých se setkávají a spolupracují děti zdravé i děti s postižením. Všechny tyto aktivity mají charakter zájmové činnosti, arteterapie a ergoterapie. Toto centrum jsem zvolila proto, že se nachází cca 15km od poděbradské základní speciální školy a může tak dětem z této školy poskytovat nabídku aktivit trávených v jejich volném čase.

Centrum poskytuje respirační péči (odlehčovací služby) především rodičům dětí s postižením, nabízí ulehčení a odpočinek při neustálé péči o své děti. Služby mohou být od hodinového intervalu až po týdenní respitní pobyty, zejména v období letních prázdnin. O děti a mládež pečuje sociální pracovník za pomoci dobrovolníků.

Integrační výlet ve spolupráci s Centrem pro všechny

Díky spolupráce s centrem jsem se mohla zúčastnit integračního výletu, který se konal 9. 4. 2016 v Poděbradech. Integrační proto, že se ho mohly zúčastnit děti s postižením ale i bez něj. Nakonec se však zúčastnilo pouze pět dětí z centra.

Program:

V 9:00 se na poděbradském hlavním nádraží sešlo pět dětí a pět vedoucích. Nejprve jsme šli na ekologickou zahradu střední zemědělské školy v Poděbradech, kde se nás ujela paní, která nám ukázala všechna zvířátka, které tam byla. Krávy, králíci, ovečky, koně, prasátka, slepice a mnoho dalšího. Potom si děti zasely svůj záhonek, založily si svou zahrádku, kam zasely mrkev, kopr a ředkvičky. Paní nám dala ochutnat domácí salát polníček. Po celé akci nám docela vyhládlo, tak jsme šli na oběd.

Druhá část výletu probíhala v poděbradském domě dětí a mládeže Symfonii, ve kterém se konala taneční soutěž Dancefonie. Této soutěže se zúčastnilo mnoho tanečních skupin a jednotlivců všech kategorií. Tam jsme šli proto, že tam vystupovaly i děti z Centra pro všechny a z místní základní speciální školy, kterou také pozoruji a navštěvuji, a tak jsem mnohé děti na vystoupení poznala a ony mě.

9 Návrh programu pro děti s PAS a děti s mentálním postižením

Součástí této práce bylo navržení programu pro děti s autismem a mentálním postižením a jeho následná realizace. Před tím, než jsem začala navštěvovat základní speciální školy, jsem si myslela, že bych mohla navrhnout celodenní program, nicméně po všech návštěvách jsem zjistila, že autistické děti nedokáží dlouho udržet pozornost. Jelikož jejich denní výuka probíhá zhruba 4 vyučovací hodiny, pokusila jsem se navrhnout dopolední program.

CÍLE PROGRAMU:

1. Program musí zohledňovat individuální zvláštnosti každého dítěte, děti s autismem mají problém se socializovat a často si hrají samy. Je nutné se vyhnout skupinovým aktivitám.
2. Program bude trvat max. 2 hodiny, jelikož tyto děti dlouho neudrží pozornost a nedokáží se dlouho soustředit.
3. Aktivity budou vedeny jak vzdělávacím, tak zábavným směrem.

Děti s autismem vyžadují specifický přístup, proto i program musí být přesně „na míru“. Jak jsem již z hospitací vypořadala, jejich den probíhá tak, že část dne se učí, dále mají svůj volný čas a nebo dělají různé tvůrčí či sportovní aktivity. K vytvoření tohoto programu jsem použila několik odborných příruček a knih o dětech s autismem, které mi pomohly se více zorientovat v tom, jak k autistickým dětem v tomto ohledu přistupovat. Knih o dětech s poruchou autistického spektra je mnoho, ale literatuře o hře dětí s autismem je věnována jen malá pozornost. V literatuře se uvádí většinou stejná charakteristika autismu, a to ta, že tyto děti postrádají schopnost a zájem zapojit se do hry. Jejich způsob hry bývá neobvyklý. Tím, že jsou děti většinou uzavřené, také postrádají zájem hrát si s dalšími dětmi. Některé tráví čas monotónními, repetitivními činnostmi, ze kterých je lze vyrušit jen obtížně a mnohokrát se nedají vtáhnout do smysluplných aktivit. Otázka tedy zní, je vůbec možné naučit tyto děti umět si hrát? Jsou schopny si hrát s dalšími dětmi a zároveň z toho mít radost?

Abych mohla sestavit pro děti smysluplný program, bylo potřeba seznámit se s dětskými autisty. Nejen z teoretické stránky, ale především z té praktické. Při návštěvách

škol jsem zjistila, že každé dítě je jiné a proto bude potřeba připravit program pro více typů dětí, na rozdíl od zdravých dětí. Některé děti ze speciálních škol byly hodně uzavřené, spíš nekomunikovaly a byly hodně samostatné v tom smyslu, že si hrály samy se sebou a nevyžadovaly ani pozornost speciálního pedagoga. Pak tam ale byly děti, které byly velmi komunikativní a rády něco tvořily či vyplňovaly.

Nejdůležitějším cílem tohoto programu bylo vtáhnout dítě do sociálního kontaktu, který je přirozený pro herní chování. Jelikož mnohé děti s autismem zůstávají na velmi nízké vývojové úrovni hry, bylo nutné, abychom této úrovni konkrétní hru přizpůsobili. Potřebují, aby hra byla zajímavá a nejlepší způsob, jak toho dosáhnout, bylo věnovat pozornost takovým přístupům, jako je napodobování, zrcadlení, vizualizace a konkrétní postup.

TVORBA PROGRAMU A ZÁSADY HERNÍCH STRATEGIÍ

Při tvorbě programu bylo potřeba vybrat vhodné herní pomůcky a zajistit vhodnost místa pro hru.

Hračky by pro děti měly být zajímavé a přitažlivé, ale zase ne tolik, aby odpoutaly pozornost od dalších předmětů, měly by to být hračky, u kterých je jasná příčinná souvislost (bublifuk, autíčko na natočení, káča, která se točí...) Dětem je taky dobré dávat různé miniaturní předměty, které jim mají vizualizovat a specifikovat denní rutinní činnosti.

U autistických dětí bylo většinou potřeba místo upravit. Prostory by měly být ohraničené, aby bylo jasné, kde hra probíhá. Pro hry v místnosti je nejvhodnější nějaká hrací plocha, což je třeba stůl, který má přirozené jasné hranice. Autistické dítě potřebuje svůj prostor, pokud však chceme, aby si hrály dvě děti společně, je dobré začít u toho, že každé bude mít svůj stůl a postupně je dát k jednomu stolu s tím, že ho alespoň rozdělíme barevnou páskou. To samé lze udělat v případě, že si hrají na zemi.

NAVRŽENÝ PROGRAM

Tab. č. 8: Návrh inovativního programu

Název aktivity	Zařazení aktivity	Časová dotace
Stavění věže z kostek	Na soustředění	5 min
Hra s barevnou hrací kostkou	Stolní	5 min
Hra s obrázkovými kartami	Zábavná	10 min

Hra s vybíráním hraček	Zábavná	10 min
Čertovy počítanky	Vzdělávací	10 min
Šátkový taneček	Pohybová	10 min
Hra na honěnou s fáborkama	Pohybová	10 min
Kimova hra	Společenská	5 min
Co si myslím	Společenská	5 min
Hra na špiony	Logická, na soustředění, zábavná	10 min
Dělostřelba	Pohybová	10 min
Geometrická zábava	Logická, pohybová	5 min

Detailní popis aktivit

*Název: **Stavění věže z kostek***

Zařazení hry: střídavá hra

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: kostky, čepička, páska

Cíl hry: jasná struktura hry a jasné rozdělení rolí pomáhá dětem hrát si bez dospělého, což vede k tomu, že si musí všimnout si jeden druhého, hra má jasné vyvrcholení (pád věže), což zaručí tempo a průběh hry, cílem je přivést děti k schopnosti sounáležitosti.

Počet osob: 2

Popis: dvě děti sedí u stolu rozděleného páskou, uprostřed je jedna kostička, zbytek kostek je rozložen na dělicí čáře. To dítě, které má na hlavě čepičku, je hráč – staví jednu kostku. Potom předá čepici protihráči a takto se hra opakuje.

*Název: **Hra s barevnou hrací kostkou***

Zařazení hry: střídavá hra

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: barevná kostka, dvě tabulky s obrázky barevných terčičků, barevné terčičky, čepička, páska

Cíl hry: zábavnou a nenásilnou formou naučit děti schopnosti hrát si s dalšími dětmi

Počet osob: 2

Popis: každé dítě dostane svou hrací tabulku, na které budou barevné terčičky, na dělicí čáře budou barevné terčičky těch barev, které jsou na tabulce a kostka s barvami, které jsou na tabulce. Vždy hází to dítě, které má čepičku. Barvu, která bude na kostičce, najde mezi

terčíky a umístí na tabulku. Vyhrává ten, kdo první pokryje celou podložku terčíky odpovídajících barev. Spoluhráč může pomáhat.

*Název: **Hra s obrázkovými kartami***

Zařazení hry: skupinová hra

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: dvě jinak barevné čepice, pět karet s obrázky sladkostí, sladkosti

Cíl: vzájemná motivace a sdílená pozornost podporuje vzrušení a radost ze hry

Počet osob: 2 a více dětí

Popis: děti a dospělý sedí u jednoho stolu, dospělý má jednu čepici barevně odlišnou od druhé, kterou má na sobě druhý hráč, což dětem pomáhá soustředit se na pravidla hry a interakci. Hráč rozloží všech pět karet, přitom jen na třech z nich jsou obrázky s něčím sladkým a dvě karty jsou prázdné, osoba s druhou čepicí si vytáhne kartu a v tu chvíli nastane vzrušení – co je na kartě? Jestliže hráč vytáhne prázdnou kartu, může se těšit, že příště bude úspěšnější, když si vytáhne správnou, dostane sladkou odměnu, což zvyšuje očekávání dítěte

*Název: **Hra s vybíráním hraček***

Zařazení hry: skupinová hra

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: dvě jinak barevné čepice, panel s obrázky, krabice s hračkami odpovídající obrázkům

Cíl hry: ukázat dítěti systém společné hry a pomoci mu porozumět, jak si lze hrát s hračkami spolu s kamarády, když děti pochopí, jak si mohou s ostatními hrát, je pro ně snadnější a radostnější být součástí skupiny

Počet osob: 2 a více

Popis: dospělý s jednou čepičkou se zeptá hráče: „Co si vybereš?“ a hráč si vybere, co by chtěl a posune panel s vybranou hračkou zase dospělému, který vymění obrázek za vybranou hračku, potom si hráč s hračkou hraje a ostatní ho pozorují (sdílený zájem), dospělý si sundá čepičku a může ji předat dalšímu hráči, který je na řadě

*Název: **Čertovy počítanky***

Zařazení hry: individuální činnost

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: destička s deseti přihrádkami, 55 čertíků

Cíl hry: procvičování hrubé a jemné motoriky, osvojování základních vzdělávacích dovedností jako je počítání

Počet osob: 1

Popis: dítě sedí u svého stolu, před sebou má destičku, ve které je deset přihrádek a na dně každé je číslo od 1 do 10. Děti si vysypou čertíky a přiřkládají je podle počtu do přihrádek, u dítěte stojí dospělý a pomáhá a vysvětluje

Název: **Šátkový taneček**

Zařazení hry: skupinová hra

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: rádio, šátky

Cíl hry: vyvolat v dětech kladný vztah k pohybu a tanci, jedná se o skupinovou aktivitu, což pro ně může znamenat další sblížení, užít si zábavný pohyb

Počet osob: 2 a více

Popis: dospělý zapne rádio se známými písničkami a předvede krátkou taneční sestavu, děti mohou buď jen zrcadlově tančit podle dospělého, nebo se i učit taneční sestavu nazpaměť, lze dát dětem do ruky nějakou hůlku (např. s přivázanými fáborkami)

Název: **Hra na honěnou s fáborkami**

Zařazení hry: skupinová hra

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: fáborky

Cíl hry: hra je sportovní, v dětech má povzbuzovat kladný vztah ke sportu, navíc nutí děti orientovat se v prostoru, musí se rozhlížet, kdo má a nemá fáborku

Počet osob: 2 a více

Popis: hra je stejná, jako klasická honěná jen s tím rozdílem, že jeden (případně mohou být dva) chytač chytá všechny ostatní, kteří mají na ruce uvázanou fáborku, pokud ji chytač strhne, proměňuje tím utíkajícího v chytače, hra končí, když nikdo nemá fáborku

Název: **Kimova hra**

Zařazení hry: skupinová hra

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: různé předměty (cca 5), které budou děti umět pojmenovat (autíčko, panenka, hrneček...), šátek na přikrytí

Cíl hry: hra je kolektivní, vyvolá v dětech schopnost spolupráce, procvičuje paměť

Počet osob: 2 a více

Popis: děti se postaví okolo stolu, na kterém je cca 5 předmětů, dostanou nějaký čas na jejich zapamatování, pak se předměty zakryjí a děti si budou muset vybavit, které to byly

Název: **Co si myslím**

Zařazení hry: skupinová hra

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky:

Cíl hry: zapojit logické myšlení dětí, jejich fantazii a představivost

Počet osob: 2 a více

Popis: jako první začne dospělý, sedne si naproti dětem a začne říkat – myslím si věc, která je velká, má dveře, jsou v ní věci, které si bereš na sebe, když jdeš ven... a děti musí hádat, o jaké věci mluví, potom může předat žezlo dětem, ale musí je upozornit, že nesmí říct nic, co obsahuje část slova, které popisují

Název: **Hra na špiony**

Zařazení hry: skupinová hra

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: dva páry obrázků

Cíl hry: použití logického myšlení a fantazie během zábavné a společné hry, podpořit v dětech společné hledání správných možností

Počet osob: 2 a více

Popis: obrázky by si neměly být moc podobné, každý obrázek má jednu kopii, jednu rozstříháme na zhruba pět až sedm dílů a druhou dáme na podlahu, rozstříhané kusy pak rozmístíme po místnosti a děti je musí hledat a správně přiřazovat k obrázkům na podlaze

Název: **Dělostřelba**

Zařazení hry: skupinová hra

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: papírové koule

Cíl hry: vyvolat a podpořit v dětech sportovního ducha, trénování jemné a hrubé motoriky

Počet osob: 3 a více

Popis: vytvoří se spousta papírových koulí, které se poschovávají po místnosti nebo venku, dětem se zadá časový limit, během kterého musí sesbírat co nejvíce koulí (třeba do trička) a potom se čas na hledání koulí stopne a děti po sobě začnou koule střílet, je však důležité i sbírat ty koule, které po nich hází soupeři, cílem je mít co nejvíc koulí a snažit se sestřelit kouli protivníka

Název: **Geometrická zábava**

Zařazení hry: skupinová hra

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: dvojice stejných obrázků s geometrickými tvary

Cíl hry: použití logického myšlení během zábavné a společné hry, podpořit v dětech společné hledání správných možností

Počet osob: 2 a více

Popis: vytvoří se několik dvojic stejných kartiček, na kterých jsou geometrické tvary (v případě velkého množství dětí lze nakreslit i domečky, srdíčka, sluníčka..) Jeden balíček obrázků si nechá dospělý, který stojí se skupinkou dětí na jedné straně a druhý balíček totožných obrázků se rozmístí po místnosti. Dospělý bude dětem, které stojí v zástupu, ukazovat kartičky a děti poběží na druhou stranu pro stejný obrázek. Poté předá štafetu dalšímu dítěti, které akci znova opakuje. Až bude mít skupina sesbírané všechny obrázky, složí z nich slovo. Kartičky, které měl dospělý, jsou z druhé strany očíslované od jedné výš, děti tedy mají za úkol je vedle sebe vyskládat od nejmenšího čísla po největší. Další balíček kartiček má na obrázcích písmenka a děti pak ke každému číslu přiřazují podle stejného obrázku písmenka tak, že z toho vznikne nějaké slovo.

REALIZACE PROGRAMU

- PROGRAM NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ V PODĚBRADECH

První realizování programu probíhalo v Poděbradech dne 27. května 2016.

Zúčastnilo se celkem dvanáct dětí, deset dětí s mentálním postižením a dvě děti s PAS. Děti se pohybovaly ve věkovém rozmezí 11 až 14 let. Hodinu se mnou vedly dvě speciální pedagožky, které děti znaly a mohly mi tak pomoci volit vhodné aktivity. V začátku jeden z

chlapců udělal nástup a vedl rozvíčku, jelikož program nahrazoval hodinu tělesné výchovy. Poté jsem si vzala slovo já.

Čas: 8:30

Ze všech připravených aktivit jsem za nejvhodnější na úvodní seznámení zvolila hru *Co si myslím*. Mohla jsem tak získat přehled o tom, jak se děti jmenují a jak moc jsou schopny komunikovat ve skupině a s cizím člověkem. Sedli jsme si do kruhu, já jsem si dala na hlavu čepici, aby bylo jasné, kdo má právě slovo a spustila jsem „myslím si věc, která je kulatá...“ a v tom mě přerušil M., který měl asi tu nejlehčí formu mentálního postižení s tím, že se jedná o míč. Proto dostal čepici on a pokračoval ve hře. Pokud někdo uhodl, dostal čepici a vymýšlel hádanku. Pokud ji už někdo vymýšlel, předal slovo někomu dalšímu, kdo ještě nemluvil.

Děti vymýšlely různě náročná slova. Jeden z chlapců představoval Napoleona a popisoval ho jako francouzského císaře, což mě velmi mile překvapilo. Většina dětí pak představovala zvířátka. Domnívám se, že se pak u dětí spustila řetězová reakce a tím, že několikrát za sebou padlo zvířátko, děti už přestaly vymýšlet i jiná slova. Některé děti jsem musela mírně postrkovat, například když R. nebyl schopen vymyslet nějaké slovíčko, napověděla jsem mu, ať si třeba vybaví, co má doma v pokojíčku nebo co má rád. A nebo pokud si ani tak nic nevybavuje, ať se jen rozhlídne. Nakonec však stejně vybral zvířátko ze ZOO.

Čas: 8:40

Dále jsem chtěla pokračovat nějakou společnou aktivitou, takže jsem zvolila hru *Geometrická zábava*. Děti jsem rozdělila do dvou týmů. Pro každý tým jsem měla připravenou obálku s kartičkami. Každý tým ještě koordinovaly asistentky. Po vysvětlení pravidel začaly děti běhat pro kartičky. Některé děti běžely dvakrát místo dětí, kterým se běžet nechtělo. Asistentky s nějakými dětmi chodily hledat druhou kartičku. Potom, co měly všechny kartičky sesbírané děti začaly otáčet kartičky a spojovat písmena s číslicemi tak, že jim z toho vznikla slova SRANDA a ZÁBAVA.

Zprvu jsem se bála, že jsem pro děti zvolila příliš těžkou aktivitu. Měla jsem ale velmi šikovnou skupinu dětí, takže obě hádanky bez problému vyřešily. Určitě by se ale neobešly bez pomoci paní učitelek. Navíc byly skupiny namíchané tak, že v nich byly děti s nižším mentálním postižením a současně s těžší formou postižení, což vedlo k tomu, že si byly schopny navzájem pomoci a poradit.

V případě další realizace této aktivity bych upravila místo, kde jsou psaná čísla a písmenka a dala bych je na stejnou stranu kartičky, jako je obrázek, aby děti nemusely kartičky otáčet.

Čas: 8:50

Po této logické hře jsem přešla ke společné aktivitě *Honěná s fáborkami*. Dětem jsem uvázala na ruku červený fáborek a vysvětlila jim, že vítěz je ten, komu zůstane fáborek na ruce. A že ten, komu bude fáborek sejmuto se také stává chytačem. Když jsem všem uvázala fáborek, uvědomila jsem si, že jsem žádné dítě nezvolila chytačem, takže jsem se jím stala já, nicméně aby děti hrály déle, po prvním lapení jsem odstoupila do pozadí a děti pouze podporovala a upozorňovala na to, kdo má ještě fáborek. Na posledního běžce se vrhly ostatní chytáči najednou, což je všechny pobavilo a dlouho se tomu smály.

Na této hře bych v příštím opakování nic neměnila. Má jednoduchá pravidla, které dokázali pochopit všichni. Možná bych ji zvolila za venkovní aktivitu, pro déletrvající průběh.

Čas: 9:00

Děti jsem rozdělila do dvou skupin. Tři dvojice hrály *Hru s barevnou kostkou* a zbývající čtyři děti paní učitelka rozdělila do dvojic a ty spolu hrály *Hru na špiony*, jelikož aktivitu s kostkou jsem měla připravenou pouze pro šest dětí.

Paní učitelky dětem pomáhaly, ale nelíbilo se jim, že jsem na kostku dala jiný odstín žluté a oranžové, než na hrací plochu, protože děti měly problém s umístěním barevných terčů. S tím jsme ale dětem pomáhaly. Mezitím jsem odbíhala pomáhat i hráčům, kteří skládaly kusy obrázků. Velmi mě překvapil chlapec, který chtěl složit náročnější obrázek žaby i bez předlohy. Jednalo se o autistu, který, ač nebyl komunikativní a v průběhu celé hodiny se mnou takřka nepromluvil, byl velmi šikovný ve všech logických a manuálních aktivitách. Také mě překvapil autista M., který si ode mě nechával podávat kusy skládky. Způsobem jeho chování jsem se domnívala, že mu vadí bližší kontakt, což byl ale mylný dojem.

Obě hry bych zvolila za úspěšné a přínosné. Děti při nich byly koncentrované a procvičovaly si logické myšlení, ale také hrubou a jemnou motoriku.

Čas: 9:15

Poprosila jsem paní učitelky, zda by mohly zvolit šest dětí, které si zahrají *Čertovy počítanky*, neboť jsem ze skupiny dětí vyzorovala, že pro některé z nich by to byl příliš jednoduchý úkol. Děti se tedy rozdělily do dvou skupin, přičemž ty více schopnější dostaly chvíli volna. Ostatní si sedly na zem, před sebe dostaly hrací desku s kapsičkami označenými čísly, do kterých umisťovaly vhodný počet čertíků. Třem dětem z šesti jsme nemusely napovídat, ale zbylým matematikům bylo potřeba předčítat čísla nebo kontrolovat počet čertíků daných do kapsičky.

V příštím opakování je potřeba psát čísla čitelně, nejlépe je tisknout všechna stejně. Např. číslo 1 a 5 jsem psala jinak, než jsou děti zvyklé v tištěné formě a především autistům dělalo problém je rozluštit. Hru si nakonec zahrály i děti, které měly chvíli volna.

Čas: 9:25

Na závěr hodiny jsem zvolila *Šátkový tanec*, tedy tancování s šátkem. Tanečnicím jsem dala na výběr z mnoha barevných šátků a poprosila je, aby se postavily do kruhu. Některé děti jsem musela chytit za ramena a narovnat je, protože stály a nevěděly, co mají dělat. Potom jsem jim řekla, že v pravé ruce budou držet šátek svůj a do levé ruky chytí šátek kamaráda po levé straně, následně jsem jim to také ukázala, aby věděly, co po nich žádám. Potom jsme se točili dokola, na druhou stranu, společně jsme kruh zmenšovali a zase zvětšovali. Tvořili jsme všelijaké kreace s šátkem. Když začala hrát písnička *Jede jede mašinka*, ukázala jsem dětem, že se všichni společně chytíme za ramena a budeme dělat mašinku. Nebyla jsem si zcela jista, zda tuto část tance zvládnou autisté, ale k mému překvapení i oni byli schopni dotýkat se ostatních dětí. Zřejmě v tom velkou roli hrálo to, že se všechny děti znají. A na závěr tance jsme se pomocí šátků zase hezky protáhli.

Této aktivitě se také nedá nic vyčíst. Může být zvolená na začátek programu jako odbourání počátečního stresu, ale také i na konec, jako rozloučení se a uzavření hodiny.

Čas: 9:40

V závěru mého programu jsem chtěla děti odměnit za skvělé ráno, které jsem s nimi mohla zažít, což jsem udělala prostřednictvím aktivity *Hra s obrázkových kartami*. Děti jsem postavila do řady s tím, že si každé vytáhne jednu kartu z pěti, přičemž pouze na třech z nich je sladká odměna. U čtyř dětí z dvanácti se stalo, že si vytáhly prázdnou kartu. Aby jim to však nebylo líto, měly ještě druhý pokus, při kterém už všichni vyhráli.

Tato aktivita by nebyla vhodná při větším počtu dětí, protože by je nemuselo bavit čekat, než na ně přijde řada. I v tomto případě jsem se trochu obávala, zda děti vydrží. Ale jak jsem se již v předchozím textu zmiňovala, měla jsem opravdu báječnou a šikovnou skupinu dětí, které byly přístupné všem aktivitám, které jsem si pro ně připravila.

Shrnutí:

První odbourání strachu z nedostatečně atraktivního programu zajistily paní učitelky, které mě zapojily do ranní rozcvičky, takže jsem měla krátkou příležitost dělat s dětmi něco společně, než jim budu sama rozdávat úkoly jako cizí osoba. U hry, kdy jsme seděli všichni v kruhu, jsem měla možnost poznat, jak se děti jmenují a jak moc asi budou schopny komunikace během her. Opadl také prvotní strach, že to nezvládnou, protože jsem zjistila, s jak šikovnou skupinou dětí budu následně pracovat. Největší obavy jsem měla asi z toho, že mám třídu dvanácti dětí a aktivity jsem měla připravené pouze pro šest dětí. Nicméně vše se vyřešilo tím, že některé děti chvíli ostatní hráče pozorovaly a následně se vyměnily, a nebo tím, že jsem je rozdělila do skupin a každá dělala jinou aktivitu.

Velmi mi pomohlo, že jsem měla k dispozici paní učitelky, které děti znaly a věděly, jakých aktivit jsou schopny. Zde jsem poznala ten rozdíl, když mám jako volnočasový pedagog zaměstnat skupinu zdravých dětí nějakou hrou. Jsem automaticky přesvědčena o tom, že jí budou všechny děti chápat a chtít hrát, protože je to přeci hra a to je sranda. Ale u dětí s mentálním postižením a poruchou autistického spektra je hodně náročné odhadnout, které z nich je společenské, které si rádo hraje a které naopak nechce dělat žádné společné aktivity. A za pomoci paní učitelek pro mě bylo mnohem jednodušší volit ty správné aktivity. Právě proto, a taky kvůli nedostatku času, jsme si některé hry ani nezahráli.

Při příští realizaci bylo potřeba upravit kartičky na *Geometrickou zábavu*, tak, aby pro děti byla čísla a písmenka čitelnější a aby vše – obrázek i písmenka a čísla – bylo na jedné straně kartičky. Také bylo nutné upravit barvu na barevných kostkách, aby byly děti schopné správně přiřazovat barvy.

– PROGRAM NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ V MLADÉ BOLESLAVI

Pondělí 6. 6. 2016. Ve třídě bylo celkem 10 velmi různorodých žáků, z toho se však dva neúčastnily žádných aktivit, neboť jeden žák byl na vozíku a nebyl schopný komunikovat a druhá žákyně trpí tak těžkou poruchou autistického spektra, že není

schopna sociálních aktivit s ostatními dětmi. K dispozici jsem měla opět čtyři paní učitelky, které mi pomáhaly určovat vhodnost navržených aktivit.

Čas: 8:00

S dětmi jsem začala stejně jako na druhé škole, a to hrou *Co si myslím*. Tentokrát to však bylo mnohem těžší. Z osmi aktivních dětí byly jen tři schopny vymyslet své vlastní slovo, které nám představí. Ostatním dětem jsme s paní učitelkami musely hodně napovídat. Nejenže nebyly schopny vymyslet nějaké slovo, ale zároveň nebyly ani schopny ho popsat, takže jsme se jich třeba ptaly „*Je to nějaké zvířátko? A co papá? Kde bydlí?*“ Jinak ale děti vypadaly, že je hra bavila. Pořád se smály a byly napjaté, o jaké slovo jde. Ve skupině byl opět jeden chlapec, který byl mentálně mnohem vyzrálejší, než ostatní. Aktivita trvala zhruba deset minut.

Čas: 8:15

Při minulé aktivitě jsme s dětmi seděli, takže jsem jako následovnou aktivitu zvolila něco pohybového, tedy *Šátkový taneček*. Každé dítě dostalo do ruky šátek a sedli jsme si na koberec do kruhu. Tentokrát jsem měla připravenou i pomalou, avšak známou písničku (Let It Go z Ledového království), při níž jsme se nejprve hezky protáhli. Potom jsem už pustila něco rychlejšího, stejně jako v druhé škole, a s dětmi jsme tancovali a skákali. V neposlední řadě jsme si opět zatancovali Mašinku. Toto děti velmi bavilo, ale byly udýchané, takže jsem je nechala si hrát na koberci a polovinu, podle paní učitelek tu schopnější logickým hrám, jsem odvedla do vedlejší místnosti, kde jsem měla u stolu připravenou další aktivitu *Hra s barevnými kostkami*.

Čas: 8:30

Tři dvojice dětí seděly naproti sobě u stolu a hrály spolu hru s barevnou kostkou. Pomáhaly mi dvě paní učitelky, takže jsme každá pomáhala jedné dvojici. Děti však víceméně dohled nepotřebovaly. Ačkoliv to byly děti, které nebyly schopny se mnou komunikovat, moc dobře pochopily, jaký úkol jsem jim zadala a zavolaly na mě, až když hru dohrály. Paní učitelka mi řekla, že kdyby tuto hru hrál „echt“ autista, bylo by to pro něho moc těžké, protože u jedné kostky jsem udělala chybu v tom, že jsem na ní dala jiný odstín žluté, než jaká byla na hrací desce.

Když už děti seděly v klidu u stolu, rovnou jsem jim rozdala desky na počítání.

Čas: 8:40

Aktivita *Čertovy počítánky* je vhodná především k osvojení matematických dovedností, ale zároveň složí i k procvičování hrubé a jemné motoriky. Děti dostaly desky s očíslovanými přihrádkami a na stůl jsem vysypala spoustu zalaminovaných čertíků, které děti dávaly do přihrádek. Opět byly děti, které vůbec nepotřebovaly dohled a samy dokázaly správně přiřazovat, ale většina dětí potřebovala pomoci a to minimálně tak, že jsme jim musely číst, která čísla jsou na přihrádkách, protože i když počítat uměly, jakoby zapomínaly, co mají dělat. Takže jsem se jich zeptala, jaké číslo je tam napsané a potom je navedla, aby stejný počet čertíků daly do přihrádky. Některé děti byly schopné je tam dát hned a některé si musely nejprve vyskládat čertíky za sebe do řady, což pro ně bylo mnohem přehlednější. Některé děti byly rychlejší, než ostatní, takže jsem jim přihrádky vyměnila, aby si to mohly zkusit znovu.

Čas: 8:55

Jelikož tyto dvě aktivity hrálo pouze 8 dětí, volila jsem jako další hru *Stavění věže z kostek*, aby se mohli aktivně zúčastnit všichni. Proto jsem děti rozdělila do dvoučlenných skupin a rozdala jim určité množství kostek, aby mohly stavět věž. Aktivita se ale nechtěla zúčastnit jedna holčička, která hned po tanečku začala být nesvá a nechtěla už vůbec nic hrát, a proto jsem udělala jednu trojici. Paní učitelka mi řekla, že nemá smysl jí do něčeho nutit, že mívá dny, kdy se takhle zablokuje a nechce nic dělat.

Oproti minulé skupině stačilo dvojicím a trojici mnohem méně kostek, protože nebyly schopny postavit tak vysokou věž. Ale i tak byly moc šikovný a dokázaly si sami hrát pomalu 15 minut. Nejprve se střídaly v podávání kostek na věž a po chvíli začaly hrát závody, kdo ve skupince postaví vyšší věž. Celkem byly děti rozděleny do tří skupinek, a u jedné skupinky jsem tedy musela asistovat a navádět děti k tomu, že právě teď musí dát kostku na věž. Hra je ale vážně bavila. Smály se nejen když úspěšně položily kostku, ale i když jim věž spadla.

Čas: 9:10

Děti jsem rozdělila do dvou skupin a začala s vysvětlení jsem jim pravidla hry *Geometrická zábava*. Já jsem byla s jednou skupinkou a paní učitelka pomáhala druhé skupince. Tato hra pro děti nebyla nijak náročná, akorát mi paní učitelka poradila, jaké děti jsou schopny si obrázek zapamatovat a jaké děti potřebují obrázek do ruky s sebou, aby byly schopné přinést stejný obrázek. Děti nosily obrázky na jedno místo. Potom, když je

sesbíraly, dala jsem každému jeden úkol. První dítě roztřídilo obrázky s písmenky a čísly. Druhé dítě je seřadilo do řady podle od nejmenšího čísla po největší. Třetí dítě k nim přiřadilo písmenkové obrázky a čtvrté dítě muselo přečíst, jaké slovo jim vzniklo. Následně jsem se jich zeptala, jestli to byla dneska sranda a zábava.

Čas: 9:20

Další jsme hráli *Hru na špiony*. Tentokrát jsem ji ale udělala jinak. Na zem jsem rozložila obrázky žáby a berušky a před ně jsem rozházela rozstříhané kusy stejných obrázků. Děti se postupně střídaly v přiřádání rozstříhaných kusů na obrázek. Hned na začátku jsem objasnila, že beruška je jednodušší a žába trochu náročnější a podle toho děti volily, jaký obrázek chtějí skládat. Při této hře si všichni radily. Některé děti seděly těsně u obrázku a ostatním se snažily napovídat.

Čas: 9:30

V závěru hodiny jsme si společně zaběhali při aktivitě *Honěná s fáborkami*. Té se kromě Alenky a chlapce na invalidním vozíku účastnily všechny děti. Opět jsem byla já chytač, jelikož jsem všem dětem uvázala fáborku, aby všechny měly možnost být chyceny. Tentokrát jsem u chytané nechala zapnutou hudbu, aby ta závěrečná aktivita byla radostnější a zábavnější.

Shrnutí:

Celá hodina a půl s touto skupinkou dětí byla zcela odlišná, než v předchozí. Jednak proto, že se jednalo o mladší děti a zároveň proto, že děti byly mentálně méně vyzrálejší. Pro děti jsem si připravila všech dvanáct aktivit a her, ale stejně jako v Poděbradech jsem nebyla schopna zrealizovat plný program.

Program byl navržený tak, aby realizace všech aktivit splňovala alespoň dvouhodinový rozsah. K tomu, aby byly odehrané všechny hry by však bylo potřeba mnohem více času, jelikož děti mezi jednotlivými aktivitami potřebují chvíli odpočinku. Předem odhadovaná časová dotace k jednotlivým aktivitám se při realizaci také navýšila. Např. stavění věže z kostek, které jsem původně odhadovala na 5 min se protáhlo až na 15 min a hraní s barevnou kostkou, rovněž tipované na 5 minut trvalo více než 10 minut. Příčinou však nebylo to, že by děti hru nepochopily a byly pomalé, ale to, že je hra bavila a chtěly jí hrát stále dokola. Ke třem hrám však nedošlo vůbec. Jedna z nich byla hra, při které měly děti

zmačkat papír a házet po sobě papírové koule. Vzhledem k nedostatku vymezeného času jsem jí uznala za méně vhodnou. Ani v jedné realizaci jsme si nestihli zahrát *Kimovu hru*, což mě mrzí, jelikož se domnívám, že to je výborná hra na procvičení paměti a zároveň by mohla umožňovat spojování paměti s procvičením hrubé a jemné motoriky, kdyby si děti vybrané předměty osahaly. Jako absolutně nevhodnou hrou do kolektivu jsem během programu usoudila, že je *Hra s vybíráním hraček*. Domnívám se, že by se tato aktivita uplatnila spíše v rodinném prostředí, než-li jako skupinová aktivita. V danou chvíli jsem si neuměla představit, že dám dítěti na výběr hračku k samostatné hře. Při realizacích jsem nepoužila izolepu, která měla oddělovat prostory dětí, jelikož jsem se domnívala, že to nebylo potřeba. Zřejmým důvodem bylo i to, že třídu z větší části tvořily děti s mentálním postižením, kteří tuto věc nevyžadují.

Analýza práce, diskuze

Bakalářská práce na téma „Možnosti volnočasových aktivit dětí s poruchou autistického spektra a jiným handicapem“ si klade za cíl sledování dvou vybraných speciálních základních škol a zjišťování nabídky možností trávení volného času v jejich bezprostředním okolí. Její součástí je také navržení inovativního programu s takovými činnostmi, které by mohly děti s handicapem vykonávat ve svém volném čase i v rámci výchovně-vzdělávacího procesu ve školním prostředí. Pro práci byly stanoveny dvě výzkumné otázky doplněné otázkami dílčími, které byly metodou osobního dotazování vybranými respondenty zodpovězeny. Šetření potvrdilo, že děti v regionu měst Mladá Boleslav a Poděbrady mají větší možnosti vybírat volnočasové aktivity ve školním prostředí, nabídka či zájem o aktivity v rámci ostatních organizací je pouze okrajová.

První výzkumnou otázkou, kterou jsem si před začátkem šetření položila, byla otázka *Jaké možnosti volnočasových aktivit mají děti s PAS a mentálním postižením?* Školy, stacionáře a přidružená centra pro mentálně postižené nabízejí mnoho aktivit, kterých se mohou děti dobrovolně zúčastnit. Mohou navštěvovat taneční, sportovní, výtvarné, hudební, dramatické a jiné zájmové útvary. Děti ze školy v Mladé Boleslavi mají možnost se ve spolupráci s Centrem83 účastnit různých kulturních akcí v běžných podmínkách – navštěvují například muzea, koncerty, chodí do divadla a do kin. Stejnou možnost nabízí škola v Poděbradech OS Přístav, který zajišťuje kroužky přímo ve škole, či Centrum pro všechny, které pro děti pravidelně připravuje jednodenní či pobytové akce.

Druhou výzkumnou otázkou byla otázka *Jakou roli hraje volný čas v životě handicapovaných dětí?* Z mého pozorování a rozhovorů s dětmi vyplývá, že aktivní trávení volného času vytváří v dítěti kladný vztah k různým činnostem. U dítěte s mentálním postižením tomu nebývá jinak. Pro dítě je smysluplné využití volného času nezbytné, ve značné míře přispívá širšímu uplatnění v jeho budoucím životě a pro handicapované dítě je hra mnohdy nejvýznamnějším způsobem, jak se o životě a jeho smyslu dozvědět tolik, co zdravé dítě pochopí z běžných situací, které probíhají v jeho blízkosti.

Na dílčí výzkumnou otázku - jaké aktivity děti s PAS a mentálním postižením baví nejvíce - jsem zjišťovala odpovědi v průběhu pozorování a následně při realizaci programu. Z pozorování jsem zjistila, že nejvíce úspěšné byly ty nejjednodušší hry, jako je skládání obrázků, stavění kostek, honěná, tancování, počítání, volná zábava. Aktivita typu

hraní s barevnou kostkou, kde děti přiřazovaly barevné puntíky na hrací desku podle barvy, která padla na kostce, bavila spíše autisty. Jednalo se totiž o hru, při které mohly stále dokola opakovat tu samou činnost – hod kostkou. Zde se projevovaly sklony k repetitivnímu chování, které poruchu autistického spektra doprovázejí. Z rozhovorů s dětmi jsem zjistila, že je velice populární i sportování v rámci tělesné výchovy, hudební a výtvarný kroužek.

Poslední dílčí otázkou bylo, co děti dělají doma a s kým tráví volný čas. Ptala jsem se dětí i vychovatelek. Nejčastější činností, které děti dělají doma je sledování televize, poslouchání hudby, tancování, hraní her, navštěvování příbuzných či hra se sourozenci. Děti rády chodí do kina nebo do divadla, celkově jsou rády v přítomnosti dalších lidí.

Součástí mého šetření byla realizace rozhovorů s dětmi a pedagogickými pracovníky v daných školách. Otázky jsou popsány v kapitole 6.

- **ZŠ speciální Mladá Boleslav**

Na otázky odpovídala ředitelka školy Mgr. Gabriela Solničková

ad. 1 – Žáci mají možnost navštěvovat všechny zájmové útvary organizované SPMP⁵ pobočným spolkem Mladá Boleslav. Všechny kroužky jsou organizovány ve spolupráci se školou a Centrem83, poskytovatelem sociálních služeb.

ad. 2 – Kromě aktivit a činností podporovaných školou a Centrem83 okolí pravděpodobně nenabízí jiné možnosti, kde by děti mohly trávit volný čas.

ad. 3 – Žáci školy se běžně zapojují do aktivit pořádaných DDM či Kulturou města MB. Žáci z běžných škol jsou naopak zváni na některé akce pořádané ZŠS, v letošním roce tomu tak bylo např. u Velikonočních her.

ad. 4 – Škola nabízí dostatek možností pro vzdělávání i mimoškolní aktivity. Pokud chybí peníze, získává je škola od sponzorů nebo formou projektů.

Při komunikaci s dětmi z této školy jsem používala obrázkové piktogramy. Volila jsem například kartičky s aktivitami, které škola nabízí (tanec, hudba, malování, zvířátka, obrázky s čísly, písmenky, ostatními dětmi, panenkami, svačinou, obrázky ztvárňující pohyb, sport, domov, ale i nudu, smutek, zábavu, radost apod.)

5 SPMP – sdružení pro pomoc mentálně postiženým

ad. 1 – Na otázku, co se dětem ve škole líbí, děti nejvíce ukazovaly pomocí piktoqramů především kartičky s hrou, paní učitelkou a obrázky dětí.

ad. 2 – Mezi jejich nejoblíbenější činnosti patří hra, malování, tanec a také výuka.

ad. 3 – Mezi nejčastěji navštěvované kroužky patří kroužky taneční a výtvarné.

ad. 4 – Ze zvolených obrázků vyplývalo, že děti navštěvují kroužky v rámci školy. Potom jsou doma s rodiči, hrají hry a chodí na procházky, jezdí na výlety a nebo si hrají se sourozenci.

Komunikovala jsem s 6 dětmi. Seděli jsme na koberci a hráli si s kartičkami, přičemž já jsem dětem pokládala otázky, na které mi pomocí kartiček odpovídaly. Některé děti doplňovaly svými slovy. Ve škole děti nejčastěji baví hraní si, ale současně i výuka. Mezi neoblíbenější aktivity celkově však patří tanec a hudba celkově. Jeden chlapec mi řekl, že nejradši jezdí s bráškou k babičce, kde si hrají na zahradě s pejskem. Druhé dítě řeklo, že má doma spoustu obrázků, protože jí baví malovat.

- ***Speciální ZŠ Poděbrady***

Na otázky mi odpovídala fyzioterapeutka Radka Šindilková a ostatní pedagožky během výuky.

ad. 1 – Škola sama zájmové kroužky pro své děti nenabízí, to zastřešuje občanské sdružení Přístav, které připravuje aktivity a projekty, při kterých by se měly setkávat děti a mládež s různým postižením společně se svými zdravými vrstevníky. Pro školu tak shání učitele a lektory, kteří vedou volnočasové kroužky v prostorách školy. Škola pak nabízí různé terapie či školní družinu s odpoledním programem.

ad. 2 - Ve spolupráci se školou a OS Přístav funguje ještě Centrum pro všechny, které se snaží především o integraci jedinců do většinové společnosti a to prostřednictvím integračních výletů, aktivit či odlehčovacích služeb rodičům. Aktivity mají charakter především zájmové činnosti, arteterapie a ergoterapie.

ad. 3 – O to se škola, OS Přístav i Centrum pro všechny snaží, nicméně není to jednoduchý úkol a je potřeba pečlivá příprava volených aktivit či výletů.

ad. 4 – Výše zmíněné organizace a zařízení nabízejí dostatek aktivit a činností.

V této škole probíhal rozhovor s dětmi díky jejich rozvinutější komunikační schopnosti snáze. Pozn.: Vyjma autistických jedinců byla tato třída velice samostatná a schopna běžné

komunikace, proto děti nepotřebovaly alternativní způsob komunikace pomocí obrázkových piktogramů.

ad. 1 - K. - „*Nejvíc mám rád paní učitelky a všechny ostatní.*“

L. - „*Mě se tu líbí všechno.*“

ad. 2 - L. - „*Chodím tancovat, chodíme tam skoro všichni.*“

Z. - „*Mě nejvíc baví tělocvik.*“

ad. 3 - S. - „*Baví mě malovat, takže chodíme malovat.*“

Z. - „*Taky mě baví kroužek tancování.*“

ad. 4 - K. - „*Jdu domů a když nemám kroužek, chodíme s mamkou ven. A občas jedeme někam na výlet.*“

L.- „*Já chodím na procházky a taky jezdíme na výlety, když neprší.*“

Z rozhovorů s celkem 8 dětmi jsem se dozvěděla, že nejoblíbenějšími činnostmi bývají právě tanec, sportování v rámci tělesné výchovy, hudební a výtvarný kroužek. 4 dívky se shodly, že nejlepším kroužkem je aerobik. Další aktivity, které v odpovědích zazněly, byly práce v dílně, jóga či logopedie. 3 děti na tuto otázku nebyly schopny odpovědět.

Závěrem práce byl návrh programu zábavně-vzdělávacích činností a jeho uskutečnění, při kterém jsem vybírala z dvanácti mnou navržených aktivit. Aktivity byly rozčleněny na zábavné, vzdělávací, hudební, pohybové, logické a na soustředění. Rozsah aktivit byl navržený tak, aby naplňoval časovou dotaci dvou hodin, což splnil. Ani při jedné z realizací však nebyly použity všechny hry. V Poděbradech jsem s dětmi odehrála devět aktivit a v Mladé Boleslavi pouze osm. V obou případech se jednalo o stejné aktivity. Jejich neuskutečnění bylo z důvodu, že byly buď nevhodné k rozsáhlosti postižení dětí, kvůli možnostem prostorů, ve kterých program probíhal nebo vzhledem k časovému nedostatku. Domnívám se, že ostatní aktivity byly zvolené vhodně. Děti je pochopily a samy či s pomocí je také odehrály.

Závěr

Práce v teoretické části popisuje charakteristiku volného času. V další části se věnuje popisu jednotlivých období vývoje dítěte. Dále následuje část týkající se charakteristiky autismu a mentální retardace, neboť je práce věnována dětem s PAS a dětem s mentálním postižením a okrajově popisuje jejich možnosti integrace do běžných škol či volnočasových zařízení.

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou vzdělávacích zařízeních pro děti s mentálním postižením, v rámci kterých jsem navštěvovala centra vzniklá právě pro rozšíření nabídky volnočasových aktivit dětí s mentálním postižením a aktivně se zúčastnila jejich programu, což byl další cíl empirické části práce.

Aktivní účast na výuce a v zájmových útvarech mě inspirovala k sestavení zhruba dvouhodinového programu výchovně-vzdělávacích aktivit, který jsem následně na obou školách zrealizovala a mohla ho tak vyhodnotit. Realizace programu mě osobně obohatila v poznání, jak s handicapovanými dětmi komunikovat, pracovat a které aktivity by mohly být při práci s nimi přínosné.

Přínosem práce je možnost aplikace získaných výsledků a jejich případné využití při práci s mentálně postiženými dětmi a autisty. Z mého pohledu splnila práce všechny mnou zadané cíle, provedla jsem zjištění nabídky, která mne inspirovala k vytvoření programu použitelného ve školách či střediscích volného času. Mnou vytvořené pomůcky k jednotlivým činnostem programu bych ráda nabídla školám v mém šetření.

V dalším pokračování výzkumu se chci zaměřit na propojení činností a aktivit handicapovaných dětí a dětí z běžných škol v rámci inkluzivního vzdělávání.

Seznam použitých zdrojů

BEYER, J., L. GAMMELTOFT, 2006. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál, Speciální pedagogika (Portál). 98 s. ISBN 80-7367-157-3.

FISCHER, S., J. ŠKODA, 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton. 208 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

HÁJEK, B., B. HOFBAUER, J. PÁVKOVÁ, 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. 239 s. ISBN 978-80-262-0030-7.

CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

LANGMEIER, J., D. KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LIŠKA, V., 2008. *Zpracování a obhajoba bakalářské a diplomové práce*. Praha: Professional Publishing. 96 s. ISBN 978-80-86946-64-1.

MÜLLER, O., 2005. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. V Olomouci: Univerzita Palackého. 295 s. ISBN 80-244-1075-3.

PÁVKOVÁ, J., 2002. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. aktualiz. Praha: Portál. 231 s. ISBN 80-7178-711-6.

PEETERS, T., 1998. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1. čes. vyd. Praha: Scientia. 169 s. ISBN 80-7183-114-x.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ, J. MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

RICHMAN, S., 2015. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vydání třetí. Praha: Portál, Speciální pedagogika (Portál). 122 stran. ISBN 978-80-262-0984-3.

Speciální ZŠ Poděbrady, *Informace o škole*. [online] [vid. 13. 3. 2016] Dostupné z: <<http://www.spec-skola.cz/home>>

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I., 2000. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 1. Praha: Portál, Speciální pedagogika (Portál). 221 s. ISBN 80-7178-506-7.

Terapie hrou [online] [vid. 12. 6. 2016]. Dostupné z: <<http://deti-psychotherapie.cz/>>

VÁŽANSKÝ, M., 2001. *Základy pedagogiky volného času*. 2. upr. a dopl. vyd. Brno: Print-Typia. ISBN 80-86384-00-4.

VÍTKOVÁ, M., 2004. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe*. Vyd. 2. Brno: MSD. ISBN 80-86633-22-5.

Vzdělávání dětí s mentálním postižením. In: *Šance dětem* [online] [vid. 15. 5 2016]. Dostupné z: <<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-s-mentalnim-postizenim.shtml>>

Základní škola speciální Mladá Boleslav, *Naše škola* [online] [vid. 14. 3. 2016]. Dostupné z: <<http://www.zspecmb.cz/skola.htm>>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Realizace programu na Speciální ZŠ v Poděbradech

Obrázek 2: Aktivita Čertovy počítanky

Obrázek 3: Aktivita Čertovy počítanky 2

Obrázek 4: Hra na špiony – beruška

Obrázek 5: Hra na špiony – žába

Obrázek 6: Hra s barevnou hrací kostkou

Příloha č. 2 – Realizace programu na ZŠ speciální v Mladé Boleslavi

Obrázek 7: Stavění věže z kostek

Obrázek 8: Stavění věže z kostek 2

Obrázek 9 Hra s barevnou hrací kostkou

Obrázek 10: Společná práce při počítání

Příloha č. 3 – Mnou vytvořené herní pomůcky

Obrázek 11: hra Čertovy počítanky

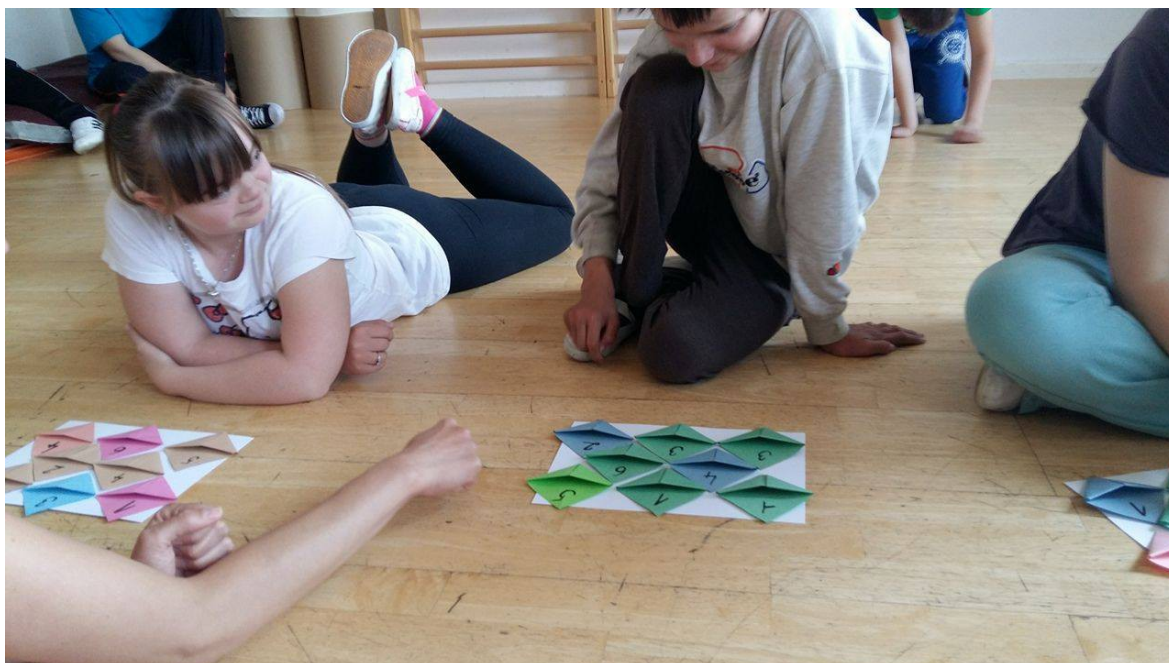
Obrázek 12: Hra na špiony

Obrázek 13: Geometrická zábava

Obrázek 14: Hra s barevnou hrací kostkou

Přílohy

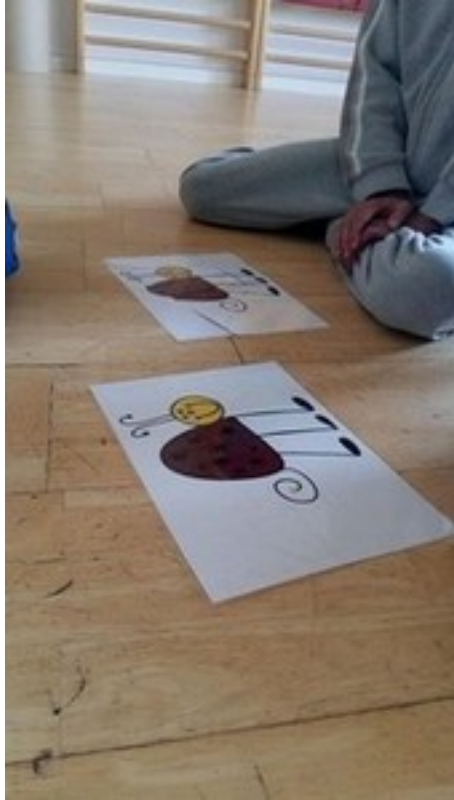
Příloha č. 1 – Realizace programu na Speciální ZŠ v Poděbradech



Obrázek 2: Aktivita Čertovy počítanky



Obrázek 3: Aktivita Čertovy počítanky 2



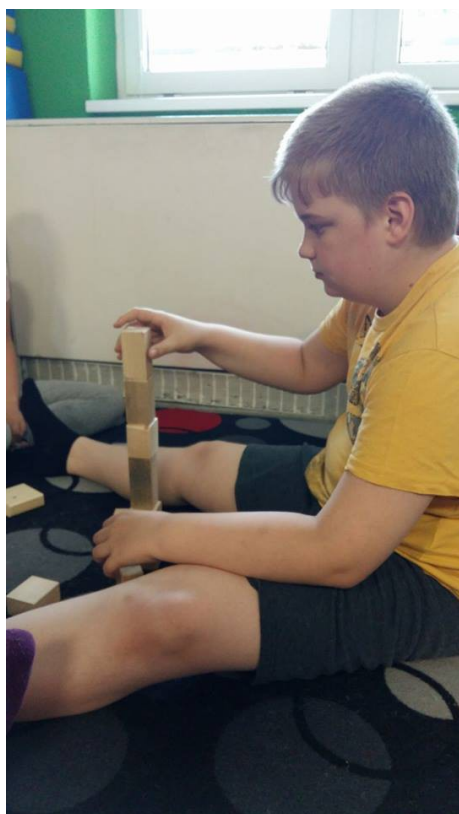
Obrázek 4: Hra na špiony – beruška



Obrázek 5: Hra na špiony – žába



Obrázek 6: Hra s barevnou hrací kostkou



Obrázek 7: Stavění věže z kostek



Obrázek 8: Stavění věže z kostek 2



Obrázek 9: Hra s barevnou hrací kostkou



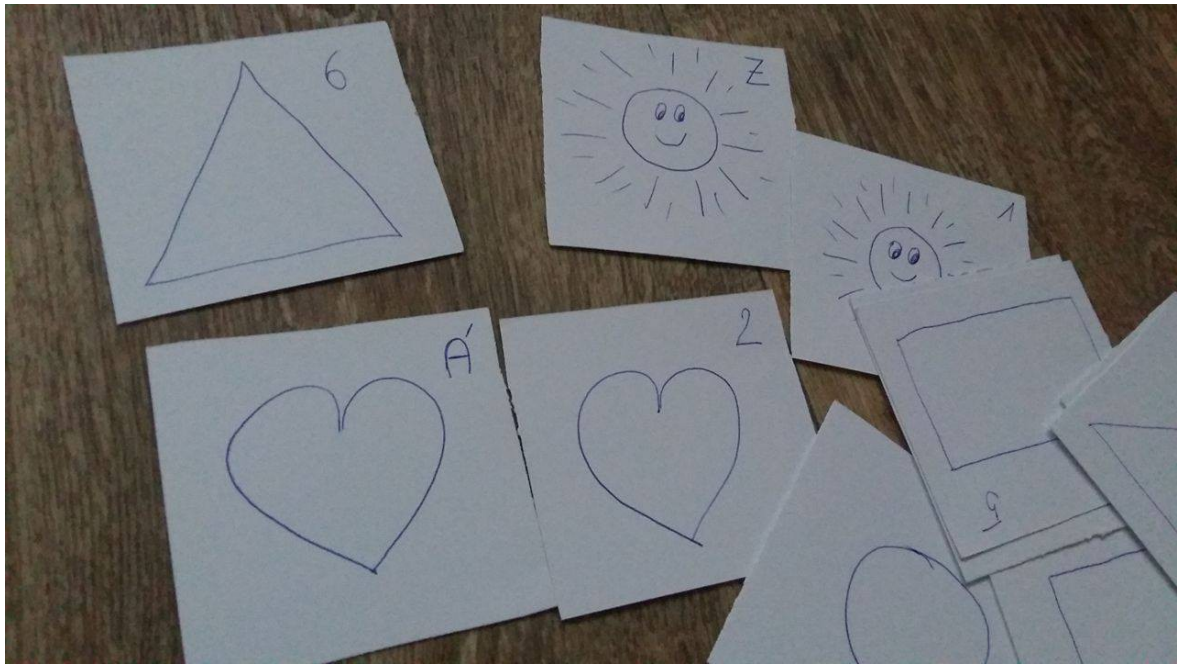
Obrázek 10: Společná práce při počítání



Obrázek 11: hra Čertovy počítánky



Obrázek 12: Hra na špiony



Obrázek 13: Geometrická zábava



Obrázek 14: Hra s barevnou hrací kostkou