

## Úvod

*„Zkušenost je učitelem všech věcí.“*

*Cicero*

Téma závěrečné práce Uplatnění metodiky aktivního sociálního učení s lidmi s mentálním postižením jsem si vybrala, protože jsem již loňským rokem pracovala jako asistentka v kurzu Aktivní sociální učení (dále jen ASU) při SPOLU Olomouc. Na podzim v roce 2008 mi byla nabídnuta funkce vedoucí dopolední části kurzu. Tušila jsem, že příprava na jednotlivé dny není jednoduchá, ale práce s klienty mě natolik uspokojovala, že jsem nabídku přijala.

Za hlavní cíl v průběhu trvání kurzu jsem si stanovila vytvoření metodiky části kurzu, její realizace v průběhu dvou měsíců, následné analyzování a vyhodnocení (z hlediska didaktického i z hlediska efektivity) a dále v co nejvíce možné míře rozvíjet skupinovou kooperaci.

Práce má charakter popisný, snažila jsem se popsat za dobu svého působení v kurzu podrobněji měsíce září a říjen. Na závěr mé práce hodnotím celý průběh kurzu ASU.

Doufám, že použitá terminologie, struktura a praktická část budou dostatečně srozumitelné a přiblíží tak náplň práce v kurzu a metody aktivního sociálního učení.

## *Teoretická část*

Teoretická část je rozdělena do třech hlavních kapitol, které se zabývají stěžejními pojmy – mentální postižení, DMO, Downův syndrom, učení, sociální učení, aktivní sociální učení a zákon o sociálních službách. Tyto pojmy jsou důležité pro lepší kontinuitu a porozumění části praktické.

# 1 Charakteristika uživatelů služeb

V této kapitole nejsou popsány všechny stupně mentální retardace, stejně tak ani formy DMO. V podkapitolách jsou blíže popsány pouze ty formy a stupně, kterých se uživatelů přímo týkají.

## 1.1 Mentální postižení

Definovat mentální postižení není snadné, už jen proto, že samotné pojmenování tohoto postižení není jednotné. Jedna skupina odborníků se přiklání k pojmu mentální retardace, další skupina spíše uvádí mentální postižení.

Müller s Valentou ve své publikaci uvádí: *Širší pojem než mentální retardace je mentální postižení, které vymezuje terminologický a výkladový slovník Speciální pedagogika (Vašek a kol., 1994) jako střešní pojem používaný v pedagogické dokumentaci a který orientačně označuje všechny jedince s IQ pod 85 (tj. jedince v pásmu současně chápané mentální retardace s pásmem dříve používaného pojmu slaboduchost).*<sup>1</sup>

Jestliže se jedná o mentální retardaci vrozenou nebo získanou do 2 let života, hovoříme o tzv. primárním mentálním postižení zvaném oligofrenie. Rozdělujeme oligofrenii primární, jakožto důsledek dědičných faktorů a sekundární, způsobenou orgánovým poškozením mozkové tkáně. Pokud došlo k poruše inteligence po druhém roce života, mluvíme o demenci, která má tendenci postupného zhoršování a prohlubování symptomů.<sup>2</sup>

Některé, dříve hojně používané, termíny získaly postupem času pejorativní nádech a v odborné terminologii se již nepoužívají. Mezi takovéto termíny lze zařadit: debilita, imbecilita, idiocie, stejně jako pojmy nevzdělatelnost a nevychovatelnost.

---

<sup>1</sup> Müller, O., Valenta M., *Psychopedie*, 2007, s. 13.

<sup>2</sup> Müller, O., Valenta M., *Psychopedie*, 2007.

Další pojmové označení, a to osoba s mentálním postižením, vychází z konceptu speciální pedagogiky, kdy na prvním místě je informace, že jde o lidskou bytost a na druhém místě je uvedeno její postižení.<sup>3</sup>

### **1.1.1 Definice mentálního postižení**

Vývojová duševní porucha se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatalní, perinatální a postnatální etiologií.<sup>4</sup>

Mentální retardaci rozumíme vývojovou poruchu integrace psychických funkcí, která postihuje jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné a sociální. Nejvýraznějším rysem je trvale porušená poznávací schopnost – různá míra snížení rozumových schopností, která se projevuje především v procesu učení. Možnosti výchovy a vzdělávání jsou omezeny v závislosti na stupni postižení.<sup>5</sup>

Mentální retardace je stav zastaveného či neúplného duševního vývoje, který je zvláště charakterizován narušením dovedností projevujících se během vývojového období, přispívající k povšední úrovni inteligence, tj. poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností.<sup>6</sup>

### **1.1.2 Klasifikace mentálního postižení**

Pro klasifikaci mentálního postižení se v současné době používá 10. Revize Mezinárodní klasifikace nemocí, kterou zpracovala Světová zdravotnická organizace (WHO) v Ženevě a v platnost vstoupila v roce 1992. Tato klasifikace dělí mentální postižení do šesti základních kategorií: lehká mentální retardace, středně těžká mentální retardace, těžká mentální

---

<sup>3</sup> Müller, O., Valenta M., *Psychopedie*, 2007.

<sup>4</sup> Müller, O., Valenta M., *Psychopedie*, 2007.

<sup>5</sup> Dolejší, M., *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, 2006.

<sup>6</sup> World health organization (WHO), 2006.

retardace, hluboká mentální retardace, jiná mentální retardace, nespecifikovaná mentální retardace. Klasifikace je stanovena dle kategorií inteligenčního koeficientu.

#### *1.1.2.1 Lehká mentální retardace IQ 50 – 69 (F70)*

Většina dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči (jídlo, mytí, oblékání, hygienické návyky)

a v praktických dovednostech, i když je vývoj proti normě pomalejší. Hlavní potíže se objevují při teoretické práci ve škole. Mnozí mají specifické problémy se čtením a psaním. Většinu jedinců lze zaměstnat prací, která vyžaduje spíše praktické než teoretické schopnosti, včetně nekvalifikované manuální práce.

V sociokulturním kontextu, nemusí stupeň postižení působit žádné vážnější problémy. Důsledky se však projeví, pokud je postižený emočně a sociálně nezralý, např. není schopen výchovy dětí, obtížně se přizpůsobuje očekáváním.<sup>7</sup>

#### **Neuropsychický vývoj**

- částečně omezený nebo opožděný, projeví se obzvláště v náročných životních situacích, rozvoj v senzoricko motorické oblasti.

#### **Somatické vady**

- vyskytují se ojediněle.

#### **Poruchy motoriky**

- projevy opožděného motorického vývoje, poruchy jemné motoriky a pohybové koordinace.

#### **Poruchy psychiky**

- snížená aktivita psychických funkcí, nerovnoměrný rozvoj psychických funkcí, rozvinuté jsou konkrétní, názorné a mechanické schopnosti.

---

<sup>7</sup> World health organization (WHO), 2006.

## **Komunikace a řeč**

- opožděný vývoj řeči, rozvoj komunikačních schopností, obsahová chudost, jednoduchá, často chybná gramatická stavba vět, poruchy formální stránky řeči.

## **Poruchy citů a vůle**

- afektivní labilita, impulzivní chování, úzkostnost, zvýšená sugestibilita.

## **Možnosti vzdělání**

- vzdělání podle speciálního vzdělávacího programu.<sup>8</sup>

### *1.1.2.2 Středně těžká mentální retardace IQ 35 - 49 (F71)*

Neuropsychický vývoj u člověka postiženého v pásmu středně těžké mentální retardace je výrazně opožděný a omezený, častá jsou somatická postižení a velice často se vyskytuje epilepsie. Užívání řeči je též výrazně opožděno a je variabilní. Slovní zásoba je velice chudá. Někteří jedinci si osvojí základy trivia. Samostatnost v životě těchto jedinců je velice omezena a opožděna a v dospělosti je zřídka možný samostatný život. Tito jedinci jsou schopni vykonávat jednoduchou manuální práci, která je jasně strukturovaná a je při ní zajištěn odborný dohled.<sup>9</sup>

Člověk středně těžce mentálně retardovaný je impulzivní, náladově labilní a jedná zkratkovitě. Diagnóza těchto klientů je obtížná vzhledem k omezené verbální schopnosti a často závisí na informacích od osob, které daného jedince dobře znají.<sup>10</sup>

## **Neuropsychický vývoj**

- částečně omezený nebo opožděný, projeví se obzvláště v náročných životních situacích, rozvoj v senzoricko motorické oblasti.

## **Somatická postižení**

- ojedinělé.

---

<sup>8</sup> Švarcová, I., *Mentální retardace*, 2003.

<sup>9</sup> World health organization (WHO), 2006.

<sup>10</sup> World health organization (WHO), 2006.

### **Poruchy motoriky**

- ojedinělé opoždění motorického vývoje, poruchy jemné motoriky a pohybové koordinace.

### **Poruchy psychiky**

- snížená aktivita psychických funkcí, nerovnoměrný rozvoj psychických funkcí, rozvinuté jsou konkrétní, názorné a mechanické schopnosti.

### **Komunikace a řeč**

- opožděný vývoj řeči, rozvoj komunikačních schopností, obsahová chudost, jednoduchá, často agramatická stavba vět, poruchy formální stránky řeči.

### **Poruchy citů a vůle**

- afektivní labilita, popudlivost, impulzivita, pasivita, úzkostlivost, zvýšená sugestibilita.

### **Možnosti vzdělávání**

- omezené základní vzdělání, specifický přístup, společenské a pracovní zapojení pod vedením.<sup>11</sup>

#### **1.1.3 Downův syndrom**

*Downův syndrom je jedním z nejčastějších vrozených syndromů. Patří k nejběžnějším chromozomálním poruchám a je také nejčastěji rozpoznatelnou příčinou mentální retardace<sup>12</sup>. Downův syndrom nastává v případě, že na 21. místě je nadbytečný jeden chromozom. Tento chromozom vzhledem ke svému genetickému obsahu způsobuje, že se v buňce vytvářejí určité nadbytečné bílkoviny. Tím se poruší normální růst těla plodu.<sup>13</sup>*

Děti s Downovým syndromem dosahují jednotlivých vývojových stadií později než průměrné děti. Období vzdoru, které se normálně projevuje druhým a třetím rokem, se u dítěte se syndromem dostaví kolem čtyř let, což má za následek mnohem destruktivnější chování (dítě je silnější a větší).

---

<sup>11</sup> Švarcová, I., *Mentální retardace*, 2003.

<sup>12</sup> Selikowitz, M., *Downův syndrom*, Praha, Portál, 2005, s. 37.

<sup>13</sup> Selikowitz, M., *Downův syndrom*, Praha, Portál, 2005.

*Problémy, pokud nastanou, jsou v zásadě podobné problémy jako problémy, s nimiž se můžeme setkat u normálních dětí.<sup>14</sup>*

Většina dětí s Downovým syndromem se po celý život vyvíjí ve stejném pásmu IQ, často v pásmu lehké nebo středně těžké mentální retardace. Rozumové schopnosti se mohou pohybovat i v hraničním pásmu.

*Dospělý člověk s Downovým syndromem se má oblékat jako jiní dospělí téhož věku, měl by mít moderní účes a slušivý oděv. Měli bychom ho představovat jako „pana Olivera Brauna“, ne jen jako „Olivera“. Měl by se bavit tak, jak se „běžně“ baví jeho vrstevníci. Navíc, pokud je to možné, by měl využívat standardní služby a zařízení.<sup>15</sup>*

#### **1.1.4 Charakteristické příznaky Downova syndromu**

U Downova syndromu bylo popsáno více než 120 příznaků. Mnoho dětí jich nemá víc než šest nebo sedm. Níže uvedené příznaky jsou buď zvláště důležité pro rozpoznání diagnózy, nebo mají určitý význam pro rodiče.<sup>16</sup>

##### **Obličej**

- dítě s Downovým syndromem má kulatý obličej, při pohledu ze strany je profil většinou plochý.

##### **Hlava**

- řada lidí se syndromem má hlavu vzadu lehce oploštělou. Tomuto jevu se říká brachycephalia.

##### **Oči**

- většina dětí a dospělých má oči mírně zešíkmené vzhůru. Navíc se u nich často vyskytuje malá kožní řasa, která probíhá vertikálně mezi vnitřním koutkem oka a kořenem nosu. Říká se jí epikantická řasa.

---

<sup>14</sup> Selikowitz, M., *Downův syndrom*, Praha, Portál, 2005, s. 105.

<sup>15</sup> Selikowitz, M., *Downův syndrom*, Praha, Portál, 2005, s. 158.

<sup>16</sup> Selikowitz, M., *Downův syndrom*, Praha, Portál, 2005.



## **Krk**

- novorozenci mohou mít na zadní straně krku volnou kůži, ta se ovšem obvykle s růstem vyhladí. Starší děti a dospělí mívají krátký, široký krk.

## **Ústa**

- ústní otvor je o něco menší, než je běžné, jazyk je naopak trochu větší. Tato kombinace má za následek, že si některé zvyknou občas vyplazovat jazyk.

## **Ruce**

- ruce bývají široké, s krátkými prsty. Malíček může mít dokonce jeden kloub místo dvou. Na dlani bývá jenom jedna příčná rýha nebo pokud jsou tam rýhy dvě, obě se táhnou rovně napříč dlaní.

## **Svalové napětí**

- končetiny a krk malých dětí se syndromem bývají ochablé, tato svalová ochablost se nazývá „hypotonie“. Svaly mohou být ochablé, ale obvykle nejsou slabé. Nízký svalový tonus je u některých dětí výraznější.<sup>17</sup>

## **1.2 Dětská mozková obrna**

Dětská mozková obrna představuje zastřešující pojem pro vývojové poškození mozku v období prenatalním, perinatálním a postnatálním. *Dětská mozková obrna je raně vzniklé poškození mozku (před porodem, během porodu nebo krátce po něm), projevující se převážně v poruchách hybnosti a vývoje hybnosti.*<sup>18</sup>

V rámci dětské mozkové obrny (dále jen DMO) vznikají poškození zpravidla do jednoho roku života dítěte. U DMO nejde jenom o poruchy v oblasti hybnosti, ale současně se k nim přidružuje celá řada dalších postižení. Jde především o poruchy řeči, intelektu, sluchu, zraku a chování.

---

<sup>17</sup> Selikowitz, M., *Downův syndrom*, Praha, Portál, 2005.

<sup>18</sup> Kábele, F., *Rozvíjení hybnosti a řeči u dětí s DMO*, Praha, 1988, s.9.

### 1.2.1 *Formy DMO*

Projevy a příznaky z klinického hlediska nejsou neměnné, v kojeneckém a raném dětském období se objevují patrné změny svalového tonu a pohybových funkcí, proto je lepší vyčkat se stanovením formy DMO až do věku 3 – 4 let.<sup>19</sup>

DMO dělíme na formu spastickou, kde jsou zařazeny forma diparetická, forma hemiparetická, forma kvadruparetická a formu nespastickou, kde řadíme formu hypotonickou, formu dyskinetickou, forma rigidní a formu mozečkovou.<sup>20</sup>

#### 1.2.1.1 *Forma kvadruparetická*

U této formy postihuje spastické napětí všechny končetiny. Může být dvojího typu. V prvním případě může jít o diparetickou formu s rozšířením spasticity a paréz i na horní končetiny, v druhém případě jde o oboustranné postižení, přičemž horní končetiny jsou těžce postižené a dolní končetiny trochu méně výrazně. U tohoto typu DMO bývá prognóza nejméně příznivá.<sup>21</sup>

Zde se objevují nejvýraznější poruchy inteligence v různém pásmu, poruchy řeči, smyslové poruchy a často se přidružuje i epilepsie.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Kraus, J., a kol., *Dětská mozková obrna*, Praha, Grada, 2005.

<sup>20</sup> Kábele, F., *Rozvíjení hybnosti a řeči u dětí s DMO*, Praha, 1988.

<sup>21</sup> Stehlík a kol., *Dítě s mozkovou obrnou v rodině*, Praha, Avicenum, 1977.

<sup>22</sup> Kraus, J., a kol., *Dětská mozková obrna*, Praha, Grada, 2005.

## 2 Učení

Kapitola postupuje od obecného ke konkrétnímu. Z forem učení blíže popisuje pouze sociální učení, které přímo souvisí s aktivním sociálním učním. Stěžejním pojmem aktivní sociální učení se budeme zabývat podrobněji v podkapitole 2.2.

### 2.1 Vymezení pojmu učení

*Učení je zlepšení nebo nabývání formálních a obsahových způsobů chování a jednání. Uskutečňuje se v aktivní kontroverzi individua s jeho okolím v procesu interiorizace.*<sup>23</sup> Učení v nejširším slova smyslu pokládáme za aktivní odrážení uspořádanosti objektivní skutečnosti a jejich změn, zároveň je procesem zpracování informace a jejím paměťovým uchováváním. K podstatě učení patří zpětné vazby a vytváření nových složek chování a činnosti. Učení je především forma aktivního odrazu. K tomu, aby se odraz nové skutečnosti v paměti uchoval a začal řídit nové chování, musí být subjektem nejen opakován, ale zejména zapojen do činnosti zaměřené na dosažení cíle a na uspokojení potřeby.<sup>24</sup>

Průběh a výsledky lidského učení a činnosti závisí na rozsáhlém souboru podmínek - motivaci, jedincových autoregulačních mechanismech, psychofyziologickém stavu a schopnosti komunikace a interakce s osobami, které se účastní procesu učení nebo činnosti.<sup>25</sup>

V užším smyslu chápeme učení jako záměrné získávání vědomostí a zkušeností. Vědomosti představují souhrn poznatků, které jsme si v procesu učení osvojili, pochopili a zapamatovali. Tyto poznatky se ověřují a využívají v praxi. Praktická činnost nám umožňuje osvojit a prohloubit získané informace, dovednosti a návyky.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Löwe, H., *Úvod do psychologie učení dospělých*, Praha, SPN, 1977, str. 32.

<sup>24</sup> Linhart, J., *Základy psychologie učení*, Praha, SPN, 1982.

<sup>25</sup> Čáp, J., *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*, Praha, ISV, 1966.

<sup>26</sup> KREJČÍŘOVÁ, O., MEDVECOVÁ, A., OPATŘILOVÁ, D., STUPKOVÁ, V., VOJTOVÁ, V. *Problematika zaměstnávání občanů se zdravotním postižením – studijní texty*. Praha: Rytmus, 2005.

Návyky využíváme v pracovních i společenských situacích. Příkladem může být dodržování osobní hygieny, včasný příchod do práce nebo zamykání místností. Osvojením potřebných vědomostí, dovedností a návyků zvyšujeme předpoklad pracovního úspěchu.<sup>27</sup>

### **2.1.1 Motivace**

Bez motivace není efektivní činnost, učení, rozvíjení osobnosti. I kdybychom důmyslně a pečlivě zajistili všechny ostatní podmínky, ale jedinec nebyl motivován, učení a intervence pravděpodobně nebudou efektní. Jde o širokou škálu motivů: radost z činnosti, radost z toho, že jsem něco nového poznal, že jsem si osvojil novou dovednost, že teď dokážu více než dříve. Je třeba zjišťovat, jakou motivaci má jedinec nebo malá skupina a pomáhat k rozvinutí škály lidských motivů.<sup>28</sup>

### **2.1.2 Druhy učení**

Učení můžeme rozdělit například na individuální, skupinové, pomocí hry, podmíněné zkušenostmi, záměrné či identifikační. V odborné literatuře najdeme nejčastěji tuto klasifikaci: verbální učení, sémanticko – paměťové učení, myšlenkové učení a sociální učení.<sup>29</sup> My se budeme podrobněji zabývat sociálním učením, které úzce souvisí s aktivním sociálním učením.

#### **2.1.2.1 Sociální učení**

Sociální učení je vývojově nejvyšším druhem učení. Nejde jen o sociální komunikaci, ale o skutečnou součinnost členů skupiny a o vzájemné působení lidí. Sociální učení má více aspektů: od spontánního učení až k učení s jasně stanoveným cílem.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> KREJČÍŘOVÁ, O., a kol., Praha: Rytmus, 2005.

<sup>28</sup> Čáp, J., Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy, Praha, ISV, 1966.

<sup>29</sup> Linhart, J., *Základy psychologie učení*, Praha, SPN, 1982

<sup>30</sup> Linhart, J., *Základy psychologie učení*, Praha, SPN, 1982.

Sociální učení se vyznačuje osvojováním si komplexních způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci.<sup>31</sup> Realizuje se napodobováním druhých lidí, řešením úloh, osvojováním si základního společenského chování. Při sociálním učení dochází k debatám, při kterých si člověk utváří názor a svůj hodnotový systém. Jeho prostřednictvím si člověk buduje postavení ve společnosti.<sup>32</sup>

*Elementárními formami sociálního učení jsou napodobování, sociální zpevnování a identifikace*<sup>33</sup>. Napodobování chování druhých v určité podobné situaci je nejjednodušším východiskem z nejrůznějších životních peripetií. Navíc ve společnosti velmi dobře funguje mechanismus, že pokud se člověk chová jako druzí, bývá respektován a chválen.<sup>34</sup>

Napodobování je tedy podporováno i sociálním zpevnováním. V tomto kontextu jde o takové zpevnění, které přichází od druhé osoby, popřípadě od sociální skupiny. Sociální odměnou jsou nejrůznější pochvaly, projevy uznání apod.

*S napodobováním velmi úzce souvisí i proces identifikace. Jde v podstatě o autoregulační mechanismus, který směřuje k určitému ztotožnění se s úspěšnou osobou – určitým vzorem. Jedinec srovnává své chování a jednání s tzv. ideálem, se kterým se identifikuje a v důsledku toho provádí korekci svého chování.*<sup>35</sup>

## **2.2 Aktivní sociální učení**

*Aktivní sociální učení je nejvyšší formou lidského sociálního učení v tom smyslu, že v něm jsou záměrně soustředěny pozitivní a nejefektivnější stránky společenské činnosti a učení.*<sup>36</sup>

---

<sup>31</sup> KREJČÍŘOVÁ, O., a kol., Praha: Rytmus, 2005

<sup>32</sup> KREJČÍŘOVÁ, O., a kol., Praha: Rytmus, 2005.

<sup>33</sup> Němec, J., Kusý, M., *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy*, Praha Eteria, 1998, s.16.

<sup>34</sup> Němec, J., Kusý, M., *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy*, Praha Eteria, 1998.

<sup>35</sup> Němec, J., Kusý, M., *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy*, Praha Eteria, 1998.

<sup>36</sup> Sedlák, J., *Metody aktivního sociálního učení*, Praha, SPN, 1985, s.20.

Východiskem aktivního sociálního učení (dále jen ASU) je teorie funkčního systému činnosti, který je modelem procesů a struktury činnosti a učení, a který vytváří koncepci cílevědomého formování jak individuální a společenské činnosti, tak lidského vědomí.<sup>37</sup>

Předmětem výzkumu i praktického působení ASU jsou především individuální a společenská činnost, procesy učení, sociální kontakt a komunikace.

Jde o metodu záměrného a cílevědomého osvojování poznatků, postojů a dovedností pomocí vlastní aktivní účasti na dění ve skupině, na řešení problémů, v interakci s ostatními členy skupiny. ASU se používá pro podporu a zlepšení sociálních kompetencí. Pro tento účel se vytvářejí speciální modelové situace. Učení probíhá ve skupinách a tím se vytváří příležitost dozvědět se více poznatků i od jiných členů.<sup>38</sup>

### **2.2.1 Druhy aktivního sociálního učení**

Aktivní sociální učení můžeme členit na několik druhů:

- spontánní učení ve skupině,
- organizované učení,
- aktivní sociální učení s jasně stanoveným cílem,
- řízené učení,
- problémové učení,
- programové učení.<sup>39</sup>

#### **2.2.1.1 Aktivní sociální učení programové**

Prostřednictvím aktivního sociálního učení programového (ASUP) se učíme řešit konfliktní situace a úlohy, které vycházejí ze životních zkušeností účastníků skupiny.<sup>40</sup> Jedná

---

<sup>37</sup> Sedlák, J., *Metody aktivního sociálního učení*, Praha, SPN, 1985

<sup>38</sup> KREJČÍŘOVÁ, O., a kol., Praha, Rytmus, 2005.

<sup>39</sup> Sedlák, J., *Metody aktivního sociálního učení*, Praha, SPN, 1985.

<sup>40</sup> KREJČÍŘOVÁ, O., a kol., Praha, Rytmus, 2005.

se o sociální učení s programem cíleným na zdokonalování sociálních zkušeností v rámci profese, a nebo společenské činnosti.<sup>41</sup>

Cíle ASUP:

- získat, popřípadě zdokonalit schopnost řešit konflikty,
- zlepšit komunikační schopnosti,
- naučit se respektovat hodnoty, názory druhých,
- naučit se vybrat mezi několika možnostmi optimální řešení.<sup>42</sup>

### ***2.2.2 Fáze aktivního sociálního učení***

Úroveň efektivity sociálního chování a mezilidských vztahů můžeme zvýšit v procesu ASU v jeho cyklicky se opakujících fázích. Je třeba zdůraznit nutnost systémového přístupu. Na základě analýzy procesů a vnějších i vnitřních podmínek sociálního učení členíme jeho cyklus do čtyř fází.<sup>43</sup>

#### *Fáze zvyšování sociální způsobilosti*

V této fázi dochází ke zvyšování sociální způsobilosti, tj. rozvíjení požadovaných schopností a sociálních postojů účastníků. Procesy ASU jsou rozloženy v čase.<sup>44</sup>

#### *Vlastní fáze aktivního sociálního učení*

Zaměřuje se na prohloubení a zvýšení úrovně sociální způsobilost, pracovní činnosti. Důležitou podmínkou úspěšnosti je vytvoření důvěry u účastníků a možnost nápravy.<sup>45</sup>

---

<sup>41</sup> Sedlák, 1984, s. 21 in KREJČÍŘOVÁ, O., a kol., Praha, Rytmus, 2005.

<sup>42</sup> KREJČÍŘOVÁ, O., a kol., Praha, Rytmus, 2005.

<sup>43</sup> Sedlák, J., *Metody aktivního sociálního učení*, Praha, SPN, 1985.

<sup>44</sup> Sedlák, J., *Metody aktivního sociálního učení*, Praha, SPN, 1985.

<sup>45</sup> Sedlák, J., *Metody aktivního sociálního učení*, Praha, SPN, 1985.

### *Fáze dosažení výsledku*

Záleží na vytvoření a upevnění nových zkušeností, způsobilostí a dovedností. Proces sociálního učení, který probíhá ve druhé fázi, a zde přechází ve svůj výsledek, který je završením celého cyklu učení.<sup>46</sup>

### *Fáze závěrečná, hodnotící*

Účastní hodnotí nově získané zkušenosti a způsobilosti z hlediska potřeb svého povolání a své společenské praxe. Čím lépe se přitom v předchozích fázích uvědomovali možnosti a důsledky zlepšení, tím vyšší je pravděpodobnost, že k tomuto zlepšení dojde.<sup>47</sup>

### **2.2.3 Skupinové formy práce**

Skupinové formy představují specifický psychoterapeutický postup, využívající pro své cíle skupinovou dynamiku, umožňující snadnější reprodukci maladaptivních postojů v daném sociálním prostředí a prohlubující sebepoznání v interakci se členy skupiny.<sup>48</sup>

Jedinec si ve skupině ověřuje nové nabyté zkušenosti o sobě, provádí jejich korekci a trénuje nové chování. Skupina mu pomáhá k tomu, aby byl schopen posoudit svoji osobní situaci.<sup>49</sup>

*V rámci ASU je dále důležité naučit jedince diferencovanému vnímání druhých osob a jejich vlastností jako možných modelů reagujících a chovajících se v určitých situacích. V tomto procesu sehrává důležitou roli zejména nápodoba.<sup>50</sup>*

---

<sup>46</sup> Sedlák, J., *Metody aktivního sociálního učení*, Praha, SPN, 1985.

<sup>47</sup> Sedlák, J., *Metody aktivního sociálního učení*, Praha, SPN, 1985.

<sup>48</sup> Němec, J., Kusý, M., *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy*, Praha Eteria, 1998.

<sup>49</sup> Němec, J., Kusý, M., *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy*, Praha Eteria, 1998.

<sup>50</sup> Němec, J., Kusý, M., *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy*, Praha Eteria, 1998, s.42



### 3 Systém sociálních služeb v České republice

Kapitola se zabývá zákonem a poskytovanými službami konkrétního zařízení. V podkapitole 3.4. jsou popsány úskali zákona o sociálních službách očima poskytovatele.

#### 3.1 Zákon o sociálních službách

*Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách upravuje podmínky poskytování pomoci a podpory fyzickým osobám v nepříznivé sociální situaci prostřednictvím sociálních služeb a příspěvku na péči, podmínky pro vydání oprávnění k poskytování sociálních služeb, výkon veřejné správy v oblasti sociálních služeb, inspekci poskytování sociálních služeb, předpoklady pro výkon činnosti v sociálních službách a předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka.<sup>51</sup>*

#### 3.2 Sociální služby

Prostřednictvím sociálních služeb je zajišťována pomoc při péči o vlastní osobu, zajištění stravování, ubytování, pomoc při zajištění chodu domácnosti, ošetřování, pomoc s výchovou, poskytnutí informace, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, psycho a socioterapie, pomoc při prosazování práv a zájmů občanů.<sup>52</sup>

Sociální služby pomáhají lidem žít běžným životem. Umožňují jim pracovat, nakupovat, účastnit se aktivit volného času, být soběstačným atd. Zaměřují se na zachování co nejvyšší kvality a důstojnost jejich života. Sociální služby jsou poskytovány jednotlivcům, rodinám i skupinám obyvatel.<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> Zákon číslo 108/2006 Sb., o sociálních službách, §1, (1).

<sup>52</sup> <http://www.mpsv.cz/cs/9#sszp>

<sup>53</sup> <http://www.mpsv.cz/cs/9#sspd>

### **3.2.1 Cíl služeb**

- podporovat rozvoj nebo zachování stávající soběstačnosti uživatele, jeho návrat do vlastního domácího prostředí, obnovení nebo zachování původního životního stylu,
- rozvíjet schopnosti uživatelů služeb a umožnit jim, pokud toho mohou být schopni, vést samostatný život,
- snížit sociální a zdravotní rizika související se způsobem života uživatelů.

### **3.3 Služby poskytované zařízením<sup>54</sup>**

*Poskytovatelem sociální služby je právnická nebo fyzická osoba, která má k této činnosti oprávnění dle zákona č.108/2006 Sb., o sociálních službách, s účinností od 1.1.2007. Poskytovatelem sociální služby nejsou rodinní příslušníci či jiné osoby, které pečují o své blízké či jiné osoby v domácím prostředí. Stejně tak není poskytovatelem sociální služby subjekt, který není registrován jako poskytovatel sociálních služeb ve smyslu tohoto zákona (např. soukromá úklidová firma, nebo ubytovna).<sup>55</sup>*

#### **3.3.1 Osobní asistence**

*Osobní asistence se poskytuje v přirozeném sociálním prostředí osobám se zdravotním postižením a seniorům, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné osoby, a to v předem dohodnutém rozsahu a čase. Služba obsahuje pomoc při zvládání běžných úkonů péče o vlastní osobu, pomoc při osobní hygieně, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím a pomoc při prosazování práv a zájmů. Služba se poskytuje za úplatu.<sup>56</sup>*

---

<sup>54</sup> V této kapitole jsou popisovány pouze služby, které poskytuje zařízení, ve kterém byl prováděn výzkum (SPOLU, Olomouc).

<sup>55</sup> [http://iregistr.mpsv.cz/socreg/vitejte.fw.do?SUBSESSION\\_ID=1271114116276\\_1](http://iregistr.mpsv.cz/socreg/vitejte.fw.do?SUBSESSION_ID=1271114116276_1)

<sup>56</sup> Zákon číslo 108/2006 Sb., o sociálních službách, §39.

### **3.3.2 Sociálně aktivizační služby pro seniory a osoby se zdravotním postižením**

*Sociálně aktivizační služby jsou ambulantní, popřípadě terénní služby poskytované osobám v důchodovém věku nebo osobám se zdravotním postižením ohroženým sociálním vyloučením.<sup>57</sup>*

Služba zprostředkovává kontakt se společenským prostředím, sociálně terapeutické činnosti a pomoc při uplatňování práv při obstarávání osobních záležitostí.<sup>58</sup>

### **3.3.3 Sociální rehabilitace**

*Sociální rehabilitace je soubor specifických činností směřujících k dosažení samostatnosti, nezávislosti a soběstačnosti osob, a to rozvojem jejich specifických schopností a dovedností, posilováním návyků a nácvikem výkonu běžných, pro samostatný život nezbytných činností alternativním způsobem využívajícím zachovaných schopností, potenciálů a kompetencí. Sociální rehabilitace se poskytuje formou terénních a ambulantních služeb, nebo formou pobytových služeb poskytovaných v centrech sociálně rehabilitačních služeb.<sup>59</sup>*

## **3.4 Zákon o sociálních službách pohledem poskytovatele**

*Zákon konzervuje jednotlivé typy sociálních služeb, neumí vyjít vstříc komplexní potřebě uživatele, aniž by byl ohrožen poskytovatel postihem za porušení registračních podmínek nebo finančních prostředků.*

*Inspekce standardů kvality mnohdy posuzují pouze jejich formální plnění. Dle zkušenosti mnohých poskytovatelů z již proběhlých inspekcí, tyto kontroly nepřinášejí rozvoj kvality sociálních služeb a zaměřují se spíše na administrativní náležitosti. Obáváme se, aby se inspekce kvality v budoucnu nestaly jen mocenským, administrativně a byrokraticky náročným úkonem.*

---

<sup>57</sup> Zákon číslo 108/2006 Sb., o sociálních službách, §66.

<sup>58</sup> Zákon číslo 108/2006 Sb., o sociálních službách, §66.

<sup>59</sup> Zákon číslo 108/2006 Sb., o sociálních službách, §70.

*Požadavky na kvalifikaci pracovníků v sociálních službách brání poskytovatelům ve využití potřebného pracovního potenciálu vysokoškolských studentů a dobrovolníků. Výjimkou je jen ošetrovatelská péče. Chtěli bychom, aby se tato výjimka stala obecným pravidlem, aby větší zodpovědnost za profesní dovednosti a kvalitu jejich práce byla přenesena ze vzdělávacích institucí na poskytovatele služeb.*

*Pro dobrovolnickou práci v sociálních službách nejsou stanovena přijatelná pravidla. Tato práce je deklarovaná jako potřebná, ale v rozpočtu služby nemůže figurovat jako finančně vyjádřená hodnota.*

*Nadbytečná zákonná povinnost poskytovatelů sociálních služeb předává registrujícímu krajskému úřadu osobní údaje (v ověřených kopiích včetně výpisů z rejstříku trestů) všech sociálních pracovníků v sociálních službách (k čemu pak kontrolní role inspekcí).<sup>60</sup>*

---

<sup>60</sup> *Výroční zpráva, SPOLU Olomouc.*

### *Praktická část*

V praktické části jsme se zaměřili na popis metodiky kurzu, popsali jsme harmonogram dopolední části kurzu a zdůvodnili jsme návaznost jednotlivých technik, jakým způsobem chronologicky probíhají. Uvedli jsme výzkumné metody, které byly použity, analyzovaly jsme je a nabídli možná východiska.

## **4 Kurz Aktivní sociální učení a jeho struktura**

Kapitola popisuje organizaci, ve které se kurz Aktivní sociální učení realizuje, cílovou skupinu kurzu, jeho poslání a dílčí cíle kurzu. Dále jsou popsány kompetence vedoucího kurzu a asistentů. Poslední podkapitolou se seznamujeme s průběhem kurzu a jeho strukturou.

### **4.1 Kurz Aktivní sociální učení ve vybraném zařízení**

SPOLU Olomouc je nestátní nezisková organizace, která od roku 1995 podporuje lidi se zdravotním primárně mentálním postižením při seberealizaci v běžném prostředí města Olomouce a okolí.

Posláním kurzu ASU je vytvářet dospělým osobám s mentálním a kombinovaným postižením příležitosti k získávání, rozvíjení a upevňování sociálních dovedností. Tím se těmto lidem zvýší šance osamostatnit se a začlenit se do společnosti v nejvyšší možné míře, jakou jim umožní jejich postižení.<sup>61</sup>

#### **4.1.1 Cíl a cílová skupina kurzu Aktivní sociální učení**

Cílovou skupinou jsou osoby starší 18 let s mentálním postižením a kombinovaným postižením, které nemají nezbytné předpoklady pro zapojení se do programu podporovaného zaměstnávání s perspektivou uplatnit se na otevřeném trhu práce, ale mají zájem o svůj další rozvoj a osamostatnění.

##### **4.1.1.1 Cíle kurzu Aktivní sociální učení:**

- učit, rozvíjet a upevňovat schopnosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro samostatný život a tyto schopnosti a dovednosti prakticky využívat,
- zprostředkovat uživatelům kurzu ASU poznatky z různých oblastí,
- vytvořit prostor pro získávání nových zkušeností,

---

<sup>61</sup> Interní dokument, *Metodika kurzu Aktivní sociální učení*, SPOLU Olomouc, 2008.

- zvyšovat kompetence a efektivitu jednotlivých činností spojených s realizací v soukromém a společenském životě,
- formovat postoje důležité pro život ve společnosti,
- zvyšovat aktivní zapojení do běžných denních činností,
- získat a rozšířit, popř. zdokonalit schopnost řešit konflikty, problémy a situace běžného života,
- zlepšit, trénovat a upevňovat komunikační schopnosti a dovednosti,
- vytvořit možnosti sociálních kontaktů prostřednictvím kurzu ASU,
- naučit se respektovat hodnoty, názory, postoje a odlišnosti druhých.<sup>62</sup>

#### ***4.1.2 Principy aktivního sociálního učení v zařízení***

Kurz ASU vychází z potřeb a zájmů uživatelů. Uživatel je podporován při rozvoji komunikačních, motorických a sociálních dovedností prostřednictvím získávání zkušeností, pozorování a tréninkem.

##### *4.1.2.1 Uplatňované principy:*

- prostor pro vyjádření se,
- přirozené prostředí,
- uplatňování vlastní vůle,
- spolupráce,
- možnosti volby.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> Interní dokument, *Metodika kurzu Aktivní sociální učení*, SPOLU Olomouc, 2008.

<sup>63</sup> Interní dokument, *Metodika kurzu Aktivní sociální učení*, o.s. SPOLU Olomouc, 2008.

## **4.2 Kompetence pracovníků kurzu ASU**

Kompetence kurzu vycházejí z interních dokumentů a pokynů SPOLU Olomouc. V podkapitolách jsou popsány stěžejní kompetence pro nástin pravomocí jednotlivých pracovníků kurzu.

### **4.2.1 Kompetence vedoucího kurzu**

#### **Sestavování osnovy kurzu**

- vedoucí při sestavování osnovy bere na zřetel, že plánované činnosti v první řadě vychází z potřeb a cílů účastníků. Tyto informace získává z „Individuálního plánu“ (dále jen IP) účastníků, ale také z interakce s účastníky v průběhu jednotlivých setkání v kurzu. Vedoucí je zavázán mlčenlivosti, tzn. získané údaje nesmí zneužívat či jinak využívat proti vůli účastníka.

#### **Příprava aktivit kurzu**

- vedoucí kurzu před každým novým setkáním připravuje kurz, jeho náplň a zabezpečení po materiální i technické stránce. Účastníci kurzu potřebují pro úplné pochopení a procvičování úkolů větší zázemí didaktického a podpůrného materiálu. Didaktické materiály si vedoucí obstarává sám, s podporou odborného pracovníka.

#### **Realizace kurzu**

- vedoucí kurzu seznamuje účastníky s tím, co od nich očekává, jaké činnosti jsou pro daný kurz připraveny a jaké bude jejich pořadí,
- jednotlivá setkání kurzu by měla mít podobnou strukturu (např. uvítání, zahřívací aktivity, opakování minulé aktivity, hlavní aktivita, procvičování nové aktivity, reflexe, relaxace, závěr...).

#### **Další kompetence vedoucího:**

- navrhopvat změny v IP účastníků kurzu ASU,
- odevzdávat měsíční zprávy o činnosti, aktivitách a uživatelích kurzu ASU.



#### **4.2.2 *Kompetence asistenta kurzu***

##### **Asistent poskytuje:**

- individuální podporu účastníkům kurzu ASU, podporuje uživatele v osvojování sociálních a pracovních dovedností, podporuje uživatele v soběstačnosti a seberealizaci,
- podílí se na realizaci kurzu ASU, konzultuje strategii s odborným pracovníkem kurzu ASU, zajišťuje ochranu dat, soukromí, cti a dobrého jména uživatele v souladu s ustanoveními příslušných právních předpisů.

#### **4.3 *Struktura kurzu ASU***

Kurz ASU probíhá 2x týdně v prostorách SPOLU Olomouc, trvá 6 hodin (8:00 – 14:00 h ) a je rozdělen na dopolední a odpolední část. Dopolední část ASU je zaměřena na individuální program (dále jen IP) klienta (tento IP je vytvářen na úvodní plánovací schůzce s pracovníkem SPOLU) a na měsíční témata, které si každý vedoucí sestaví s ohledem na potřeby klientů. Kurz byl zahájen v září roku 2008 a bude ukončen v červnu 2009 s měsíční přestávkou v lednu.

Velkou výhodou vidíme v tom, že se klienti vzájemně znají z předchozích probíhajících kurzů a znají i většinu asistentek, které navštěvují jiné kroužky nebo mají s klienty osobní asistence.

##### **4.3.1 *Struktura dopolední části kurzu***

1. Přivítání – úvodní kolečko (30 min)
2. Práce podle IP (20 min)
3. Týmová práce zaměřená na měsíční téma bez pomoci asistentů (10 min)
4. Hodnocení činnosti a navázání na společnou práci daného tématu s asistenty (25 min)
5. Relaxace – tanec, poslech, skupinová hra (10 min)

6. Svačina (30 min)
7. Procvičování činností (20 min)
8. Úklid – umývání nádobí, úklid herny (15 min)
9. Rituál (5 min)

### **Přivítání – úvodní kolečko**

- uživatelé si nachystají čaj nebo kávu, usednou na svá místa a vedoucí zahájí kurz. Účastníci mluví o svých zážitcích, zkušenostech a odpovídají na otázky, které pokládá vedoucí a asistenti. Po mluvícím kolečku následuje podepisování se do prezenční listiny a to z důvodu procvičování psaní svého podpisu a zakládání docházky klientů.

### **Práce podle IP**

- každý účastník má svůj IP, který s pomocí odborného pracovníka SPOLU a svého zákonného zástupce sestaví. Tento IP dostává vedoucí kurzu. V co nejvíce možné míře se snaží pomoci klientovi tento plán naplnit a podpořit ho v jeho činnostech. Často se jedná o činnosti, které klient umí a cílem kurzu je snažit se tyto schopnosti udržet a prohloubit.

### **Týmová práce zaměřená na měsíční téma bez pomoci asistentů**

- smyslem této činnosti je, aby se klienti naučili mezi sebou spolupracovat, bez větší podpory asistentů. Většinou se jedná o zadání činnosti, kdy se mají uživatelé skupinově domluvit na postupu nebo řešení, např. roztřídění podobných věcí na hromádky, vytvoření velkého obrazu nebo zjišťování co nejvíce informací o sobě navzájem.

### **Hodnocení činnosti a navázání na společnou práci s asistenty**

- po oznámení klientů, že skupinovou práci mají hotovou, se všichni scházíme společně v kruhu a hodnotíme výsledek jejich práce. Ptáme se, jak se jim pracovalo, o kom si myslí, že se nejvíce zapojoval, kdo nejméně, komu se pracovat nechtělo... Po zhodnocení navazuje další práce, která má podobné téma, ale je zpracována jinou formou než bylo předchozí zadání.

## **Relaxace**

- pro klienty je náročné pracovat delší dobu soustředěně, proto jsme zvolili oddechový čas před svačinou. Stává se, že si klienti chtějí připravenou aktivitu (tanec, hra, poslech hudby, krátká relaxace) zahrát až po svačině.

## **Svačina**

- při svačině sedíme všichni pohromadě u stolu a posloucháme hudbu nebo pohádkový příběh, který si předem odhlasují klienti. Tato zvuková kulisa ještě více podtrhne uvolněnou atmosféru. Při svačině se snažíme dodržovat správné stolovací návyky, uklidit po sobě a třídit odpad. Kdo skončí se svačinou dříve, může si lehnout na koberec a odpočívat, číst knížku nebo si vybrat stolní hru.

## **Procvičování činností**

- klienti se rozdělí do dvou větších pracovních skupin, nebo pracují společně ve dvojicích. V této fázi kurzu se procvičuje poznávání hodin, peněz, přepisování a psaní textu, počítání.

## **Úklid – umývání nádobí, úklid herny**

- u umývání nádobí (hrnků, které se použily při pití čaje na začátku kurzu) a jejich utírání se klienti pravidelně střídají. Do úklidu herny také patří vysávání, které se realizuje jednou do měsíce. Kdo se neúčastní žádné z těchto činností, dostane náhradní úkol (spojování čísel do obrázků) nebo si každý může najít činnost, která ho baví (pexeso, skládání puzzle) apod.

## **Rituál**

- společně se postavíme do kruhu, ve kterém si rozdáme deníčky s pochvalami. Ke každému klientovi se přistupuje zvlášť, aby věděl, za kterou konkrétní činnost pochvalu dostal. Po předání deníčků se chytíme za ruce a společně zazpíváme popěvek: „Už je to uděláno, už je to hotovo.“ Na otázku: „Kdo má hotovo?“ si každý z nás popořadě zakřičí:

„Já.“ Společně zvoláme: „To znamená, že my všichni.“ Po tomto rituálu končí dopolední část kurzu. Klienti se s námi rozloučí podáním ruky a zároveň se vítají s nově přicházejícími asistenty odpolední části.

## 5 Charakterizace výzkumu

V kapitole informujeme o cílech výzkumné práce, seznamujeme se s výzkumnými otázkami a popisujeme využití konkrétních výzkumných metod. Popisování výzkumných metod je spíše obecné. Podrobným rozepisováním realizace těchto metod se budeme zabývat v kapitole 6.

### 5.1 Cíle výzkumné práce

Každý vedoucí jednotlivých částí kurzu Aktivního sociálního učení si vytváří svou vlastní metodiku a systém práce jakým bude postupovat. Proto našim cílem bylo vytvoření metodiky části kurzu, její realizace v průběhu dvou měsíců, následné analyzování a vyhodnocení (z hlediska didaktického i z hlediska efektivity).

### 5.2 Výzkumné otázky

1. *Jaká jsou specifika skupinové dynamiky u jedinců s mentálním postižením.*
2. *Mohou se uživatelé kurzu pomocí nápodoby naučit řešit rizikové situace?*
3. *Ovlivňuje způsob prezentace nových informací jejich následné upevnění a vybavení?*
4. *Existují didaktická specifika při uplatňování metodiky v ASU?*

### 5.3 Výzkumné metody

K realizaci výzkumu jsme využili kvalitativního přístupu. Ten je v psychologických vědách přístupem využívajícím principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky. *Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality se využívá kvalitativních metod.*<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Miovský, M., Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu, Grada, 2006, s. 18.

### **5.3.1 Metody získávání kvalitativních dat**

#### **Metoda záměrného výběru**

*Pracujeme s užším pojetím termínu, kdy za záměrný (někdy také účelový) výběr výzkumného vzorku označujeme takový postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností.<sup>65</sup> V našem případě vybraný výzkumný vzorek spojovaly tyto kritéria – mentální retardace a být uživatelem kurzu ASU.*

#### **Pozorování**

Ke své práci jsme použili metody pozorování (extrospektivní), a to otevřené zúčastněné, které představuje standardní aplikaci metody pozorování, při kterém se pohybujeme v terénu, jsme přímými účastníky situací a jevů, které pozorujeme, a současně účastníci výzkumu vědí o tom, že provádíme výzkum.<sup>66</sup>

Jedná se o cílevědomé, záměrné, plánovité a organizované soustavné vnímání výchovných jevů a procesů směřované k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti.<sup>67</sup>

#### **Záznamový arch**

Záznamový arch je pomocný nástroj výzkumníka, mající mu usnadnit práci, aby si nemusel všechny údaje pamatovat, mohl se k nim v průběhu výzkumné situace vracet, mohl si zapsat svá různá pozorování.<sup>68</sup>

### **5.3.2 Metody analýzy kvalitativních dat**

#### **Metoda vytváření trsu**

K analýze využíváme metodu vytváření trsů, sloužící k tomu, abychom seskupili a konceptualizovali určité výroky skupiny, např. rozlišení určitých jevů, místa, případů atd.<sup>69</sup>

---

<sup>65</sup> Miovský, M., Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu, Grada, 2006, s. 135.

<sup>66</sup> Miovský, M., Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu, Grada, 2006.

<sup>67</sup> Chráska, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Portál, 1996.

<sup>68</sup> Miovský, M., Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu, Grada, 2006.

## 6 Realizace výzkumu

Realizace výzkumu trvala dva měsíce (vedoucí kurzu tuto funkci zastával celý rok). Kurz navštěvovalo 6 účastníků a 3 asistentky. Asistentky byly studentkami Univerzity Palackého se zaměřením na speciální pedagogiku. Účastníci byli ve věku od 23 let do 34 let. SPOLU Olomouc nepožaduje po svých klientech anamnézy a podrobné diagnózy o jejich stavu, tudíž diagnózy účastníků neznáme. Podle symptomů a informací od koordinátorky kurzu se uživatelé pohybují v pásmu lehké a středně těžké mentální retardace, jeden muž s formou DMO kvadruparetická a dva uživatelé (muž a žena) s Downovým syndromem. Další je uživatelka s lehkou mentální retardací a dvě uživatelky se středně těžkou mentální retardací, kdy jedna klientka má výrazně sníženou verbální komunikaci a pomocí slov komunikuje minimálně.

Poznatky z pozorování po každém kurzu předávaly asistentky, které s uživateli pracovaly, a to písemně nebo ústně. Vedoucí kurzu je ihned zapsala na papír. Tyto informace sloužily nejen k analýze výzkumu, ale také ke psaní měsíčních zpráv. Tyto zprávy obsahovaly popis činností, aktivit a jednotlivý popis uživatelů (viz. přílohy č. 4 a 5). Zprávy se předávaly koordinátorce kurzu.

### 6.1 Programové cíle

Programové cíle jednotlivých měsíců vytváří vedoucí jednotlivých částí kurzu (viz. příloha). Záleží na zkušenostech a odhadu vedoucího, jak dlouho bude potřeba zabývat se daným tématem, zpravidla bývá jedno hlavní téma na měsíc.

Seznámíme se s tématy a cíly měsíce září a říjen, ve kterých byl výzkum prováděn. Hodnocení jednotlivých klientů a činností jsou podrobněji popsány v příloze č. 4 a 5.

---

<sup>69</sup> Miovský, M., Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu, Grada, 2006.

### **6.1.1 Září – vytváření skupiny**

- seznámení se, vytvoření pravidel,
- vytvoření si kartičky se jménem,
- sestavování si vlastního harmonogramu dne,
- opakování si částí lidského těla.

### **6.1.2 Říjen – komunikace, jazyk, společenské chování**

- procvičování komunikace ve skupině a dvojicích,
- nacvičování rizikových situací formou scének,
- dodržování pravidel společenských her,
- návštěva divadelního představení – zakoupení si lístku.

## **6.2 Pomůcky a metodické listy**

Jelikož neexistuje žádná metodická příručka nebo metodické listy s popisem aktivit, různými náměty, šablonami apod. pro kurz ASU, veškeré přípravy si vytváří vedoucí kurzu sama. Pokud je příprava metodických listů složitá, může požádat o pomoc s jejich výrobou asistentky. Velikost psaného písma se pro účastníky zvětšovala, stejně jako i řádky na psaní a to z důvodu špatné jemné motoriky. Pomůcky se vytvářely jednoduché, názorné a dobře uchopitelné, co možná nejvíce podobné originálům (peníze, lístky na představení apod.)



## 7 Výsledky analýzy dat

Na základě pozorování asistentek a vedoucí kurzu se získané informace zapisovaly do měsíčních zpráv, ze kterých jsme analyzovali níže uvedené výsledky. Jak jsme již uvedli v kapitole 5., použili jsme k analyzování metodu trsu.

### 7.1 Analýza

Pouze jeden účastník ze šesti porušil za dva měsíce pravidla, a to pravidlo zákazu jít do skladu s pomůckami. Na porušení pravidla upozornili uživatelé sami, kteří situaci zpozorovali. Uživatel si byl vědom porušení pravidla. Porušení vysvětlil tím, že byl netrpělivý (asistentka hledala ve skladu pomůcky). Z toho vyplývá, že **probandi si pravidla pamatují a jsou si vědomi, když je poruší.**

Podepisování svého jména a příjmení bez kontroly zvládají pouze dva klienti, s kontrolou jeden klient. Podpis pouze křestního jména zvládají dvě klientky. Místo podpisu a písmen kreslí klubičko pouze jedna klientka. **U všech probandů se styl podpisu za dva měsíce výrazně nezměnil, ale všichni probandi se podepisují s větší jistotou (nečekají na asistentku a začínají s podepisováním sami). Každý proband si zvládá vybrat, jakou barvou pastelky se chce podepsat.**

Uživatelé s výjimkou jedné klientky dokážou verbálně sdělit svou ideální představu dne, naplánovat si den, umí seřadit pomocí piktogramů posloupnost činností celého dne (snídaně, hygiena, oběd, večer...) **Většina probandů umí vyjádřit své představy, strukturovat den a pojmenovat kartičku podle základních symbolů.**

Schopnost vyjadřovat se a komunikovat je u uživatelů velmi odlišná. **Shodujícím prvkem u probandů je, že pokud neumí pojem nebo žádost vyjádřit slovně, najdou si jiný způsob (pantomima, ukážou na příslušný předmět, kresba), aby druhý porozuměl. Domníváme se, že tento aspekt velice souvisí s tréninkem a koncepcí kurzu ASU a používáním metody aktivního sociálního učení.**

Názorná **ukázka a nácvik v bezpečném prostředí herny**, jakým způsobem si zakoupit lístek, **pozitivně ovlivnila průběh, verbální úroveň a pocit jistoty u probandů.**

**Všichni probandi mají problém s používáním peněz a poznáním jejich hodnoty. Chybí jim celková orientace v cenách za určité zboží.**

**Význam rituálů a lpění na jejich dodržování je u probandů značný. Nejvíce vyžadovaný je závěrečný rituál.**

## 8 Diskuze

V kapitole podáváme odpovědi na výzkumné otázky, doporučení, zhodnocení činností kurzu a následné připomínky. K těmto závěrům přispěla zejména osobní zkušenost při účasti kurzu ASU.

### 8.1 Odpovědi na výzkumné otázky

**ad 1)** Dovolujeme si tvrdit tyto specifika skupinové dynamiky:

- téma a aktivity, které budou skupinu bavit,
- zvolit časový limit a odhadnout možnost koncentrace,
- dostatečně motivovat klienty,
- přítomnost koordinátora skupiny.

**ad 2)** Ze zkušeností získaných v kurzu můžeme tvrdit, že se uživatelé mohou naučit řešit pomocí nápodoby rizikové situace, ovšem nejde jednoznačně prohlásit, že u všech těchto probandů k naučení došlo. Nápodobu ovlivňuje stupeň intelektu a momentální tělesný a duševní stav jednotlivce. Základní strukturu tíšňového volání zvládla většina probandů (dvě třetiny). Konkrétně dokázali popsat situaci, představit se a říci adresu svého bydliště. Otázkou je, zda by dokázali tuto situaci zvládnout improvizovaně v neznámém prostředí a za nepředvídatelných okolností.

**ad 3)** Tuto otázku zodpovíme obecněji, přesto se opíráme o zkušenosti a relevantní výsledky, kterých jsme v kurzu ASU za dobu jeho trvání dosáhli. Je nesporné, že u probandů s mentálním postižením je důležité využívat alternativních výukových metod (proces učení musí být názorný a strukturovaný), opírat se o reálných prožitek probandů. Důležité je opakování činností, protože u probandů se naučené schopnosti rychle vytrácí a je důležité jejich upevňování.

**ad 4)** V kurzu ASU používáme velkou škálu výukových metod. Činnosti jsou rozdělené na kratší časové úseky a jsou zaměřeny na nácvik praktických dovedností dle individuálních potřeb probandů. Obecná doporučení uvádíme v podkapitole 8.2.

## **8.2 Obecná doporučení a hodnocení kurzu**

Osvědčilo se nám začínat a zakončovat jednotlivé lekce kurzu opakujícími se rituály. Uživatelé mají větší pocit jistoty a mohou se pozvolna připravit na práci a také na ukončení skupiny, takže nedochází k neadekvátnímu způsobu chování při oznámení, že část kurzu je u konce.

Délka činností bývá individuální a musí se přizpůsobit aktuálnímu stavu klienta. Při skupinové spolupráci je třeba s klienty začít činnost s nimi a ukázat jim, jakým způsobem činnost strukturovat a jak při činnosti postupovat. Bez tohoto úvodu asistenta je společná činnost spíše individuální nebo chaotická.

Původně byl harmonogram kurzu nastaven tak, že po jeho první části následovala relaxace (hra, poslech) a po ní svačina. Jelikož byli klienti v této fázi už unaveni a těšili se na svačinu, byla relaxace bez většího efektu. Z tohoto důvodu jsme zrušili pevné ukotvení relaxace v harmonogramu a realizovali ji vždy při vhodných podmínkách a naladění klientů.

Při seznamování klientů s pravidly kurzu ASU se nám osvědčilo jejich názorné předvedení asistentkou pro větší názornost, aby tak pravidla získala konkrétní ráz.

Abychom naučili klienty dialogu ve skupině, zvolili jsme strukturování tohoto procesu pomocí posílání si míčku. Ten, kdo míček držel v ruce, měl slovo a ostatní ho byli povinni poslouchat a neskákat mu do řeči. Klienti se tak učí naslouchat sobě navzájem a zároveň se ujmout slova.

Považujeme za důležité, aby se klienti učili sebereflexi, proto jsme postupně opustili psaní pochval od vedoucí kurzu.

Osvědčilo se nám při výuce pracovat co nejkonkrétněji, používat připravené metodické listy a reálné pomůcky.

V počátcích klienti nebyli zvyklí pracovat bez pomoci nebo dohledu asistentů a vyžadovali jejich přítomnost. Nevěděli, jakým způsobem mají mezi sebou komunikovat, i když zadání práce bylo maximálně na 10 min. Způsobem nápodoby, ukázkami a nácvikem se podařilo, že mezi klienty probíhá kooperace. Pokud ovšem nabídneme složitější téma nebo formu zadání, se kterou se klienti setkávají poprvé, kooperace je velmi nízká a činnost se mění v individuální.

Z pohledu vedoucího kurzu nejvíce času zaplnila výroba a přípravy metodických listů podle IP jednotlivých klientů. Z tohoto důvodu by bylo vhodné, kdyby se vyrobené pracovní listy zakládaly ve SPOLU a sloužily dalším vedoucím jako možnost inspirace.

Došli jsme k závěru, že je důležitá komunikace vedoucích dopolední a odpolední části. Doporučujeme, aby spolu konzultovali program, sjednotili ho a vzájemně si posílali metodické listy. Tento způsob se nám zdá efektivní a to z důvodu větší návaznosti a možnosti rozšířit spektrum výukových metod u daného tématu. Každá část kurzu by jedno téma zpracovala různými technikami. Je lepší zaměřit se spíše na jedno téma a jeho různé způsoby prezentace a vytvoření co nejvíce technik k lepšímu pochopení a ukotvení, než více témat s menším efektem.

Velkým pozitivem kurzu je počet klientů a asistentek, který umožňuje věnovat se každému klientovi individuálně a zároveň při skupinové spolupráci udržovat dynamiku a soustředěnost klientů. Jak jsme již uvedli, kurz i nadále pokračuje a můžeme tvrdit, že během trvání se klienti lépe koncentrují, zvykli si mezi sebou komunikovat. Zvládají dodržovat pravidla kurzu a rychle reagují na změny. V kurzu si také mohou vyzkoušet věci prakticky (nakupování, prohlídka galerie, divadelní představení, příprava svačiny...), což je pro některé klienty novou zkušeností. Jen někteří si občas sami doma chystají jídlo a chodí nakupovat. Většinu činností dělají s rodiči nebo je přímo dělají pouze rodiče.

## **Závěr**

Prostřednictvím aktivního sociálního učení mají klienti možnost diskutovat, projevit svůj vlastní názor, naslouchat ostatním, učit se nápodobou a v bezpečném prostředí si zkusit teoretické znalosti využít v praxi. Aktivní sociální učení je smysluplnou metodou, která podporuje začlenění jedinců s mentálním postižením do majoritní společnosti.

Smyslem této práce bylo přiblížení pojmu aktivní sociální učení, zaměřit se na jeho možnosti realizace a využít získaných zkušeností ke zhodnocení metodiky. Tyto poznatky mohou sloužit dalším vedoucím kurzu a jejich koordinátorce, kteří se mohou inspirovat zkušenostmi a analýzou výzkumu. Z výsledku je patrné, že aktivní sociální učení je vhodné pro lidi s mentálním postižením.

## Seznam použité literatury

ČÁP, J. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1. vyd. Praha: ISV, 1996.

ISBN 80-85866-15-3

ČÁP, J., ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M. Psychologie – obecná psychologie pro stření pedagogické školy. 3. vyd. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-86022-36-6

INTERNÍ DOKUMENT, Metodika kurzu Aktivní sociální učení, o.s. SPOLU Olomouc, 2008. ISBN nevedno.

KOZÁKOVÁ, Z. Psychopedie. Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.

ISBN 80-244-0991-7.

KRAUS, J., a kol. Dětská mozková obrna. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 348s. ISBN 80-247-1018-8

KRAUS, J., a kol. Nový akademický slovník cizích slov A-Ž. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1351-2

KREJČÍŘOVÁ, O., MEDVECOVÁ, A., OPATŘILOVÁ, D., STUPKOVÁ, V., VOJTOVÁ, V. Problematika zaměstnávání občanů se zdravotním postižením – studijní texty. Praha: Rytmus, 2005. ISBN 80-903598-1-7

LANGER, S. Mentální retardace. Hradec Králové: Kotva, 1995.

ISBN 80-900254-6-3.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. Sociální a pedagogická komunikace. 1.vyd.Praha:SPN, 1990.

MIOVSKÝ, M., Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.

Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MKN – 10.revize. Duševní poruchy a poruchy chování. Psychiatrické centrum Praha, 2006.

ISBN 80-85121-11-5.

NĚMEC, J., BODLÁKOVÁ, I. Metodika ASU. Praha : Eteria s.r.o.,1998.

ISBN nevedeno.

- NĚMEC, J., KUSÝ, M. Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy. Praha, 1998. ISBN neuvedeno.
- PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006.  
ISBN 80-7315-120-0.
- PRŮCHA, J. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. Speciální pedagogika. Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1073-7.
- RUBINŠTEJNOVÁ, S. J. Psychologie mentálně zaostalého žáka. Praha: SPN, 1986. ISBN neuvedeno.
- SEDLÁK, J., Metody aktivního sociálního učení. Praha, 1985.
- SLOWÍK, J. Speciální pedagogika. Praha: Grada Publishing, 2007.  
ISBN 978-80-247-1733-3.
- STŘELEČEK, S. Studie z teorie a metodiky výchovy I. Brno: MU, 2004.  
ISBN 80-86633-21-7.
- ŠVARCOVÁ, I. Mentální retardace. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-506-7.
- VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. Psychopedie. Praha: PARTA, 2007.  
ISBN 978-80-7320-099-2.
- VÁŠEK, Š. Špeciálno-pedagogická diagnostika. Bratislava: Sapientia, 2002.  
ISBN 80-968797-1-5.
- VYMĚTAL, J. Speciální psychoterapie. Praha: Grada, 2007.  
ISBN 978-80-247-1315-1.



## **Seznam příloh**

Příloha č.1 Ukázka IP klienta

Příloha č. 2 Měsíční témata v kurzu ASU

Příloha č. 3 Podpisy rodičů zkoumaných probandů

Příloha č. 4 Programové cíle měsíce září

Příloha č. 5 Programové cíle měsíce říjen

Příloha č. 6 Závěrečná zprávu ASU září - únor