

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2014-2017

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Martina Lepičová

**Dítě s lehkou mentální retardací na základní škole
a jeho volný čas**

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Milan Fleischmann

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2014-2017

BACHELOR THESIS

Martina Lepičová

**Leisure time activities of child suffering from intellectual
disability at the elementary school**

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Mgr. Milan Fleischmann

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Kladně dne 12. února 2017

Martina Lepičová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Milanovi Fleischmannovi za cenné rady a připomínky, trpělivost a čas, který mi věnoval.

Anotace

Tato bakalářská práce si klade za cíl zhodnotit možnosti trávení volného času žákem základní školy s diagnostikovanou lehkou mentální retardací. Nezabývá se jen otázkou teoretických možností, ale zhodnocuje i reálné podmínky.

V teoretické části se práce zaměřuje na vymezení dvou stěžejních pojmů: mentální retardace a volný čas. Srovnává několik českých i zahraničních definic mentální retardace a představuje možnosti její klasifikace do různých stupňů. V centru pozornosti práce pak stojí především možnosti dítěte v pásmu lehké mentální retardace, která v zásadě umožňuje plné zapojení do procesu inkluzivního vzdělávání.

Pojem volný čas je zde prezentován zejména z perspektivy pedagogické, pro kterou představuje ve vývoji dítěte jeden z klíčových prvků výchovně-vzdělávacího procesu.

Praktická část přináší případovou studii žáka vesnické školy s lehkou mentální retardací a zabývá se otázkami, jak tráví svůj volný čas, jak je ve volbě volnočasových aktivit ovlivňován a motivován nabídkou svého okolí, aktivitou své rodiny i jinými činiteli. Práce se také zabývá otázkou, jak volnočasové aktivity mohou ovlivnit jeho školní výsledky.

Závěry pozorování v této práci jsou doplněny o údaje získané v polostrukturovaném dotazníku s matkou sledovaného žáka.

Závěr práce je věnován vymezení rolí školy a rodiny v otázce trávení volného času, analýze získaných dat a doporučením pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova

Mentální retardace, případová studie, rodina, rodinné zázemí, školní kroužek, školní prospěch, volnočasová zařízení, volnočasové aktivity, volný čas, žák s lehkou mentální retardací.

Annotation

The aim of this Bachelor thesis is to evaluate possible free time activities intended for primary school student, who is diagnosed with mild intellectual disability. Not only theoretical, but also objective and realistic possibilities are included.

The theoretical part will introduce two key terms – the intellectual disability and the concept of leisure time. The term “intellectual disability” is presented by comparison of various Czech and international definitions. Beyond the definitions, possible stage classification of the disability is also provided. The main interest of the thesis consists of the potential scope of activities of a child suffering from mild intellectual disability, which permits the child’s full involvement in the process of inclusive education.

The term leisure time is defined merely by means of educational perspective, so far it represents one of the educational process’ key terms.

The practical part of the thesis consists of the case study concerned with a country school student, who suffers from the intellectual disability. The study provides information about student’s leisure time, about the factors that influence his motivation to choose various activities; including the environment options, family activities or others. The influence of these activities on student’s study achievement is also included.

Conclusions are complemented by details received from a semi-structured questionnaire that was filled by the student’s mother.

The final conclusion attends to the definition of the role of school and family within the context of spending leisure time, and further, the data analysis and recommendation for teaching practice are provided.

Key words

Case study, family background, family, free time activities, intellectual disability, leisure time facilities, leisure time, school club, student with mild intellectual disability, study achievement.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 MENTÁLNÍ RETARDACE.....	10
1.1 Vymezení pojmu.....	10
1.2 Klasifikace mentální retardace	13
1.2.1 Klasifikace mentální retardace podle MKN-10	16
1.2.2 Četnost mentální retardace v populaci	18
1.3 Psychické vlastnosti osob s mentální retardací	19
2 Volný čas	22
2.1 Význam volného času.....	23
2.2 Rodina a škola a volný čas	25
2.3 Volnočasová zařízení a aktivity.....	28
PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
3 VOLNÝ ČAS A DÍTĚ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ	31
3.1 Případová studie žáka s lehkou mentální retardací	32
3.1.1 Volnočasové činnosti s pozitivními výsledky.....	35
3.2 Polostrukturovaný dotazníkový rozhovor s matkou.....	37
3.3 Volný čas žáka s lehkou mentální retardací	40
3.4 Analýza šetření, doporučení pro pedagogickou praxi	45
ZÁVĚR.....	49
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	53

ÚVOD

Od 1. září 2016 se na českých mateřských, základních a středních školách rozběhlo inkluzivní, nebo lépe společné vzdělávání založené na principu zapojení všech žáků či studentů do vzdělávacího procesu bez ohledu na zdravotní, sociální, kulturní či jiná znevýhodnění. Jsou to právě zdravotně handicapované děti se specifickými vzdělávacími potřebami, které ve školní praxi představují většinu takto znevýhodněných žáků. Mezi nimi pak dominují děti s lehčími stupni mentální retardace. „*Mentálně postižení lidé mají postupně přiznávána práva na plnohodnotný život ve společnosti, jejíž povinností je vytvořit takový systém podpory a speciálních služeb, aby potřeby lidí s mentálním postižením byly po celý jejich život adekvátně uspokojovány a naplňovány.*“¹

Aby inkluzivní vzdělávání mohlo být úspěšně naplňováno, je nutné v této problematice nepřetržitě vzdělávat nejen pedagogické pracovníky, ale i širokou veřejnost, a zároveň hledat co nejvíce cest, jak můžeme proniknout do rozmanitých světů těchto dětí a pochopit nároky na jejich specifické vzdělávání. K dosažení tohoto cíle přitom nestačí jen zmapovat veškeré činnosti v rámci vyučování, ale je potřeba zaměřit se i na další významný aspekt života každého člověka, a to jakým způsobem tyto děti tráví svůj volný čas a jak jeho náplň můžou využít pro vlastní rozvoj.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na otázku trávení volného času dítěte s lehkou mentální retardací na základní škole. Jakkoliv efektivní může být práce s takovýmto dítětem v samotném vyučování, je způsob využití jeho volného času bezesporu dalším faktorem, který se podílí na jeho dalším rozvoji a upevňování naučených znalostí, schopností a dovedností i vývoji jeho osobnostních předpokladů.

První část práce se věnuje teoretickému vymezení dvou základních pojmů: mentální retardace a volný čas. Dále vymezuje možnosti smysluplného využití volného času skrze zájmovou činnost nabízenou samotnou školou nebo jinými zájmovými sdruženími a rodinou právě v případě dítěte s lehkou mentální retardací.

Specifikum východisek a závěrů představuje zaměření na možnosti poskytované vesnickou školou a venkovskými zájmovými sdruženími, které s sebou ale mohou

¹ FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. s. 19. ISBN 8073681501.

přinášet jistá omezení. Nabídka zájmových kroužků a jiných volnočasových aktivit je v první řadě závislá na velikosti a praktických možnostech samotné školy, ale také může málokdy konkurovat nabídce a možnostem velkých měst.

V neposlední řadě má na žáka s lehkou mentální retardací vliv i přístup rodiny k jeho handicapu a kooperace rodiny a školy vedoucí k jeho úspěšnému vzdělávání. To vše by samozřejmě mělo být podpořeno efektivním využitím volnočasových aktivit.

Výsledkem teoretické části není jen zmapování způsobů a možností trávení volného času a rodinného zázemí, ale především jejich praktický přínos a vliv na rozvoj osobnosti a školní prospěch dítěte s lehkou mentální retardací.

Ve druhé, praktické části bakalářské práce je předkládána případová studie, která se věnuje konkrétnímu dítěti s lehkou mentální retardací ve výše popsaných podmínkách. Práce analyzuje a srovnává jeho způsoby trávení volného času, výběr volnočasových aktivit, možnosti jejich přispění ke zlepšení školního prospěchu, jejich vliv na jazykovou vybavenost a celkový rozvoj osobnosti dítěte.

Jako doplnění případové studie dítěte s lehkou mentální retardací byl zvolen polostrukturovaný dotazník s jeho matkou, který osvětlil mnoho skutečností, jež plynuly z pouhého pozorování žáka.

Závěrem této práce je analýza šetření a doporučení pro pedagogickou praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MENTÁLNÍ RETARDACE

Termín mentální retardace je jedním ze stěžejních pojmů této bakalářské práce. Následující kapitola se bude věnovat možnostem jeho vymezení, různým koncepcím klasifikace mentální retardace a psychickým vlastnostem osob takto postižených.

Není možné ani účelné snažit se zde o komplexní a vyčerpávající syntézu dosavadních poznatků o mentální retardaci. Tato kapitola proto přináší pouze základní přehled o dané problematice. Je nutné uvědomit si, že samotný termín mentální retardace je poměrně široký, zastřešující, „*má interdisciplinární charakter a zasahuje do všech oblastí života postiženého jedince – lékařské, psychologické, pedagogické, sociální po celý jeho život*“.² Není proto možné dobrat se jediné univerzální definice pojmu mentální retardace.

1.1 Vymezení pojmu

Vlastní termín mentální retardace pochází z latinských slov *mentis* (= mysl) a *retardare* (= zdržet, zaostávat) a volně se do češtiny překládá jako opoždování vývoje rozumových schopností. Byl uveden ve 30. letech 20. století Americkou společností pro mentální retardaci (American Association of Mental Deficiency – AAMD). V základních otázkách chápání a vymezení mentální retardace existuje v průběhu jejího zkoumání mnoho nesrovnalostí a terminologických nejednotností. Dodnes je terminologie tohoto oboru nejednotná a nesprávně užívaná laiky i těmi, kdo s mentálně retardovanými osobně pracují, často přetrvává pejorativní zabarvení mnoha ustálených, avšak nepřesných terminologických pojmenování. V literatuře české i zahraniční provenience se tak můžeme setkat s širokou škálou termínů a definic pro označení a vymezení tohoto stavu.

Barbora Bazalová v otázce vymezení správné terminologie poznamenává: „*Označení retardace nese v naší společnosti poněkud hanlivý nádech. Za vhodnější považují termín mentální postižení. Na užívání termínu mentální retardace se pro nutnost terminologického sjednocení dohodli odborníci v roce 1959 v Miláně. Doporučuji jej užívat v případě, že hovoříme o označení onemocnění podle MKN-10*“.

² BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. s. 12–13. ISBN 978-80-7315-161-4.

Světové zdravotnické organizace. (...) Méně frekventovaně se vyskytuje termín porucha intelektu. (...) V anglicky mluvících zemích je většinou preferován termín porucha intelektu (intellectual disability) nebo nový termín potíže v učení (learning disabilities).“³ Iva Švarcová naopak uvádí, že termín mentální retardace ji přijde optimističtější a méně osudový, než termín mentální postižení, přestože oba tyto termíny označují stejnou skutečnost.⁴ Termín mentální retardace byl zvolen jako součást názvu této práce a bude jako zcela neutrální a bezpříznakový užíván i nadále.

V roce 1977 byla poprvé uvedena definice mentální retardace v Terminologickém speciálně pedagogickém slovníku vydaném UNESCO v tomto znění: „*Pod heslem mentální retardace se rozumí celkové snížení intelektuálních schopností osobnosti postiženého, které vzniká v průběhu vývoje a je obvykle provázeno nižší schopností orientovat se v životě. Nedostatek adaptivního chování se projevuje ve zpomaleném, zaostávajícím vývoji, v ohraničených možnostech vzdělávání a v nedostatečné sociální přizpůsobivosti, přičemž se uvedené příznaky mohou projevovat samostatně nebo v různých kombinacích.*“⁵

Mentální retardace je mentální postižení, přičemž kritice musíme podrobit i samotný termín postižení, který můžeme definovat jako „*částečné nebo úplné omezení schopností vykonávat některou činnost či více činností, které je způsobeno poruchou nebo dysfunkcí orgánu.*“⁶ V takovémto pojetí není postižení samo o sobě chápáno jako něco znevýhodňujícího, ale jako skutečnost, ze které až hodnoty a postoje společnosti vytvářejí sociální znevýhodnění nebo handicap. V současné době existuje mnoho různých definic mentální retardace a mnoho různých filozofických přístupů k osobám s mentální retardací.

Současnou českou psychopedií jsou jako synonyma užívány termíny jedinec s mentální retardací či jedinec s mentálním postižením, které dnes nahrazují řadu již opuštěných termínů s pejorativní konotací, jež užívala starší odborná literatura, jako

³ BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. s. 13. ISBN 9788026206934.

⁴ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 11. Speciální pedagogika. ISBN 807178821X.

⁵ ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. s. 47. ISBN 9788024630717.

⁶ NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2000. s. 13. ISBN 8071781975.

např. slabomyslnost, mentální či duševní zaostalost, mentální defektnost, rozumová či duševní vada.⁷

S poněkud širší definicí přichází Marie Vágnerová: „*Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Je definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován. Hlavními znaky mentální retardace jsou nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení a z toho vyplývající obtížnější adaptace na běžné životní podmínky. Limitovaný rozvoj rozumových schopností bývá spojen s postižením či změnou dalších schopností a s odlišnostmi ve struktuře osobnosti. Mentální retardace je vrozená, dítě se již od počátku svého života nevyvíjí standardním způsobem. Mentální retardace je trvalá, přestože je v závislosti na etiologii a kvalitě stimulace možné určité zlepšení. Horní hranice dosažitelného rozvoje jedince s mentální retardací je dána jak závažností a příčinou defektu, tak individuálně specifickou vhodností působení prostředí, tj. výchovných, výukových a terapeutických vlivů*“⁸

V současné době se běžně využívá definice publikované AAMD⁹ (American Association on Mental Deficiency) v roce 2002: „*Mentální retardace je snížená schopnost (= disability) charakterizovaná výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje ve schopnosti myslet v abstraktních pojmech, a v sociálních a praktických adaptačních dovednostech.*“¹⁰

AAMR dále stanovuje pět předpokladů pro aplikaci definice:

1. Snížení aktuálního fungování musí být posuzováno v souvislosti se společenským prostředím typickým pro daný věk a kulturu jedince.
2. Bere se v úvahu kulturní a jazyková rozmanitost a také individuální rozdíly v komunikaci, vnímání, pohybových možnostech a v chování.

⁷ ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. s. 75. ISBN 9788024630717.

⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. s. 289. ISBN 8071788023.

⁹ V roce 2007 tato vlivná americká asociace změnila název na American Association on Intellectual Disabilities (AAIDD). V jejím názvu byl termín *mental retardation* změněn na v anglofonním prostoru více korektní termín *intellectual disability*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *About Us* [online]. 2013 [cit. 2016-12-11]. Dostupné z: <https://aaid.org/about-aaid#.WE2H37LhDIU>

¹⁰ ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. s. 80. ISBN 9788024630717.

3. U každého jedince se vedle omezení často vyskytují i silné stránky.
4. Smyslem zjišťování limitů je vypracování systému potřebné podpory.
5. S vhodnou individuální podporou dojde po určité době k celkovému zlepšení kvality života člověka s mentální retardací.¹¹

Bylo by možné zde uvést celou řadu dalších definic mentální retardace, pro naši potřebu ovšem postačí výše citované. Zamyslíme-li se nad tím, co mají společného, všechny zmiňují sníženou úroveň mentálních schopností v kombinaci s problémy v oblasti přizpůsobování jedince okolí.

V odborné literatuře se také můžeme setkat se zásadním odmítáním tvrzení, že lidé s mentálním postižením mají "speciální potřeby". Lečbych na toto téma poznamenává: *„člověk se i přes svou mentální retardaci, nemůže vymykat všeobecným psychologickým zákonitostem. To tedy znamená, že člověk s mentální retardací nemůže mít jiné potřeby než člověk bez postižení. Není však vyloučen fakt, že se oba mohou lišit ve způsobu, jakým své potřeby uspokojují. Způsob, jakým uspokojujeme své potřeby, se váže nejen na jedinečnost naší osobnosti, ale také na sociální prostředí, ve kterém se pohybujeme.“*¹²

Charakterizovat skupinu mentálně postižených jako celek se v zásadě ukazuje jako nemožné. Každý mentálně postižený jedinec je stále individualitou, má své osobité zvláštnosti, rozdílný charakter, ale psychické procesy a vlastnosti každého z těchto jedinců se výrazně liší v závislosti nejen na biologických předpokladech, ale i na podnětnosti a přístupu jeho sociálního prostředí.

1.2 Klasifikace mentální retardace

Mentální retardaci nesmíme chápat jako nejpodstatnější a jedinou charakteristiku člověka, ale pouze jako jednu z mnoha stránek osobnosti takto postiženého člověka. Důkazy existence mentální retardace můžeme v pramenech najít už v 15. století před naším letopočtem¹³, přesto ani po 3 500 letech ani při současném pokroku medicíny neznáme veškeré příčiny, které mentální retardaci způsobují. Víme však,

¹¹ PETIŠKOVÁ, Michaela. *Poznámky psychiatrovy k problematice mentální retardace*. QUIP 2007. s. 5–6. <http://www.kvalitavpraxi.cz/res/archive/017/002055.pdf?seek=1322084206>. pdf, 11. 12. 2016. 6:42 AM.

¹² LEČBYCH, Martin. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. s. 80. ISBN 9788024420714.

¹³ Tamtéž, . s. 15.

že nepřehlednou řadu činitelů můžeme v základu rozdělit na vnější a vnitřní příčiny. Mentální retardace může být způsobena jakoukoli okolností, která narušuje vývoj mozku před narozením, během porodu nebo v raném dětství.

Podle Švarcové je příčinou mentální retardace „(...) *organické poškození mozku v důsledku strukturálního poškození nebo v důsledku abnormálního vývoje.*“¹⁴ Dále můžeme příčiny způsobující MR rozdělit do čtyř skupin.

1) Variace normálního rozložení četnosti: určité procento populace bude spadat do pásma mentální retardace prostým rozložením biologických jevů zachycených Gaussovou křivkou.

2) Vlivy genetické: mentální retardace vzniklá na podkladě chromozomálních odchylek a vrozené poruchy metabolismu. Podle Ivy Drtílkové¹⁵ existuje asi 150 metabolických poruch, se kterými je spojen defekt intelektu, např. Downův syndrom, syndrom fragilního X-chromozomu (FRAX), Turnerův syndrom, Angelmanův syndrom, syndrom kočičího křiku aj.

3) Prenatální poškození mozku: může nastat rozličnými zásahy – infekční choroby matky (syfilitida, toxoplazmóza), endokrinní poruchy matky (hypofunkce štítné žlázy), nadměrné rentgenové záření, některé medikamenty, toxicky působící látky, podvýživa matky v těhotenství, kouření a alkoholismus matky.

4) Perinatální poškození plodu: je obvykle způsobeno hypoxií, poraněním hlavy dítěte při porodu či jinými traumaty CNS. Do této skupiny jsou zahrnovány i vlivy, které působí v průběhu porodu a časně po narození dítěte.

5) Postnatální příčiny: patří sem různorodé traumatické vlivy do druhého roku života dítěte.

Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) zpracovaná roku 1992 Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě vymezuje stupně retardace v závislosti na hodnotě IQ následovně:

- Lehká mentální retardace (F70, IQ 50–69);
- středně těžká mentální retardace (F71, IQ 35–49);
- těžká mentální retardace (F72, IQ 20–34);

¹⁴ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 192. Speciální pedagogika. ISBN 807178821X.

¹⁵ DRTÍLKOVÁ, Ivana: *Mentální retardace*. In: RABOCH, Jiří a Petr ZVOLSKÝ. *Psychiatrie*. Praha: Galén, 2001. s. 342. ISBN 8072621408.

- hluboká mentální retardace (F73, IQ pod 20);
- jiná mentální retardace (F78, hodnotu IQ nelze určit, zpravidla kvůli jinému přidruženému postižení).

Přesto je na první pohled jasné, že určování stupňů onemocnění tak vážného a dalekosáhlého jako je právě mentální retardace není možné stavět pouze na určování číselné hodnoty inteligenčního kvocientu, jehož přesnost a důvěryhodnost je sama o sobě odborníky často kritizována. Strukturu a úroveň rozumových schopností určitého člověka nelze zhustit do jedné číselné hodnoty, zvláště vezmeme-li v úvahu současně uznávaný trend mnohočetné inteligence, která není určována jen kvantitativní všeobecnou teoretickou inteligencí měřenou hodnotami IQ stupnice, ale i mnoha jinými typy a druhy inteligencí, např. inteligencí sociální, praktickou, jazykovou, hudební, tělesně-pohybovou, personální aj., které mají své zákonitosti. Mojmir Svoboda poznamenává, že hodnota IQ nás „informuje o celkové rozumové úrovni jedince. Neříká však nic o kvalitativních zvláštностech inteligence konkrétní osoby a jeho diagnostickou hodnotu pro poznání osoby probanda nelze přeceňovat.“¹⁶

„Číselné hodnoty IQ je nutné pojímat jen jako orientační vodítka s vědomím, že vyšetřením nikdy nezískáme přesnou hodnotu IQ. Rozhodující pro určení pásma retardace musí být vždy především kvalita zvládnání životních nároků člověka v jeho prostředí.“¹⁷ Číselné vyjádření hodnoty IQ, ať je výsledné číslo jakkoliv vysoké, nám nikdy nebude schopno podat informace o dalších charakteristikách osobnosti jako např. o jejím chování, osobnostních vlastnostech, sociálních dovednostech atd.

Dříve se také v hojně míře využívalo přirovnávání stupně jedince s mentální retardací k vývojově mladší osobě – k dítěti. Toto členění se dodnes drží především v laické veřejnosti. Jak upozorňuje Lečbych: „K tomuto omylu často přispívá chybná interpretace zprávy z psychologického vyšetření, ve kterém je uváděn tzv. mentální věk. I když intelektové schopnosti odpovídají normě pro mladší vývojové období, nelze z tohoto faktu vyvozovat, že se osoba bude chovat jako vývojově mladší. Vývoj mnoha lidských potřeb je ovlivněn biologickým zráním, které je vázán na věk chronologický.“

¹⁶ SVOBODA, Mojmir. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999. s. 342. ISBN 8071783277.

¹⁷ ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1997. s. 151. ISBN 8071695122.

Pro vývoj osoby s mentální retardací může být charakteristická disproporce mezi zralostí rozumovou, sociální a biologickou.“¹⁸

1.2.1 Klasifikace mentální retardace podle MKN-10

Nyní se autorka zaměří na klasifikaci šesti stupňů vymezených v MKN-10.

Lehká mentální retardace (F 70)

Do této kategorie patří převážná většina lidí s mentální retardací, uvádí se 80% až 85% diagnostikovaných. IQ se pohybuje přibližně mezi 50 až 69. Stav vede k obtížím při školní výuce. Většina osob s lehkou MR dosáhne schopnosti účelně užívat řeč v každodenním životě. Mnoho dospělých dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči, dále je také schopno práce a úspěšně udržují sociální vztahy.

Podle B. Bazalové sehraává u lehkého mentálního postižení velkou roli dědičnost a deprivace. „*Uvádí se, že tyto děti jsou dvakrát znevýhodněné, jednak zpravidla zdědí nedostatečné vlohy včetně hodnoty IQ, které se mnohdy vyskytují v kombinaci s nepodnětným prostředím. (...) Nejvíce dětí je diagnostikováno při zápisu nebo nástupu do školy. Důvodem je, že většina nenavštěvuje předškolní zařízení a dále fakt, že nejvýraznější problémy se projeví v období školní docházky: konkrétní mechanické myšlení, omezená schopnost, logického myšlení, slabší paměť, nedostatečná analýza a syntéza, opožděný vývoj jemné a hrubé motoriky, porucha pohybové koordinace, zpomalený rozvoj sociálních dovedností, v emocionální oblasti afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost, zvýšená sugestibilita.*“¹⁹

Středně těžká mentální retardace (F 71)

Je diagnostikovaná zhruba u 10% postižených. IQ dosahuje hodnot 35 až 49. Výsledkem je zřetelné vývojové opoždění v dětství, především je výrazně opožděno chápání a užívání řeči. Někteří takto diagnostikovaní jedinci se dokážou vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, dosáhnou přiměřené komunikace a školních dovedností. Dospělí budou potřebovat různý stupeň podpory k práci a k činnostem ve společnosti, jen zřídka pro ně bude možný úplně samostatný život.

¹⁸ LEČBYCH, Martin. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. s. 29–30. ISBN 9788024420714.

¹⁹ BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. s. 19. ISBN 9788026206934.

Těžká mentální retardace (F 72)

Do této kategorie patří až 5% diagnostikovaných jedinců. IQ se pohybuje v pásmu 20 až 34. Žáci s těžkou mentální retardací zpravidla nezvládají ani školní trivium, jsou schopni chápat jen základní vztahy a souvislosti. Většina jedinců trpí značným stupněm poruchy motoriky, často zvládnou pouze základní sebeobsluhu. Značně omezená bývá i řeč.

Těžce retardovaní jedinci jsou celoživotně závislí na péči druhých lidí.

Hluboká mentální retardace (F73)

„Postižení jedinci tvoří necelé 1% mentálně retardované populace. Jsou těžce omezeni ve své schopnosti porozumět řeči, požadavkům či instrukcím a v nejlepším případě jsou schopni pouze rudimentální neverbální komunikace (úsměvy, radost ze společnosti, pláč).“²⁰ IQ dosahuje nejvýše 20.

Ve většině případů, kdy je diagnostikována hluboká mentální retardace, se jedná o kombinované postižení. U jedince takto postiženého se téměř nerozvíjejí poznávací schopnosti. Lidé s hlubokou mentální retardací jsou maximálně schopni diferencovat známé a neznámé podněty a reagovat na ně libostí či nelibostí, ale nevytvoří se u nich ani základy řeči. Stav způsobuje nesamostatnost a potřebu pomoci při pohybu, komunikaci a hygienické péči. Z těchto důvodů jsou komplexně závislí na péči jiných lidí a obvykle jsou umísťováni do ústavu sociální péče.²¹

Jiná mentální retardace (F 78)

Mentální retardaci nelze přesně určit pro přidružená postižení smyslová a tělesná, poruchy chování a autismus. *„Tato kategorie by měla být použita pouze tehdy, když stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je zvláště nesnadné nebo nemožné pro přidružené sensorické nebo somatické poškození (...).“²²*

²⁰ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika. s. 40. ISBN 807178821X.

²¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. s. 302. ISBN 8071788023.

²² ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika. s. 40. ISBN 807178821X.

Nespecifikovaná mentální retardace (F 79)

Tato kategorie se užívá v případech, kde lze mentální retardaci prokázat, ale pro nedostatek znaků nelze jedince přesně zařadit do shora uvedených kategorií.

1.2.2 Četnost mentální retardace v populaci

Položme si nyní významnou otázku: jaká je v populaci četnost mentálně retardovaných osob? Lečbych uvádí: „Podle Gaussovy křivky by do inteligenčního pásma ohraničující mentální retardaci spadalo téměř 2,5% populace, odborná literatura však udává číslo vyšší a to okolo 3–4%. Také se uvádí, že četnost výskytu mentální retardace v populaci stoupá vzhledem ke zlepšující se lékařské péči o novorozence.“²³

Všechna tato čísla jsou pouze odhady. Přesné počty osob s mentální retardací není možné určit z několika důvodů: jejich evidence není úplná a vlastně ani ji ani nelze zkompletovat kvůli nutnosti dodržení lékařského tajemství. Podle statistického šetření provedeného Českým statistickým úřadem v roce 2013²⁴ žije v České republice zhruba 1.078.000 osob se zdravotním postižením, což je 10,2 % populace. Toto statistické šetření se zabývalo také podílem jednotlivých typů zdravotního postižení. K rozlišení bylo použito sedm typů, tj. tělesné, zrakové, sluchové, mentální, duševní, vnitřní a jiné. Nejvyšší podíl má vnitřní zdravotní postižení – 41,9 %, druhý nejvyšší tělesné postižení – 29,2 %. Další typy se již pohybují od 8,5 do 5,1 %.²⁵

Většina příčin mentální retardace však zůstává neznámá. Čím je MR lehčí, tím hůře lze určit přesná příčina, a naopak, čím je MR hlubší, tím častěji lze najít její biologickou příčinu a také ji lze demonstrovat nedostatečným nebo abnormálním tělesným vývojem.²⁶

²³ LEČBYCH, Martin. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. s. 203. ISBN 9788024420714.

²⁴ Český statistický úřad. *Výběrové šetření zdravotně postižených osob 2013* [online]. 2013 [cit. 2016-12-11]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/domov>

²⁵ Národní rada osob se zdravotním postižením ČR. *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020: Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020* [online]. 2015 [cit. 2016-12-11]. Dostupné z: <http://www.nrzp.cz/dokumenty-odkazy/dokumenty-k-problematice-ozp.html>

²⁶ DRTÍLKOVÁ, Ivana: *Mentální retardace*. In: RABOCH, Jiří a Petr ZVOLSKÝ. *Psychiatrie*. Praha: Galén, 2001. s. 346. ISBN 8072621408.

1.3 Psychické vlastnosti osob s mentální retardací

Již bylo řečeno, že každý mentálně postižený jedinec je svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy a individuálními rozdíly, přestože se u značné části z nich v různé míře projevují určité společné znaky. Švarcová shrnuje projevy lehké a střední mentální retardace, jakožto nejčteněji diagnostikovaných stupňů, následovně:

- *Zpomalená chápavost, jednoduchost a konkrétnost úsudků;*
- *snížená schopnost až neschopnost komparace a vyvozování logických vztahů;*
- *snížená mechanická a zejména logická paměť;*
- *těkavost pozornosti;*
- *nedostatečná slovní zásoba a neobratnost ve vyjadřování;*
- *poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace;*
- *impulzivnost, hyperaktivita nebo celková zpomalenost chování;*
- *citová vzrušivost;*
- *sugestibilita a rigidita chování;*
- *nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“;*
- *opožděný psychosexuální vývoj;*
- *nerovnováha aspirací a výkonů;*
- *zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí;*
- *poruchy v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci;*
- *snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům.²⁷*

Ačkoliv by se výše zmíněný výčet mohl zdát dostačující, zaměříme se nyní na některé jeho body. Vedle vnímání osoby s mentální retardací jako svébytného subjektu je nutné uvědomovat si i skutečnost, že jedinec s mentální retardací bude většinou nucen realizovat své schopnosti v situacích nastavených pro jedince po mentální stránce neznevýhodněné, a proto pro něj bude většina těchto situací, od běžných úkonů až po složité operace, těžší a náročnější.

„Mentální postižení je charakterizované jako vývojová porucha psychických funkcí postihující všechny složky osobnosti. Zahrnuje tedy stránku tělesnou, duševní a rovněž stránku sociální. Typickým rysem je v různé míře snížení rozumových

²⁷ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika. s. 47. ISBN 807178821X.

*schopností, projevující se v kvalitě vnímání, myšlení, představ, paměti, pozornosti, řeči, vizuomotoriky. Postižena je rovněž oblast citová a volní.*²⁸ Tyto citované zvláštnosti psychických procesů, které vytvářejí primární specifika mentální retardace, se taktéž primárně podílejí na obtížnosti jinak standardních situací a postupů. V první řadě se jedná o oblasti vnímání, pozornosti, paměti a myšlení, tedy o kognitivní funkce, které většině autorů slouží jako východisko pro popis osobnosti a psychických vlastností jedince s mentální retardací.

Vnímání mentálně postižených bývá zpomalené, málo diferencované a má zúžený rozsah, mentálně postižený jedinec má sníženou schopnost aktivního vnímání, není tak schopen jít do potřebné šířky a hloubky, není schopen se dostatečně dlouhodobě soustředit, pozornost je nestálá, krátkodobá, není schopen ji aktivně rozdělovat podle potřeby, jedinec se snadno unaví a rozptýlí. Tyto základní psychické procesy často ztěžují i přidružené smyslové vady.

Myšlení mentálně retardovaného jedince je spíše konkrétní a málo produktivní, je pouze v omezené míře schopen zobecňovat. Myšlenkové operace, především analýza a syntéza jsou neplnohodnotné. Jelikož s myšlením úzce souvisí i řeč, je logické, že i ona je postižena, především po stránce obsahové, ale ani formální stránka řeči nebývá na žádoucí úrovni. Stejně tak i paměťové procesy zapamatování a následné vybavování jsou nestálé, pomalé a nepřesné.

Specifika vykazuje i oblast emotivity. Lidé s mentální retardací bývají citově otevřenější a spontánněji projevují emoce. Díky této bezprostřednosti ale snáze podléhají afektu, především v dětském věku. Teprve s vyšším věkem jsou schopni své emoce více kontrolovat.

Vedle vývoje a úrovně kognitivních procesů je také nutné věnovat pozornost i mnoha dalším možným omezením, především zpomalení biologických a jiných psychických procesů, které může ovlivňovat napětí plynoucí z možností dítěte s mentálním postižením a nároky, které na něj klade jeho okolí.

Právě pro tyto zvláštnosti musí mít okolí jedince s mentálním postižením pochopení a bezpodmínečně na ně brát ohled. Okolní lidé, rodina a vychovatelé, jsou ti,

²⁸ FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. s. 18. ISBN 8073681501.

kteří mentálně postižené osobě naznačují cestu a korigují jeho jednání v souladu s jeho možnostmi a s ohledem na ně se snaží posouvat mentálně postiženého jedince dál.

Vrátíme-li se ještě jednou k seznamu projevů lehké a střední mentální retardace Ivy Švarcové, můžeme vyhodnotit, že všechny zmiňované aspekty negativně ovlivňují možnosti zvládnání každodenního života dospělého jedince s mentálním postižením.

Ještě těžší pozici bude mít mentálně postižené dítě konfrontované s každodenními požadavky školní docházky a života „po škole“. Na specifika rodinné, školní a mimoškolní, tedy volnočasové, výchovy dítěte s lehkou mentální retardací se zaměří následující kapitola.

2 VOLNÝ ČAS

Volný čas, čas volnosti, čas, který si představujeme vyplněný tím, co nás baví, čas, ve kterém relaxujeme, se stal běžnou fází našich dní. Zvykli jsme si uvažovat o něm jako o jednom z našich mnoha práv a sami určujeme, nebo chceme určovat, čím bude tato doba vyplněna. „*Volný čas můžeme definovat buď negativně, nebo pozitivně. Negativní definice volného času vyházejí z vymezení volného času vůči pracovní době („mám volno od práce“), zatímco pozitivní definice se pokouší vymezit volný čas na základě jeho vlastní kvality, tedy jako čas, s nímž může jedince svobodně nakládat („mám volno pro sebe, pro svoje záliby, pro druhé atd.“).*“²⁹ V současné době se také rozlišuje mezi užším pojetím volného času a jeho širším pojetím, do kterého mimo pracovní dobu spadají i jiné nezbytně nutné aktivity, jako je například spánek, jídlo, péče o vlastní tělo, čas strávený na cestě do práce nebo za jinými aktivitami apod., tedy činnosti, které mají své pevné místo v rozvrhu každého jedince. „*Volný čas je dobou, kterou má po splnění těchto potřeb a povinností člověk k dispozici pro svou činnost sebeurčující a sebevytvářející.*“³⁰

Volný čas je vynálezem v lidských dějinách poměrně mladým. Jeho vznik byl podmíněn mnoha dlouhodobými společenskými změnami, které vygradovaly v devatenáctém století. Přesto se „stoletím volného času“ stalo bez nadsázky až století dvacáté, především jeho druhá polovina a tento trend „svobodného rozhodování o činnostech, které nejsou podmíněny existenciálními otázkami“ pokračuje i ve století současném. Za posledních 150 let vzrostl význam volného času, a to prakticky ve všech sociálních vrstvách.

V souvislosti s růstem doby volného času přišly na pořad dne i otázky o možnostech jeho smysluplného využívání a možnostech jeho aktivní a pedagogického ovlivňování, neboť umět volný čas účelně naplnit se stalo jednou ze základních společenských dovedností. Zároveň se zde otevřel na jedné straně nový prostor pro výchovu dětí, a to již od útlého věku, a na straně druhé i prostor pro vznik disciplín a společensko-vědních oborů, které se budou této problematice věnovat. „*Zvětšení rozsahu volného času a jeho rozšíření na všechny společenské a věkové skupiny*

²⁹ KAPLÁNEK, Michal. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. s. 24. ISBN 9788026204503.

³⁰ HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. s. 10. ISBN 9788026200307.

vyvolalo potřebu volný čas vybraných skupin pedagogicky vést, koordinovat, motivovat k jeho pozitivnímu, smysluplnému a rozvíjejícímu trávení, vnímat jeho potencialitu pro osobnostní rozvoj a to především u dětí a mládeže.“³¹

Monitorování způsobů, kterými dnešní mládež tráví svůj volný čas, se stalo oblíbeným badatelským tématem. V souladu s tématem této bakalářské práce jsou ovšem kladeny otázky jiného druhu. Jak tráví svůj volný čas dítě s lehkou mentální retardací? Liší se jeho náplň volného času od náplně volného času dítěte bez mentálního postižení? A pokud ano, jak? Jak a jestli vůbec je možné využít volný čas mentálně retardovaného dítěte k jeho dalšímu rozvoji? Jakou roli ve výběru volnočasových aktivit mentálně retardovaného dítěte hraje jeho rodina a škola? Může škola nabídnout dítěti s mentální retardací volnočasové aktivity, které povedou k jeho rozvoji a uspokojení potřeb? Nakolik mohou tyto aktivity být efektivní?

V první řadě je nutné definovat samotný pojem volný čas a jeho význam v životě člověka. Na základě této definice je možné snažit se vymezit společné cíle, které by v otázce náplně volného času dítěte měla sledovat jak rodina tak škola. V závěru této kapitoly budou zhodnoceny možnosti volnočasových zařízení a aktivit, které jsou mládeži nabízeny v místech jejich bydliště.

2.1 Význam volného času

V článku *The Invention of Leisure in Early Modern Europe* hovoří jeho autor, významný kulturní a sociální historik, Peter Burke o vymezení pojmu volného času v ranně novověké Evropě. Burke vnímá rozlišení mezi prací a volným časem a jejich vzájemné pravidelné střídání jako produkt průmyslové revoluce, který z hlediska volného času jde ruku v ruce s modernizací. Základem trávení volného času je podle něj svobodná volba realizovaných aktivit, samostatná participace účastníka při volbě činnosti, která je významná pro uvědomování si odpovědnosti za vlastní chování. Volný čas tvoří součást lidského života, jehož hlavní funkcí je odpočinek, zábava a rozvoj osobnosti.³²

³¹ KAPLÁNEK, Michal. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. s. 53. ISBN 9788026204503.

³² BURKE, Peter. *The Invention of Leisure in Early Modern Europe*. *Past & Present*. 1955, (146), 136–150.

V anglicky mluvících zemích se pro pojem volný čas užívá termín leisure. Ve starším pojetí živém především v 60. – 70. letech 20. století můžeme leisure chápat jako čas, který zbývá po odečtení času věnovaného určitým způsobem definovaným činnostem jako je např. práce, škola či jiné povinnosti, spánek apod.³³

Modernější pojetí chápe leisure „jako specifickou kvalitu definovanou v kategoriích chování (leisure behaviour) nebo prožívání (leisure experience). Fenomén leisure je chápán nikoli jako časový úsek (volný čas), ale jako fyzické nebo duševní aktivity tj. z pohledu české terminologie „činnost ve volném čase“, „náplň volného času“ či „způsob trávení/prožívání volného času“. Důraz je kladen na tvůrčí či aktivní prožívání volného času. (...) Leisure je chápán jako integrální součást lidského jednání a prožívání, která má ústřední význam pro identitu člověka, a to bez nutnosti rozlišovat mezi sférou povinnosti a sférou „volna“.³⁴

Máme tu však ještě třetí pojetí, které přesahuje potřebu nějak od sebe rozlišit „dobu a náplň práce“ a „dobu a náplň volna“. Jde zde spíše o funkci leisure v životě jedince a následně v životě společnosti. „V centru pozornosti tedy není vlastní aktivita, ale jejich efekty. Pro toto pojetí je pak příznačné hledání empirických důkazů dokládající přínos určitých volnočasových aktivit, zkoumána je také relevance leisure pro oblast regionálního rozvoje, turistického ruchu, životního prostředí apod.“³⁵

Je obecně známou skutečností, že děti mají volného času více než dospělí. Jejich aktivity jsou také často pestřejší než u dospělých, profilování se na úzký okruh volnočasových aktivit, případně pouze na jednu jednu, přichází až v pozdějším věku. Dítě má možnost vyzkoušet a osahat si širokou škálu volnočasových aktivit a v součinnosti s rodiči si pro sebe vybrat tu vhodnou. Přesto se i u dětí můžeme setkat s extrémny; existují děti trpící nedostatkem volného času (v závislosti na různých příčinách), ale i děti, trpící jeho nadbytkem.

V dnešní době se často hovoří i o míře kvality života, kterou zrcadlí způsob, jímž jedinec tráví svůj volný čas. Stalo se módní, prestižní a snad i běžnou součástí našich životů investovat do trávení volného času nejen naši energii, ale i nemalé finanční částky. Ostatně dnešní konzumní svět poskytuje nepřehlednou řadu možností,

³³ KAPLÁNEK, Michal. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. s. 30. ISBN 9788026204503.

³⁴ Tamtéž, s. 31.

³⁵ Tamtéž, s. 32.

jak si za peníze pořídit zážitek, kterým vyplníme svůj volný čas. Je to jeden z aspektů konzumní společnosti 21. století, ve kterém je upozaděn osobní prožitek a rozvoj, kvalita a hloubka sociálních vztahů na úkor okamžitého materiálního uspokojování potřeb a povrchních sociálních vztahů.

Stále však ještě existuje mnoho skupin, které nejsou schopny svůj volný čas uchopit smysluplně. Kaplánek toto komentuje slovy: „*Způsob trávení volného času odráží kvalitu životního stylu jedince, a to s ohledem na očekávání společnosti, ve které žije. To se týká jak členů majority, tak konkrétních marginálních skupin, které však ne vždy jsou schopny (z pohledu většinové společnosti) trávit volný čas smysluplným způsobem.*“³⁶ Ne každý si s tímto výdobytkem moderní společnosti umí smysluplně poradit a snaha o jeho výplň může proto často nabývat charakteru rizikovosti (zbytečné riskování, vandalismus, sociálně-patologické jevy) a může vést až ke kriminalitě. Zde do hry vstupuje otázka: kdo člověka, především dítě, naučí volný čas efektivně využít? A právě zde je vytvořen prostor v první řadě pro rodinu a hned v závěsu i pro pedagogické ovlivňování volného času.

2.2 Rodina a škola a volný čas

Položme si nejprve otázku, jak by dvě nejdůležitější instituce v dětském životě – rodina a škola – měly ovlivňovat volný čas dítěte, co by mělo být jejich cílem. Vedle již zmiňovaného smysluplného naplnění volného času, by jistě neměl chybět ani jistý přesah, který u dítěte rozvine kompetence v budoucnu o svém volném čase a jeho náplni rozhodovat samostatně v souladu s požadavky společnosti i v souladu s potřebami vlastního seberozvoje a sebeutváření.

Významný slovenský psycholog Ján Grác rozčleňuje obsah výchovy ve volném čase do tří oblastí.

V první oblasti výchovy ve volném čase se jedná o rozvoj osobnosti – kladných morálních a charakterových vlastností a vztahů, ale patří sem i osvojování návyků nutných ke schopnosti uspokojování potřeb. Dítě by v této fázi mělo získat základní a rozšiřující všeobecné i specializované vědomosti a dovednosti.

³⁶ KAPLÁNEK, Michal. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. s. 55. ISBN 9788026204503.

Ve druhé oblasti by měly být cílevědomě rozšiřovány kulturní obzory dítěte, mělo by být kulturně rozvíjeno a zároveň by měl být utvářen prostor pro naplňování jeho přání a tužeb.

Třetí oblast je prostorem pro praktické činnosti, skrze které dále podporujeme uvědomělé a systematické zapojování se do společenských činností a veřejného života. To vše by mělo logicky ústít ve smysluplné a efektivní trávení volného času.³⁷

Je bez debat, že u dítěte primární roli v otázce naplňování těchto oblastí hraje rodina a teprve poté až škola. Jejich aktivity by však měly být na sebe vázané a v součinnosti. „*Všeobecným cílem výchovy ve volném čase mimo vyučování je naučit jedince hospodařit s volným časem, aby ho dokázal rozumě využívat a reálně ocenil jeho významnou hodnotu. Dalšími a dílčími cíly je pak naučit děti rekreovat, odpočívat, rozvíjet vlastní zájmy a specifické schopnosti, uspokojovat a kultivovat své potřeby, naučit si uspořádat svůj režim dne, aby měli schopnost pracovat s časem a vést zdravý život.*“³⁸

Pouze zdravé a fungující rodinné zázemí je schopno všechny tyto cíle uspokojivě naplnit. Škola k tomu může pouze přispět. Utváření, rozvíjení a kultivování schopností, dovedností, kompetencí a motivace pro hodnotné využívání volného času je podstatou jedním z významných prvků rodinné výchovy, neboť jednou z jeho dimenzí je i trávení času s rodinnými příslušníky, relaxování, upevňování vzájemných sociálních vazeb a emocionální podpora.

Memorandum Evropské komise o celoživotním učení rozlišuje tři kategorie učební činnosti: (1) Formální učení, které probíhá ve vzdělávacích institucích a vede k získání uznávaných certifikátů (např. škola – vysvědčení). (2) Neformální učení, které probíhá v také v institucích, ale na základě zájmu a dobrovolnosti. Příkladem může být jakýkoliv sportovní, hudební či výtvarný kroužek nebo široké spektrum jiných volnočasových mládežnických organizací. Tyto instituce nejsou oprávněny vydávat oficiálně uznávané certifikáty o absolvování. (3) Poslední kategorii tvoří tzv. informální vzdělávání, které je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Jedná

³⁷ GRÁC, Ján a kol. *Rozbory a modely výchovy v mimovyučovacom čase v konfrontáciách minulost', prítomnosť, budúcnosť: správa expertnej skupiny Ministerstva školstva, mládeže a športu SR pre výchovu v mimovyučovacom čase*. Bratislava: MŠ, 1991. s. 18–19. ISBN neuvedeno.

³⁸ HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. s. 73. ISBN 9788026200307.

se většinou o učení nezáměrné, spontánní, ke kterému dochází právě doma, v rodině, ale také v jiném společenském kontaktu.³⁹

Zaměříme se nyní na roli školy v otázce náplně volného času dětí a mládeže. Škola ze své podstaty nemůže být rovnocennou konkurencí rozličným zájmovým a volnočasovým aktivitám, které nabízí současný svět, přesto by mělo být v zájmu každé školy nabídnout svým žákům co nejširší spektrum možností, jak vyplnit volný čas. Spektrům možností je myšlena nabídka tzv. zájmových kroužků, klubů a jiných různorodých organizací a skupin, které mohou být zaměřeny na rozšiřování a upevňování dovedností a vědomostí specifikovaných v rámcových vzdělávacích programech, ale mohou se zaměřovat i na dovednosti a vědomosti přesahující náplň Rámcového vzdělávacího programu.

Podstatou zájmového vzdělávání je získaný motiv – zájem, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určitému druhu činnosti. Zájmová činnost je chápána jako cílevědomá aktivita, při které je jedinec zaměřen na rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností.⁴⁰ *„Zájmovou činnost, jako součást systematického výchovného působení je tedy třeba odlišit od tzv. „koníčků“, které chápeme spíše jako oblíbenou činnost, kterou jedinec vykonává zpravidla ve volném čase, ale bez jasného cílového zaměření (kromě příjemného pocitu z vlastní vykonané činnosti). Samotná zájmová činnost může jejím účastníkům kompenzovat případné neúspěchy v jiných činnostech (např. ve škole) – proto by každá zájmová činnost měla umožňovat seberealizaci a sebevyjádření dle osobních dispozic účastníků.“⁴¹*

Výchova ve volném čase, tedy v době mimo vyučování, má samozřejmě své zvláštnosti, zákonitosti a specifické funkce, mezi kterými lze vymezit především funkce výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní. Pedagog zde získává možnost pracovat s dítětem v souladu s respektováním jeho individuálních specifíků, zájmů a schopností.

Neformální učení v podobě zájmových organizací představuje model pedagogické komunikace s cílem pomoci dítěti v rozvoji, ale mělo by se jednat o komunikaci nedirektivní – dospělý, ač učitel, zde nevystupuje z pozice autority, která

³⁹ Memorandum o celoživotním učení. In: *Národní vzdělávací fond, o. p. s.* [online]. [cit. 2016-12-14]. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#2>

⁴⁰ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. s. 149. ISBN 807178463X.

⁴¹ KAPLÁNEK, Michal. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. s. 134. ISBN 9788026204503.

zadávat a kontrolovat úkoly, ale z pozice „souputníka“, partnera, který jde s dítětem po vytyčené cestě, ale neurčuje směr ani tempo, pouze přispívá ke zdárnému dosažení cíle.⁴²

2.3 Volnočasová zařízení a aktivity

Volnočasová, tedy neformální, výchova by měla být samozřejmou a přirozenou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. V současné době jsou jejími distinktivními rysy především její dobrovolnost a možnost volby ze široké nabídky.

Tyto aktivity umožňují dětem, mladým lidem i dospělým pracujícím reagovat na inspirující, někdy však i omezující a stresující podmínky, jejich života, prostřednictvím kterých získávají nové životní zkušenosti. Různorodé aktivity trávení volného času poskytují rekreaci a aktivní odpočinek, nabízejí nevšední zážitky a přispívají k vytváření mezilidských kontaktů.

Literatura věnující se otázce náplně volného času a jeho pedagogickému ovlivňování přináší různorodé pojetí dělení volného času. Např. podle Kapláňka se zájmy a volnočasové aktivity rozlišují v první řadě obsahem, tedy tím, o co se člověk zajímá. Což nás asi nepřekvapí. Dalším kritériem je rozvinutost zájmů – někdo je zaměřen na jeden obor, jiný má zájmy mnohostranné, dále hloubka zájmů – povrchní nebo hluboký, tedy získaný, zájem. Často také dochází k dělení zájmů na (1) aktivní (produktivní), kdy jedinec sám vyvíjí činnost (např. jakýkoliv sport, hra na hudební nástroj), a na (2) zájmy pasivní (receptivní), kdy se aktivita jedince omezuje na vnímání předmětu zájmu (např. sledování seriálů, poslech hudby).⁴³

Společností jsou pozitivněji vnímány spíše aktivní zájmy, neboť jejich přínos je jasně patrný na vnějším projevu člověka. Zájmy ovlivňované pedagogicky tedy častěji využívají aktivizujících forem trávení volného času, neboť jsou méně spojovány s negativní rizikovou stránkou trávení volného času. Zamysleme se jen nad tím, kolik existuje různých sportovních klubů, klubů mladých přírodovědců, skautských a pionýrských oddílů a kolik klubů či kroužků filmových nebo čtenářských.

Především dospívající jedinci jsou nejvíce ohroženi fenoménem „století volného času“, tedy nudou. *„Jedinci, kteří trpí nudou, nenacházejí motivaci pro smysluplné*

⁴² KAPLÁNEK, Michal. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. s. 120. ISBN 9788026204503.

⁴³ Tamtéž, s. 133.

*činnosti a vlastní osobnostní rozvoj; u většiny bychom nacházeli přímou souvislost s nepodnětným rodinným prostředím a selháváním autorit ve výchově.*⁴⁴

Pro úplnost alespoň okrajově uvedme opak nudy, tedy stav, ve kterém jedinec nemá volný čas. Ač se toto řešení může zdát jako eliminace sklonů k negativně vnímanému trávení volného času, může i takovéto přílišné zatížení jedince mít řadu negativních důsledků. Nejen, že se nevytváří dostatečný prostor pro fyzickou i psychickou regeneraci organismu, ale u dítěte může nadměrná zátěž, často související s přehnanými požadavky rodičů, vést k narušení úspěšného procesu socializace. Děti prostě potřebují čas a prostor, aby spolu prostě jen „byly“ a dělaly, na první pohled, bezúčelné věci.

Zabývejme se nyní praktickými možnostmi náplně volného času, které přináší svět kolem nás. V tomto případě se bude diametrálně odlišovat počet příležitostí, které s sebou přináší velká a větší města na jedné straně a menší města či příměstské čtvrti a vesnice na straně druhé. Rádi sami sebe přesvědčujeme, že příležitosti trávení volného času jsou rovné, ale ve skutečnosti je ovlivňuje mnoho faktorů.

Je logické, že čím menší obec bude, tím méně možností aktivního trávení volného času a volnočasových zařízení bude poskytovat. Ve velkoměstě i na vesnici je nejvýznamnějším faktorem rodinné zázemí dítěte a vedení rodičů. Musíme ovšem brát v úvahu, že ne vždy všechny okolnosti rodině umožňují, aby svůj volný čas naplňovala účelně a dle své svobodné volby. Důvodů pro takové případy může být více, většinou se kombinují: např. nefunkční vztahy, různé sociálně-patologické jevy, nepříznivá finanční situace rodiny, špatná dopravní situace, absence dopravního prostředku, pracovní vytíženost rodičů, zdravotní stav některého z členů rodiny, nízké vzdělání rodičů aj.

Roli zde ale také hraje větší počet profesionálních volnočasově zaměřených institucí, klubů, zařízení aj., který se koncentruje ve větších městech. Městské děti prostě mají větší možnost výběru, jakými zájmy vyplní aktivně svůj volný čas, a to nejen v rámci kroužků, které jim nabízejí jejich základní školy.

Na menších městech a vsích často tento nedostatek dohání právě základní školy a jejich pedagogové, kteří se snaží v rámci svých možností nabízet co nejširší nabídku volnočasových poškočních aktivit. Jakkoliv praktické a účelné to je, nemůže pouze

⁴⁴ KAPLÁNEK, Michal. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. s. 55. ISBN 9788026204503.

škola uspokojovat poptávku po aktivní náplni volného času. Vedle školních klubů a kroužků na vsích často fungují i fotbalové kluby a sdružení mladých hasičů.

Jestli dítě navštěvuje jakékoliv volnočasové zařízení, klub či kroužek je tedy nakonec výslednicí mnoha faktorů. V první řadě je to jistě jeho vlastní zájem, šíře nabídky podpořená praktickými možnostmi do instituce docházet či dojíždět, dále finanční, časová, fyzická a psychická náročnost a v neposlední řadě aktivní zájem a podpora rodičů.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 VOLNÝ ČAS A DÍTĚ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ

V teoretické části této práce byla vymezena problematika mentální retardace, byl definován tento termín a stručně představeny možnosti klasifikace mentální retardace.

Ve druhé teoretické části se tato práce soustředila na vymezení pojmu volný čas. Bylo představeno několik možností jeho vnímání, ale především je kladen důraz na nutnost jeho cíleného naplňování a využívání jako jedinečného nástroje pro budoucí formování osobnosti dítěte i dospělého.

Praktická část práce přinese zhodnocení teoretických východisek v kvalitativní analýze náplně a využití volného času u žáka základní školy s diagnózou lehké mentální retardace.

Jako hlavní výzkumná metoda posloužilo nestrukturované dlouhodobé pozorování subjektu. *„U nestrukturovaného pozorování se nepoužívají předem stanovené pozorovací systémy, škály nebo jiné přesné nástroje. Určeny jsou jen konkrétní události, jevy a osoby, které se mají pozorovat. Tento způsob pozorování je velmi pružný a umožňuje přistupovat k realitě novým, nerutinním způsobem.“*⁴⁵

Výchozí situace pro pozorování byla ulehčena skutečností, že autorka práce je zároveň pedagožkou na základní škole, kde výzkum probíhal, a osobně s žákem přichází do kontaktu při některých hodinách i při kroužku německého jazyka již několik let. Může tak zhodnotit pokroky, které mu tato volnočasová aktivita přináší. Výsledky pozorování byly samozřejmě zpracovávány při zachování co největší míry objektivity.

Závěry pozorování jsou podloženy analýzou žákovy osobní dokumentace, konkrétně zpráv a závěrů z vyšetření pedagogicko-psychologické poradny z let 2012, 2013, 2014 a 2015 a některou další školní dokumentací žáka, např. katalogovým listem, a jsou shrnuty v případové studii níže.

V otázkách zhodnocování žákova volného času byl jako doplňující výzkumná metoda zvolen polostrukturovaný dotazník s matkou žáka.

⁴⁵ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 149. ISBN 80-85931-79-6.

3.1 Případová studie žáka s lehkou mentální retardací

Následující případová studie vychází z přímého několikaletého pravidelného, avšak nesystematického, pozorování žáka vesnické základní školy. Sledovaný žák má od roku 2012 diagnostikovanou lehkou mentální retardaci.

Narodil se v Praze v roce 2002, těhotenství a porod proběhly bez komplikací, v průběhu života nikdy vážně nestonal, neléčí se s žádným dlouhodobým zraněním ani nemocí, zdravotní stav je lékaři konstatován jako dobrý.

Rodiče žáka přišli do České republiky za prací z Ukrajiny, otec se živí jako dělník na stavbách, matka je vystudovaná inženýrka v oblasti ekonomie.

Žákův raný psychomotorický vývoj byl mírně opožděn. Závěrem vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP) byl odklad povinné školní docházky pro celkovou školní nezralost.

Žák je viditelně sociálně znevýhodněn cizojazyčným prostředím. Rodiče s ním doma hovoří pouze rusky. Matka se sice snaží hovořit s ním i česky, ale češtinu sama neovládá natolik, aby to vedlo k pokrokům u žáka, který díky školnímu prostředí česky hovoří prakticky lépe než ona. Komunikaci dále zhoršují žákovy vrozené vady řeči: středně těžká vada řeči (dyslalia multiplex) a výrazné problémy s výslovností v kombinaci s malou slovní zásobou a neobratným vyjadřováním.

V době docházky na venkovskou MŠ byl podroben logopedické péči, která stav mírně zlepšila, po nástupu na druhý stupeň ZŠ v roce 2009 již logopedii nenavštěvuje.

Po celou dobu školní docházky udržuje žák stabilně velmi slabý prospěch. Na prvním stupni ZŠ byl z hlavních výukových předmětů hodnocen stupněm dobrý, na druhém stupni ZŠ mu v těchto předmětech kleslo hodnocení ze stupně dobře na dostatečně. Ve 3. ročníku byl z předmětů český jazyk, anglický jazyk, matematika a prvouka hodnocen slovně.

Už v 1. třídě byla matce z důvodu nezvládnutí učiva a problémy s porozuměním češtině doporučována návštěva PPP, která ji však pro nedůvěru odmítla.

Na doporučení třídní učitelky byl 3. třídě ve vyšetřené speciálně pedagogickým centrem (dále jen SPC). Po vyšetření byl zařazen do reedukační skupiny pro žáky se specifickými poruchami učení (dále jen SPU), od 4. ročníku pro něj byl vypracován individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) pro výuku českého jazyka, anglického jazyka a matematiky. Na tyto hodiny mu byl přidělen také asistent pedagoga.

Vyšetření dále potvrdilo výrazné percepční potíže v oblasti zrakové a sluchové, žák nosí brýle.

Na výuku se žák připravuje pravidelně pod dohledem matky. Kvůli dostatečnému prospěchu z anglického jazyka je navíc soukromě jednou týdně doučován vysokoškolskou studentkou AJ. Toto doučování rodiče platí. SPC bylo také výrazně doporučováno soukromé doučování českého jazyka s rodilým mluvčím, které ale nebylo realizováno.

Chování žáka bylo vždy bezproblémové, poruchy chování u něj nikdy nebyly diagnostikovány. V I. pololetí 5. ročníku dostal napomenutí třídního učitele za nepořádnost. V 8. ročníku došlo v rámci nešťastných okolností k tomu, že žák má 12 neomluvených hodin a návrh na sníženou známku z chování. Nejedná se však o žádný výrazný projev patologického chování.

Žák navštěvuje „venkovskou“ základní školu. Nabídka jejích volnočasových aktivit a kroužků je stabilní: florbal, kroužek sportovních her, německý jazyk, kroužek kreativního tvoření, kroužek myslivosti, šachy, výuka hry na flétnu. Docházka do všech těchto kroužků je zdarma.

Sledovaný žák má dlouhodobý zájem o sport, zvláště o fotbal. Ve škole jedenkrát týdně navštěvuje oba dva sportovní kroužky – florbal a sportovní hry – se stoprocentní docházkou. Kroužky se konají pod vedením učitelů ZŠ v místní sokolovně.

V rámci nabídky ZŠ dále navštěvuje kroužek německého jazyka se zaměřením na konverzaci, který se koná jednou týdně v budově školy pod vedením učitele německého jazyka. I zde má žák opět 100% docházku. Kroužek mu pomáhá procvičit a doplnit učivo z běžné hodiny zábavnou formou. Žák aktivně doplňuje pracovní listy a gramatiku. Díky tomuto kroužku má prospěch stále hodnocen stupněm dobrý a se stupňující se obtížností učiva se nezhoršuje.

V loňském školním roce navštěvoval i kroužek kreativního tvoření, není však manuálně zručný, a proto ho tamní aktivity nebavily. Vzhledem k jeho špatné technice psaní by ale potřeboval procvičovat jemnou motoriku.

Podobných výsledků dosahoval i na kroužku šachů, kam také chvíli docházel. Hra v šachy ho ale nebavila, obtížně chápal pravidla hry.

Přes některé obtíže žák tvrdí, že ho všechny kroužky ve škole baví a nikdo ho nenutí, aby je navštěvoval. Jiné kroužky nabízené školou žák nenavštěvoval.

Sportovní hry a florbal žákovi přináší aktivní fyzické vybití a relaxaci, kroužek německého jazyka významně pomáhá v upevnění a prohloubení probírané látky. Kroužek sportovních her navštěvoval žák již na 1. stupni.

Vedle těchto kroužků má pro žáka velký význam kontakt s vrstevníky v době po vyučování. Žák nemá velké množství „stálých“ kamarádů, svými vrstevníky je vnímán jako odlišný. Nemá žádného sourozence, v domácím prostředí je fixován na matku.

Žákova rodina během školního roku nevyvíjí žádné aktivity, nejezdí na výlety, nenavštěvují žádné kulturní akce. Pouze během letních prázdnin jezdí na zahraniční dovolené k moři. Z bezpečnostních důvodů přestala rodina jezdit za prarodiči na Ukrajinu.

V naprosté většině volného času mimo kroužky žák sleduje televizi, zvláště fotbalové přenosy, hraje PC hry a čte komiksové příběhy. Jiné aktivity nevyvíjí.

Možnosti volnočasových aktivit a sdružení jsou na vesnici nedaleko hlavního města ovšem také omezeny. V současné době je nabídka následující: sbor dobrovolných hasičů, aerobik v sokolovně, myslivecké sdružení, včelařský spolek.

Dříve zde fungoval i fotbalový oddíl pro žáky ZŠ, kterému v současné době chybí trenér. Fotbalový oddíl se proto rozpadl, a zájemci mohou trénovat v sousední vesnici. Tento fotbalový oddíl by žák velmi rád navštěvoval, v současné době mu ale rodina neumožňuje na něj dojíždět.

Významnou výjimku v náplni volného času u sledovaného žáka vytváří od počátku tohoto školního roku pravidelná návštěva Integračního centra Zahrada, kam ho jednou týdně doprovází studentka, jež ho doučuje angličtinu.

Druhým významným krokem v přístupu rodiny k výchově byla i žákova účast na letním integračním pobytu v přírodě s hipoterapií. Tohoto týdenního pobytu se poprvé zúčastnil v létě 2016.

Navzdory těmto pozitivním krokům ale u sledovaného žáka stále přetrvává pasivní trávení volného času. Je zřejmé, že není zaviněné nepříznivou ekonomickou situací rodiny. Problém je spíše neschopnost přizpůsobit se jazykově prostředí, ve kterém rodina žije a neochota nějakou činnost vůbec vyvíjet.

3.1.1 Volnočasové činnosti s pozitivními výsledky

Jako doplnění případové studie se nyní podrobněji zaměříme na dvě volnočasové činnosti, které významně pozitivně ovlivnily stav sledovaného žáka a přinesly jistá zlepšení jeho stavu. Tou první je žákův letní pobyt na integračním pobytu v přírodě, můžeme říci letního tábora. Tou druhou je pravidelná docházka do integračního centra Zahrada, poskytovatel sociálních služeb.

Integrační týdenní tábor na turistické základně v Krkonoších byl uspořádán pro děti zdravé i pro děti s různými typy handicapu (např. autismus, Aspergerův syndrom, lehké a středně těžké stupně mentální retardace, ale i různé typy kombinovaných postižení). Jeho matka se o něm dozvěděla náhodou z informačního letáku v hlavním městě.

Tábor nabízí možnost zúčastnit se samotným dětem, nebo i jejich rodinám. Sledovaný žák se ho pro pracovní vytížení rodiny zúčastnil sám.

Součástí pobytu byla hipoterapie, pod dohledem vedoucích terapeutů zde děti jezdily na koních, ale i se o ně staraly, nebo se zvířaty „mazlily“.

Podle žákových i matčiných slov byl z pobytu v cizím prostředí nejprve vystrašený, ale nakonec se z tábora vrátil nadšený. V souvislosti s jeho zájmem o sport ho zaujal především sportovní den ve znamení olympiády v Riu, kde byly sportovní disciplíny přizpůsobeny dětem s různými handicapu. Dále uváděl, že ho bavily četné výlety do okolí turistické základny, výtvarné odpoledne a večerní hry a soutěže s ostatními dětmi. Děti na táboře navštívili pracovníci malé záchranné stanice pro zraněné a handicapované živočichy a vyprávěli jim o činnosti tohoto zařízení. Jedno odpoledne pak věnovali ekologickému programu. Moc se mu líbily ukázky z činnosti farmářského kroužku.

Byl ubytován v chatce ještě se dvěma novými kamarády. Překvapilo ho bodování pořádku na pokoji. Doma se o pořádek a čistotu nemusí starat, vše za něho dělá jeho matka. I toto byl určitě přínos pobytu.

Pobyt na základně se mu tak líbil, že by se chtěl letos o prázdninách opět zúčastnit. K moři s rodiči se mu letos moc nechce, protože jezdí pořád na stejné místo a chodí se po celou dobu pobytu jen koupat a to ho už moc nebaví.

Význam tohoto autorka spatřuje ve smysluplném využití volného času o hlavních prázdninách, zlepšení fyzického i psychického zdravotního stavu za pomoci

kontaktem s přírodou a se zvířaty, navázání kontaktu s vrstevnickou skupinou, pomoc při integraci dětí s handicapem do kolektivu dětí zdravých, radost ze hry, dobrý pocit z úspěchu při hře nebo soutěži.

Od září letošního školního roku jezdí sledovaný žák jednou týdně v doprovodu vysokoškolské studentky, která jej doučuje anglický jazyk, do okresního města do střediska Zahrada. Motto tohoto zařízení zní „*Bouráme hranice mezi zdánlivě odlišnými světy*“.⁴⁶ Toto zařízení poskytuje moderní služby dětem, mládeži i dospělým se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí zařízení je sociálně terapeutická dílna. S handicapovanými jedinci pracují odborní pracovníci zařízení, jedná se o speciální vychovatele, vyškolené terapeuty a osobní asistenty.

Zájemci o tuto službu zde mohou využívat keramickou, textilní a šicí a výtvarnou dílnu nebo počítačovou učebnu. Jedná se o centrum tvořivé činnosti a ergoterapie. Všechny služby jsou pro osoby s handicapem bezplatné, je pouze nutné se předem objednat na určitou hodinu.

Návštěva tohoto zařízení byla žákovi doporučena při pravidelné metodické návštěvě školy odbornou pracovnící pedagogicko- psychologické poradny. Výchovná poradkyně školy ve spolupráci s třídní učitelkou nabídla žákovi tuto možnost po dohodě s rodiči. Matka se o syna stále bojí, proto jezdí do města jednou týdně v doprovodu studentky.

Činnosti v dílně ho prý moc baví. Nejraději dochází do keramické dílny, kde provádí rukodílné činnosti s keramickou hlínou. V období kolem Vánoc vyráběl dárky pro adventní trhy. Mohl si také vyrobit dárek pro matku, z čehož měl velkou radost. Velmi rád pracuje ve výtvarné dílně, kde slepuje jednoduché papírové modely a pracuje různými výtvarnými technikami.

Vlastní výtvořby si může odnést hned domů, nebo jsou později umístěny na výstavě v interiéru zařízení. Práce v textilní a šicí dílně ho moc nebaví. Ve spolupráci s tamní pracovnící vyrobil v této dílně textilní kuchyňskou chňapku, kterou věnoval jako vánoční dárek paní učitelce. Občas zajde do počítačové učebny, kde klienti využívají speciální program Petit, který dětem i mládeži pomáhá stimulovat zrakové

⁴⁶ *Zahrada, poskytovatel sociálních služeb* [online]. [cit. 2017-01-28]. Dostupné z: <http://www.zahrada-usp.cz/>

vnímání, zlepšovat koordinaci oko–ruka, pomáhá rozvíjet slovní zásobu, zlepšovat postřeh a paměť.

Význam těchto terapeutických dílen je jasně patrný; rozvoj kladného vztahu k práci, sociálních vazeb, estetického vnímání, zlepšování verbální, neverbální a sociální komunikace žáka.

Aktivní účast na takovýchto programech jen potvrzuje, že nestátní organizace a občanská sdružení, jež takovéto akce pořádají, mají velký význam při edukaci osob s mentálním postižením.

3.2 Polostrukturovaný dotazníkový rozhovor s matkou

Jako doplňující zdroj informací o sledovaném žákovi byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s jeho matkou. V úvodní části odpadla fáze představování, neboť autorka se s matkou již setkala v rámci kontaktu škola – rodič. Nejdříve byly formulovány cíle dotazníku, vysvětleno matce proč a jak informace budou využity, ujasněna pravidla vedení rozhovoru, matce byla zaručena anonymita při zpracování dat. Také jí byla poskytnuta možnost neodpovídat na nepříjemné otázky, kterou při vedení rozhovoru nevyužila. V závěru jí byla nabídnuta možnost seznámení se závěry práce, o kterou neprojevila zájem.

Matka hovoří špatně česky, pro zaznamenání odpovědí byl využit diktafon. Přepis rozhovoru není uveden jako příloha, neboť je součástí vlastního obsahu práce. Při přepisu rozhovoru autorka sebe označuje jako V (vyučující) a matku jako M (matka).

V: Myslíte si, že nabídka zájmových kroužků na 2. stupni ZŠ je pro syna dostatečná? Pokud ne, jaké kroužky dle Vašeho názoru chybí v nabídce?

M: Nabídka je podle mě na venkovskou školu dobrá, pestrá. Myslím si, že chybí třeba počítačový kroužek, kam by syn chodil určitě rád. Často o tom mluví.

V: Jaké školní kroužky v současné době v 8. ročníku navštěvuje?

M: No, chodí na florbal, na sportovní hry a němčinu. O nic jiného nemá zájem, nic jiného ho nebaví, on to nezvládá.

V: Pomáhá Vašemu synovi zapojení do volnočasových aktivit udržet školní prospěch?

M: Určitě ano. Hlavně němčina, německý kroužek. Tam chodí už dva nebo tři roky a má celou dobu na vysvědčení trojku. Jinak by měl asi čtyřku. Určitě.

V: Jaký má prospěch z anglického jazyka?

M: Z angličtiny má čtyřku, určitě. Víte, oni ho ty jazyky nebaví, nejde mu to. Na angličtinu má doučování, ale i tak ho to nebaví.

V: Kdo ho doučuje? A jak často?

M: Jednou týdně k nám domů chodí studentka, mladá holka, studuje angličtinu. Snaží se, ale syna to stejně nebaví. On v tom totiž nevidí smysl, má k tomu nechuť a odpor.

V: Proč nenavštěvuje žádná zájmová sdružení v obci?

M: Protože tady nic není. Měl zájem jen o fotbalový oddíl, ale ten se loni rozpadl. Myslím, že jim odešel trenér a nenašli si jiného, náhradu. Mohl by sice chodit na fotbal do sousední vesnice (...), ale to nechci já.

V: Proč to nechcete?

Myslím, že to není bezpečné. Musel by sám dojíždět a tak vůbec. Já ani jeho otec nemáme čas ho tam vozit.

V: Myslíte, že vesnice nabízí dostatek aktivit vhodných pro žáky 2. stupně ZŠ?

M: Nevím. Moc se o aktivity vesnice nezajímáme.

V: Má Váš syn ještě jiné kroužky nebo volnočasové aktivity mimo školu?

M: Jo, jezdí do města, s (...) ⁴⁷. Do centra Zahrada, má tam různé dílny, podle toho, co objednáme, kde mají čas. Baví ho to, jezdí tam rád.

V: Víte o pestré nabídce programů domu dětí a mládeže v blízkém okresním městě? Zajímali jste se někdy o tyto aktivity?

M: No, to máte asi pravdu, že ve městě je těch kroužků víc i pro syna. Ale moc jsme se o to nikdy nezajímali. Využíváme jen ty, co nám nabízí naše obec. A syn ty, co mu umožňuje škola.

⁴⁷ S doučující angličtiny.

V: Uvažovala jste někdy o možnosti dát syna do velké městské školy, kde by nabídka zájmových aktivit byla určitě bohatší?

M: Ne. Určitě ne. Přemýšleli jsme o tom, ale syna bych do školy do města nikdy nedala. Bojím se, že by ho tam šikanovali a smáli se mu.

V: Věříte tedy více vesnické škole?

M: Ano, mám pocit, že je tu víc hlídáný, víc v bezpečí, i když tu není tolik kroužků.

V: Proč je podle Vás důležité, aby se syn zapojoval do zájmových aktivit?

M: No, určitě mu to pomáhá. Může si přitom odpočinout, vybit energii a doma je pak klidnější. Ta němčina mu pomáhá ve škole.

V: Hrají nějakou roli i kontakty s vrstevníky?

M: To je těžký. Syn je spíše samotář. Chtěl by ale určitě chodit s nějakými kamarády ven. Určitě by mu to prospělo.

V: Má Váš syn nějaké kamarády?

M: Moc ne, oni se s ním děti moc nebaví, protože si myslí, že je divnej. Jsem ráda, že aspoň na florbale a na kroužcích se setkává s dětmi. Myslím, že nemá problém se s nima bavit a ony s ním, ale je spíš víc rád sám, protože špatně mluví, tak je více zamlklý a nekomunikuje. Ve škole i doma, si myslím, se nejvíce baví s (...) ⁴⁸. Ten chodí i k nám a on k němu, hrajou spolu na počítači.

V: Má syn pevně stanovený čas pro domácí přípravu na vyučování, a kdo to vše kontroluje?

M: Přípravu na vyučování s ním provádím já, snažím se denně asi hodinu. Manžel chodí z práce pozdě večer. Mám to vše na starosti já.

V: Syn ve volném čase sleduje televizní vysílání a hraje počítačové hry. Existují pevně daná pravidla pro sledování televize a hraní počítačových her?

M: Má dovolené pouze dvě hodiny denně. Když jsem doma, snažím se ho hlídat, ale když jsem v práci nebo někde, nemůžu to nijak sledovat. Když kouká na fotbal v televizi nebo na jinej sport, tak mu to více trpím.

⁴⁸ Se spolužákem, který má diagnostikovaný Aspergerův syndrom.

V: Pomáhá Vám syn s domácími pracemi? Má doma nějaké úkoly?

M: Nemá. Teda jako nic pravidelnýho. Radši si to udělám sama. Občas vynese odpadky, ale nic po něm nechci.

V: Jak trávíte volný čas v rodinném kruhu?

M: Manžel i já máme hodně práce. Moc toho neděláme, ani nikam nechodíme a nejezdíme. Není na to čas.

3.3 Volný čas žáka s lehkou mentální retardací

V teoretické části této práce bylo položeno několik základních otázek. Jak tráví svůj volný čas dítě s lehkou mentální retardací? Liší se jeho náplň volného času od náplně volného času dítěte bez mentálního postižení? A pokud ano, jak? Jak a jestli vůbec je možné využít volný čas mentálně retardovaného dítěte k jeho dalšímu rozvoji? Jakou roli ve výběru volnočasových aktivit mentálně retardovaného dítěte hraje jeho rodina a škola? Může škola nabídnout dítěti s mentální retardací volnočasové aktivity, které povedou k jeho rozvoji a uspokojení potřeb? Nakolik mohou tyto aktivity být efektivní?

Případová studie žáka 8. třídy vesnické základní školy s diagnostikou lehké mentální retardace bude složít jako podklad pro formulaci hypotéz.

Pokusme se nejprve najít odpověď na otázku, jak dítě s LMR tráví svůj volný čas v porovnání s dítětem bez LMR. Porovnáme-li každodenní zkušenosti každého člověka s dětmi, musí nás napadnout otázka, která zároveň poskytuje odpověď: proč by mělo dítě s LMR trávit svůj volný čas nějak výrazně odlišně? V případě sledovaného žáka se jedná o zcela běžný případ, ve kterém dítě navštěvuje všechny dostupné kroužky cílené na své osobní zájmy, ty, ve kterých pocíťovalo jistý neúspěch, navštěvovat přestalo, a doma svůj čas dělí mezi převážně pasivní aktivity sledování TV a hry na PC. Můžeme tedy konstatovat, že nedochází k žádným významným rozdílům. V rámci svých možností zvládá sledovaný žák všechny tyto aktivity bez větších obtíží, což vede i ke skutečnosti, že ho baví.

Nejvýraznější rozdíl nalezneme patrně v oblasti utváření sociálních vztahů v rámci sekundárních skupin, třídního kolektivu a jiných dětí v místě bydliště. Dítě s LMR bývá těmito skupinami silně vnímáno jako odlišné, z tohoto důvodu se málokdy dokáže plnohodnotně zařadit do kolektivu, často v něm zaujímá pouze role marginální

a podřadné, může se stát terčem posměšků až šikany. Pravděpodobně se toto odlišné vnímání projevuje na skutečnosti, že sledovaný žák netráví více času se svými vrstevníky, ale radši se v bezpečí domova věnuje soukromým aktivitám. O nejistotě v oblasti vztahů svědčí i jeho jediný hlubší vztah se spolužákem, který pro své postižení taktéž vyhledává spíše samotu a proto si oba dva rozumí.

Zvláště citlivé je především období puberty, kterým sledovaný žák právě prochází. *„Puberta je u osob s mentální retardací velmi komplikovaným a složitým obdobím. Dospívající s mentální retardací přirozeně podléhají biologickým vývojovým změnám, dochází u nich k rozvoji primárních i sekundárních pohlavních znaků, akceleruje se růst, mění se fyziognomie, hlas a pod.“*⁴⁹

Obtíže mohou nastat především v oblasti rozvoje kognitivních funkcí a myšlení, které bývají opožděné, jedinec nedosahuje příslušného stadia formálních myšlenkových operací a není tak schopen dostat se na úroveň abstraktního myšlení, které je nezbytně důležité pro pochopení všech změn tohoto životního období. *„Vzniká tak značná disproporce rozumovou zralostí a biologickou zralostí. Zatímco u dítěte bez mentálního postižení se obvykle tato disproporce spolu s jeho vývojem postupně vyrovnává, u osob s mentální retardací se v průběhu vývoje prohlubuje.“*⁵⁰

Dospívající jedinec se musí vyrovnat s proměnami svého těla a vybudovat si nové sebepojetí, což může komplikovat právě snížená úroveň kognitivních schopností. Vzhledem k tomu, že dospívající budují svou identitu na názorech druhých lidí, především vrstevníků, bude toto u osob s mentální retardací velmi záviset na podmínkách, *„ve kterých byli vzděláváni (např. zdali vzdělávání probíhalo na integrované základní škole či na škole speciální).“*⁵¹

Do oblasti sebehodnocení se promítají veškeré negativní zkušenosti jedince s jeho okolím, ale i sociální role, kterou mu jeho okolí přiřkne. Bude-li s ním zacházet jako s nemocným či jako s někým odlišným, hrozí nebezpečí, že se takovýto jedinec s touto rolí identifikuje.

Zaměříme se nyní na soubor otázek o roli rodiny ve výběru volnočasových aktivit jedince s LMR. *„Rozvoj osobnosti každého mentálně postiženého jedince*

⁴⁹ LEČBYCH, Martin. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. s. 43. ISBN 9788024420714.

⁵⁰ Tamtéž, s. 44.

⁵¹ Tamtéž, s. 45.

je podmíněn do značné míry nejrůznějšími činiteli prostředí, v němž žije. První a také nejdůležitějším sociálním prostředím je rodina.⁵² Jednou ze základních funkcí rodiny je funkce výchovná, do níž spadá i vytváření správných podmínek pro komplexní rozvoj osobnosti dítěte s LMR, rozvíjení počátků jeho poznávací činnosti, paměti, pozornosti, všech mentálních funkcí, usměrňování citových reakcí dítěte.

Na rodině také leží nemalá zátěž akceptace potomka a všech jeho specifíků. V případě sledovaného žáka se z počátku jednalo o jistý projev neakceptace a odmítání jeho stavu a potřeb. Matčina výmluva o nedůvěře v PPP a odmítnutí vyšetření již v 1. třídě jistě nebyla adekvátní. Na opakované doporučení byl žák SPC vyšetřen až ve 3. ročníku a teprve ve 4. mu na jeho základě byl vypracován IVP a přidělen asistent pedagoga. Další postup rodiny v otázce školní docházky a jejích výsledků se dá považovat za velmi nevyrovnaný. Matka sice uvádí, že se s žákem připravuje na hodiny v češtině, avšak ovládá ji velmi neobratně. Doporučení SPC o lekcích s rodilým mluvčím rodina ignorovala. Nedostatečná byla i logopedická péče, která skončila příliš brzy. Cizojazyčné prostředí rodiny představuje významné sociální znevýhodnění sledovaného žáka.

Rodina má v první řadě funkci výchovné instituce, kterou ovlivňují vnitřní i vnější výchovné podmínky. Mezi vnitřní podmínky řadíme role jednotlivých členů rodiny a vztahy mezi nimi. V případě sledovaného žáka je jeho rodinná situace specifická tím, že je jedináček. Nemá tady žádného sourozence, který by rodiči mohl být na úkor sledovaného žáka upřednostňován či upozadřován, ale zároveň nemá ani žádného sourozence, se kterým by mohl navázat hlubší sociální vztah, případně se s ním identifikovat.⁵³

Mezi vnější podmínky řadíme stránku finanční a hmotnou. Již výše bylo poznamenáno, že náplň volného času se často odvíjí i od finančních možností rodiny. Výše finančních nákladů na dětské volnočasové aktivity nemusí nutně záviset na specifických potřebách dítěte s „postižením“, neexistuje přímá souvislost se zvyšováním nákladů na volnočasové vyžití v případě narození handicapovaného dítěte. Finanční náročnost volnočasových aktivit se spíše odvíjí od konkrétních zájmových činností, od jejich náplně a požadavků na vybavení, zázemí, materiál,

⁵² KVAPILÍK, Josef a Marie ČERNÁ. *Zdravý způsob života mentálně postižených*. Praha: Avicenum, 1990. s. 28. ISBN 8020100199.

⁵³ Tamtéž.

četnosti návštěv, nutnosti cestovat apod. Rodina rozhoduje, do kterých dětských aktivit bude investovat.

Vedle toho je ale stále běžné, že členství v mnoha volnočasových sdruženích a chození do kroužků (nejčastěji zřizovaných školami) je bezplatné, aby nedošlo k diskriminaci sociálně znevýhodněných dětí. V tomto případě se již nejedná o otázku peněz, návštěva takovýchto kroužků je jednoduše podmíněna pouze zájmem dětí a jejich rodičů.

Druhou kapitolu vnějších hmotných podmínek tvoří participace rodiny na kulturním dění kolem sebe a její snaha o rozšiřování vlastních obzorů. Považuje se za normální a žádoucí, aby se rodina postarala o kulturní vyžití dětí. Společné aktivity nejen že pěstují v dětech množství pozitivních vlastností a dovedností, ale dětem rozšiřují povědomí o světě, o jeho multikulturalitě a pozitivně ovlivňují vztahy v rodině, neboť vytvářejí společné zážitky.

V případě sledovaného žáka se nejedná o finanční znevýhodnění rodiny. Pasivita rodiny v otázkách společného trávení volného času plyne spíše z pohodlnosti a neochoty. Jak již bylo konstatováno, nevýhodou je jistě i jazyková bariéra a pracovní vytížení rodičů. Rodina se tak dostává do stereotypu, který sledovanému žákovi na první pohled může vyhovovat, avšak jistě omezuje jeho rozhled a uzavírá nové příležitosti socializace. Matka důvody pasivity maskuje strachem o syna.

Nabízí se otázka, jak by žák trávil svůj volný čas, kdyby jeho základní škola neposkytovala možnost kroužků. Je to právě škola, která má možnost pozitivně alespoň částečně ovlivnit trávení volného času svých žáků. Cílem každé základní a nejlépe i střední školy by mělo být úmyslné vytváření takovýchto možností pro své žáky. Součástí vytváření těchto příležitostí není jen zřizování oněch kroužků, ale i pořádání rozličných kulturních akcí, návštěvy divadel, filmových představení, výstav, památek, přednášek, pořádání besed, koncertů, účast na soutěžích a mnoho jiných aktivit.

Škola se tak spolu s rodinou podílí na rozšiřování obzoru dětí a prostřednictvím těchto aktivit v nich pěstuje mnohé klíčové kompetence. Nemělo by ovšem dojít k tomu, že na této úrovni bude škola suplovat tuto primární funkci rodiny.

Zbývá definovat roli volného času u dítěte s LMR v otázce možností jeho dalšího rozvoje. Čas volnosti a možnosti jeho pedagogického ovlivňování vytvářejí jedinečný prostor pro rozvoj všech lidí, nehledě na jejich odlišnosti. U dětí

se specifickými poruchami to možná platí dvojnásob. Jejich volný čas je možné citlivě využít k jejich dalšímu rozvoji. Tato doba se liší od doby strávené ve škole, kde je dítě pod jistým tlakem očekávaného výkonu. Na kroužku se může uvolnit, nevisí nad ním „strašák“ neúspěchu, kroužky více přejí práci formou zábavných her a soutěží, motivace dětí, která nevyrůstá z podhoubí nutnosti probrat látku, je najednou jednodušší, dětem se nabízí mnohem více možností jak zažít úspěch v rámci aktivity, která je přirozeně baví. Dítě si na kroužku ani nemusí uvědomovat, že cíleně opakuje školní látku, nebo že se vůbec něčemu učí. Záleží ovšem na charakteru volnočasové aktivity a v neposlední řadě i na schopnostech mentora či vedoucího.

V případě sledovaného žáka můžeme prospěšnost organizovaných volnočasových aktivit prokázat hned dvakrát. Sportovní hry a florbal vedou k fyzickému vybití a odreagování, jsou prospěšné zdraví žáka a vývoji jeho pohybových a koordinačních schopností. Nabízejí mu také jedinečnou možnost socializace. V neposlední řadě představují určitou dávku pohybu, který by měl být přirozenou součástí života každého jedince.

Kroužek německého jazyka mu umožňuje procvičit si zábavnou formou školní látku. V případě sledovaného žáka přináší jeho návštěva i velké pozitivum v podobě lepšího výsledného hodnocení.

Po více než půlroční pravidelné návštěvě Integračního centra Zahrada, ve kterém je mu umožněna činnost v terapeutických dílnách, můžeme konstatovat kladný vliv na rozvoj osobnosti sledovaného žáka v těchto oblastech:

- Žák získal nové dovednosti a znalosti;
- dochází k cílené podpoře jeho samostatnosti, soběstačnosti;
- snaží se aktivněji navazovat sociální kontakty;
- posílilo se jeho sebevědomí;
- celkové zlepšení hrubé a jemné motoriky, uvolnění ruky, zlepšení úchopu psacího náčiní;
- zlepšení zručnosti a obratnosti, nácvik trpělivosti, soustředění a pozornosti;
- udržení úrovně školního prospěchu a chování;
- zlepšení fyzické a psychické kondice;
- rozvoj smyslové percepce.

O efektivitě těchto aktivit tedy není sporu. Žákovi přináší žádoucí, byť třeba nepatrné, zlepšení jeho schopností, dovedností a znalostí.

Jsou-li dodrženy jisté zásady práce s mentálně postiženými jedinci, mohou tyto aktivity působit veskrze efektivně. Je nutné přizpůsobit se tempu dítěte v učení, ve hře i v práci, vyhnout se spěchu a přetěžování, musíme dopředu počítat s jeho omezenými schopnostmi, postupovat v malých krocích od lehkého k těžšímu, požadavky postupně zvyšovat, trvat na dokončování úkolů, neulevovat dítěti tam, kde to není nutné, být důsledný, vytvořit příznivé, laskavé a podněcující prostředí, v němž se dítě bude cítit chtěné.⁵⁴

3.4 Analýza šetření, doporučení pro pedagogickou praxi

Analýza dosavadních poznatků a tvrzení v zásadě nepřináší žádné převratné objevy, spíše znovu potvrzuje závěry, ke kterým již došli odborníci z oblastí pedagogiky i speciální pedagogiky, psychologie, sociologie i pedagogové volného času.

Přesto jsou obě styčná témata, tedy problematika mentální retardace a způsob trávení volného času dětí školou povinných, snad více než kdy jindy, aktuálním tématem. Množství odborné literatury by v nezasvěceném člověku možná vzbudilo pocit, že všechny otázky již našly své odpovědi a že tedy není nutné dále se těmito oblastem věnovat teoreticky, ale spíše teorii osvědčovat v praxi. Jak si potom ale vysvětlit, že stále ještě existují pedagogičtí pracovníci neschopní plně porozumět a přizpůsobit se individuálním potřebám svých jakkoliv znevýhodněných svěřenců, nebo že děti jsou stále soustavně vystavovány nevhodným, v krajních případech až sociálně-patologickým, vlivům, které ovlivňují jejich trávení volného času?

Jakékoliv doporučení pro pedagogickou praxi vždy bude narážet na okolnosti plynoucí ze střetu dvou základních sil, které působí na výchovu a formování každého dítěte: na jedné straně jsou to zájmy, možnosti a aktivity pracovníků školy a školského zařízení, do kterého dítě dochází, a na straně druhé jsou to zájmy, možnosti a aktivity rodiny dítěte.

Každý pedagog by v první řadě měl být důkladně proškolen v aplikaci inkluzivního vzdělávání, jedině tak bude schopen analyzovat pedagogické situace

⁵⁴ FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. s. 111. ISBN 8073681501.

a možnosti z nich plynoucí při práci s dětmi nejen s lehkou mentální retardací. Znat specifika dítěte a jeho handicapu je první krok na cestě k porozumění a úspěšné spolupráci učitele a žáka, následně učitele, žáka, rodiny a školy. Integrace osob s mentální retardací vychází z principu, že každý člověk má právo participovat na životě společnosti, ve kterém se narodil a které je pro něj přirozené. V současnosti se, až na nezbytné výjimky v zájmu ochrany zdraví a snížení rizik jedince i komunity, vylučuje segregace do specializovaných zařízení.⁵⁵ Je proto nutné počítat s tím, že případů integrace bude přibývat.

V zájmu každé školy by měla být podpora úspěšné integrace všech žáků, kterou je mimo výuku možno podporovat právě i skrze co možná nejširší nabídku zájmových kroužků a volnočasových aktivit, při kterých žáci dostanou možnost poznat se navzájem v jiném klimatu i jiném sociálním složení, než pro ně představuje proces školní výuky. Pestrost nabídky logicky zvyšuje šance získat co nejvíce zájemců z řad žáků. Právě ona pestrost je ale limitována mnoha faktory, předně zdroji finančními a personálními. Pedagogové většinou dobrovolně, spíše než motivováni nějakou „uspokojivou“ odměnou, vedou kroužky a zájmové oddíly. Na některých školách se to od nich v zásadě očekává. Nabídka, kterou jsou schopni poskytnout, může být různorodá, většinou však využívají svých aprobací (tělocvikáři vedou sportovní kroužky, jazykáři jazykové, atd.). Dále jsou limitováni zázemím a finančními možnostmi školy. Problematické je i získávání externistů-odborníků, jež by mohli nabídku obohatit. Jejich působení ve škole ale opět často naráží na možnosti adekvátního finančního ohodnocení.

Pestrost nabídky a dostatečně atraktivní program kroužků, klubů, dílen a jiných činností v souladu s rozumně nastavenými podmínkami pro nadšené a ochotné vedoucí a mentory a dobré zázemí pro jejich činnost by v otázce pedagogického ovlivňování volného času vlastních žáků měly být pro každou školu prioritní. Nepodceňujme, ale ani nepřeceňujme, funkci školních kroužků.

Nabídka volnočasových aktivit v neškolských zařízeních je samozřejmě mnohonásobně vyšší a každopádně má potenciál být i pestřejší, v mnoha případech i atraktivnější. Jejich nevýhodami mohou ale naopak být přílišné finanční a časové nároky a někdy i dostupnost. Školy, sportovní kluby, domy dětí a mládeže a jiná

⁵⁵ LEČBYCH, Martin. *Mentální retardace v dospívání a mladém dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. s. 21. ISBN 9788024420714.

zařízení by si neměly v nabídce volnočasových aktivit konkurovat, ale naopak spolupracovat. V zájmu všech je vytvářet pro dětskou komunitu plnohodnotný prostor k růstu bez vyvolávání pocitu segregáčnických či diskriminačních snah. Pokud i neškolská zařízení pro volný čas, sportovní kluby aj. budou v rámci možností schopny vytvořit prostor pro děti s handicapem, posuneme se tím zas o kousek blíže společenské integraci.

Druhou stranu téže mince vytváří rodina. Předně je to otázka rodinného zázemí, ve kterém rodiče převezmou plnou zodpovědnost za náplň volného času svých dětí. Rodiče postižených dětí se musí naučit přijmout roli zodpovědných, trpělivých a pečlivých vychovatelů. Nepřípustná je rezignace. Cílevědomá snaha zapojit své dítě do jakékoliv možné a přiměřené mimoškolní činnosti nehledě na dosažené výsledky by měla být přirozenou snahou rodičů o celkový rozvoj dítěte.

Volba vhodných činností a podpora dítěte v jejich aktivním dělání je jedním z mnoha kroků na cestě k jeho samostatnosti. Rodina by si měla uvědomit, že otázku náplně volného času nelze přenechat pouze škole či jinému poskytovateli volnočasových aktivit. Zde je nesmírně důležitá součinnost všech – od citlivého výběru činnosti, přes motivaci, podporu v úspěchu i neúspěchu, až po možnou diskuzi o vytrvání či ukončení činnosti.

Významnou roli ale hraje i pasivní či aktivní trávení volného času členů rodiny. První představy o náplni volného času získává dítě v rodinném kruhu a je tedy jen a jen na rodičích, jak zodpovědně se postaví k možnosti rozvinout v něm kompetence ke správné a aktivní volbě zálib. Není možné tuto roli přenechat škole, naopak. I zde by škola a rodina měly postupovat v součinnosti.

Stejným limitem, který by mohl sloužit kritikům těchto názorů, je otázka finančních možností rodiny. Cílevědomá výchova k volnému času a ve volném čase není otázkou financí, ale spíše vůle. Jakákoliv smysluplná činnost, kterou rodina vytváří spolu, napomáhá nejen prohlubování vzájemných pout, ale i osvojení základních rodinných zvyků a volnočasových návyků.

Dítě potřebuje zažít pocit, že společná činnost uspokojuje všechny členy rodiny, vytváří mezi nimi zvláštní pouta a zanechává za sebou společné prožitky. K nim se pak bude zpětně navracet při hledání vlastní cesty. Společně strávený a prožitý čas má pro rodinu nenahraditelnou funkci.

V případě dítěte s LMR je společně strávený čas s rodinou dalším krokem, který vede k upevnění jeho sebevědomí a pocitu smysluplnosti života na cestě za osamostatněním. Rodina by zde ale neměla, především v období dospívání, stoprocentně fungovat jako jediný zdroj náplně volného času. Každé dítě potřebuje budovat svou identitu v kolektivu sobě rovných vrstevníků, kteří dítě přijímají takové, jaké skutečně je. Rodina by se zde měla stát pouze jakýmsi koordinátorem a dozorcem nad situací, měla by být v pohotovosti zabránit případným nežádoucím jevům, např. již mnohokrát zmiňované šikaně.

Ani jedna strana nemůže náročný úkol výchovy plnohodnotného člověka vyhrát sama. Vždy bude na prvním místě dobro každého dítěte. Rodina i škola by se měly stát rovnocennými partnery, kteří si jasně uvědomují, jak jsou rozděleny jejich role. Nemohou své povinnosti přehazovat jedna na druhou, ale ani nemohou „suplovat“ nedostatky té druhé. Dosažení rovnovážného stavu by vzhledem ke svým svěřencům mělo být jejich primárním cílem.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zhodnocení významu a náplně volného času u dítěte s lehkou mentální retardací. V první řadě bylo nutné definovat pojmy lehká mentální retardace a volný čas. Ani jeden z nich není dnes odborníky vnímán jednoznačně.

Především pojem mentální retardace v sobě na první pohled nese spíše negativní konotace při vnímání jedince, který tak může být pro své postižení společností vnímán „rozdílně“. Naštěstí je tento názor současnou vědeckou i pedagogickou obcí již dlouhodobě překonán a situace se zlepšuje i u širší laické veřejnosti.

Mentální retardaci obecně vnímáme jako sníženou schopnost a omezenost v oblasti intelektových funkcí a v adaptačním chování, jejíž příčinou je jakékoliv organické poškození mozku během jeho vývoje před narozením jedince, během porodu nebo i v raném dětství.

Odborná speciálně pedagogická diagnostika sledovaného žáka vesnické základní školy u něj určila pásmo mentální retardace jako lehké, proto jsou i závěry této práce formulovány v souladu s touto diagnózou. V kontextu příznaků popisovaných odborníky nebyly zaznamenány žádné markantní rozdíly či odchylky v intelektových a sociálních dovednostech.

Druhým stěžejním pojmem se stal volný čas. I jeho vnímání prošlo v historii mnoha změnami. V současné době, především prizmatem pedagogickým, je volný čas oddělován od času věnovaného práci i nezbytným sebeobsluhujícím aktivitám, a je vnímán jako doba, ve které má člověk prostor pro vykonávání potřeb sebeurčujících a sebevytvářejících.

V kontextu tohoto pojetí se pak otázka volného času a jeho cíleného a smysluplného naplňování v podstatě stala skoro až vědeckým problémem. Pedagogové, sociologové, lékaři a mnoho jiných chápe možnost ovlivňování volného času dítěte jako zásadní pro jeho budoucí rozvoj, neboť je to doba, která poskytuje jedinečný prostor jak dítě nenápadně ovlivňovat a vést. Z různorodých definic a pojetí volného času opět jednoznačně vyplývá jediné: volný čas dítěte je potřeba nenásilně usměrňovat a pomáhat tak dítěti v jeho rozvoji, volný čas představuje významnou složku ve vykonávání pravidelných činností každého jedince, poskytuje mu prostor pro relaxaci, uvolnění, užítkování a zdokonalení osobnostních dispozic.

V otázce náplně volného času dítěte budou vždy dominovat dvě hlavní síly, které mají možnost tuto cíleně ovlivňovat. Jsou to v první řadě rodina a škola, které se podílejí na vytvoření prostředí a aktivit, kterými dítě svůj volný čas vyplní. Nejtěžší část této úlohy spočívá na rodině a na jejím zázemí, škola může v tomto případě pouze sekundovat a spolupracovat.

Hlavním přínosem práce byla především aplikace výše zmíněných poznatků na osobu dítěte s lehkým mentálním postižením. První stěžejní otázkou bylo, zda se náplň jeho volného času nějak výrazně liší od volnočasových aktivit dětí bez postižení, případně jak konkrétně se tyto odlišnosti projevují.

Po zhodnocení pozorování, které vyústilo v případovou studii, i informací poskytnutých matkou, můžeme konstatovat, že se náplň volného času sledovaného žáka s LMR výrazně neliší od standardu náplně volného času žáka bez postižení. Sledovaný žák s LMR se díky nabídce školních kroužků věnuje převážně dostupným sportovním aktivitám, které ho baví, doma převládá spíše pasivní způsob trávení volného času.

Skutečnost je taková, že sledovaný žák je limitován ne svým postižením, ale nabídkou volnočasových aktivit vesnice, ve které žije a chodí do školy, ale i pasivitou rodičů a neochotou zařizovat mu volnočasové využití mimo bydliště.

Druhý soubor otázek představovaly možnosti využití volného času mentálně retardovaného dítěte pro jeho další rozvoj a možnosti školy tyto procesy cíleně ovlivnit. O jedinečné funkci volného času jako možnosti utváření dítěte a v podstatě každého člověka jistě také není pochyb. Charakter náplně kroužků, školních klubů, dílen aj. má nepochybně potenciál efektivně působit na dítě a ne jeho školní prospěch bez ohledu na jeho zdraví. Na konkrétním případě sledovaného žáka můžeme toto tvrzení demonstrovat porovnáním jeho školních výsledků. Díky pravidelné docházce na kroužek německého jazyka, kde se mu vyučující systematicky věnuje, si žák s lehkou mentální retardací dlouhodobě udržuje dobrý prospěch. Z anglického jazyka, kterému se nesoustavně věnuje pouze při soukromém doučování, které ho ale nebaví, má dlouhodobě prospěch dostatečný.

Jedná se pouze o jeden argument, na kterém nemůže stoprocentně stát tvrzení, že žák s LMR může pozitivních školních výsledků dosahovat pouze za předpokladu návštěvy volnočasové aktivity, autorka přesto zastává názor, že cílené, intenzivní

a vhodné působení na jakéhokoliv žáka v rámci volnočasové aktivity nezřídka přináší i pozitivní výsledky, jež se pak mohou promítnout např. na školní úspěšnosti.

Vedle školních výsledků, zde hraje roli i možnost socializace v odlišném kolektivu a v jiné atmosféře, než představuje třída. Styk s jinými dětmi než kmenovými spolužáky má na sledovaného žáka a jeho sociální roli také kladné výsledky. Situace je bohužel odlišná v jeho aktivitách po škole a po školních kroužcích, při kterých se s vrstevníky cíleně stýká pouze minimálně. Ke snaze o rozvoj vztahů nabytých při této činnosti u sledovaného žáka bohužel již dále nedochází, pravděpodobně díky kombinaci více faktorů, především pasivity z jeho strany a vnímání jeho „odlišnosti“ vrstevníky.

V poslední kapitole teoretické části se tato práce zabývá otázkou nabídky volnočasových aktivit. Závěrem je konstatováno, že větší města poskytují širší škálu volnočasového vyžití všem dětem bez rozdílu. Často zde také fungují instituce specializované na práci s jedinci s handicapem.

Nabídku volnočasových aktivit na vesnicích a menších městech a na jejich školách bude vždy limitovat zájem a počet obyvatel. Pro sledovaného žáka přináší tato skutečnost negativa v podobě nedostatečného vyžití, neboť aktivity, kterým by se chtěl věnovat, v jeho domovské obci zpřístupňovány nejsou a rodiče jsou zároveň proti jeho dojíždění za nimi.

V praktické části byla vypracována případová studie sledovaného žáka s LMR, doplněnou polostrukturovaným dotazníkovým rozhovorem s jeho matkou. Závěry o způsobech trávení volného času u sledovaného žáka jsou následující: žák se dobrovolně zapojuje do aktivit nabízených školou, v průběhu času přestal navštěvovat všechny, které ho nebavily, nebo je pro svůj handicap nebyl schopný uspokojivě provozovat. Věnuje se převážně sportovním aktivitám a díky návštěvě kroužku německého jazyka, kde je s ním cíleně pracováno, si udržuje jazykové kompetence v rámci požadovaných nároků. Dalším organizovaným „mimoškolním“ aktivitám se nevěnuje, především pro jejich neuspokojivou nabídku a také kvůli pasivitě a obavám rodičů.

Teprve na začátku školního roku 2016 začal jednou týdně navštěvovat integrační centrum, které poskytuje služby dětem a mladistvým s kombinovaným postižením.

Přes poměrně krátký čas, po který zařízení navštěvuje, můžeme z pozorování jasně určit, že došlo k mnoha progresům především v oblasti motorické a sociální.

Až na tuto výjimku v tomto způsobu naplňování volného času autorka neshledává markantní rozdíly oproti běžnému standardu dítěte bez handicapu.

Poslední část této práce byla věnována doporučením pro pedagogickou praxi. V první řadě je zdůrazněna role rodiny, která vytváří základ všemu, na co pak může navazovat instituce školy.

Základní školy by si měly být vědomy nerovných možností a podmínek svých žáků, proto by mezi jejich prioritami měla vždy být co nejširší nabídka volnočasových aktivit, které se nenásilnou formou snaží o rozvíjení svých žáků. Ze strany školy by každá volnočasová instituce, kroužek, dílna, klub aj. měly být plně podporovány a to i po stránce materiální. Jejich nespornou výhodou je známé prostředí, kolektiv a především minimální, prakticky žádná, finanční náročnost.

Škola by měla cíleně vyhledávat žáky, v jejichž případě hrozí sociální diskriminace, ohrožení sociálně patologickými jevy, ale i ty, u nichž je známo, že jejich rodina nemůže nebo nechce plně zastávat roli organizátora volného času, a nabízet jim vlastní alternativy náplně volného času. Funkci a efektivitu školních kroužků by neměla být vedením, pedagogy, ani rodiči podceňována. Škola však nemůže a neměla by jako jediná zastávat roli organizátora volného času.

Zde se ale opět dostáváme k otázce společného postupu rodiny a školy. Jejich spolupráce je alfou i omegou pozitivního a správného vývoje každého dítěte.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.

BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206934.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178463X.

ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 9788024630717.

FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 8073681501.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788026200307.

KAPLÁNEK, Michal. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026204503.

KVAPILÍK, Josef a Marie ČERNÁ. *Zdravý způsob života mentálně postižených*. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 8020100199.

LEČBYCH, Martin. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 9788024420714.

NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071781975.

RABOCH, Jiří a Petr ZVOLSKÝ. *Psychiatrie*. Praha: Galén, 2001. ISBN 8072621408.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1997. ISBN 8071695122.

SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071783277.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika. ISBN 807178821X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788023.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

BURKE, P. The Invention of Leisure in Early Modern Europe. *Past & Present*. 1955, (146), 136–150.

GRÁC, Ján a kol. *Rozbory a modely výchovy v mimovyučovacom čase v konfrontáciách minulost', prítomnosť, budúcnosť: správa expertnej skupiny Ministerstva školstva, mládeže a športu SR pre výchovu v mimovyučovacom čase*. Bratislava: MŠ, 1991. ISBN neuvedeno.

Seznam použitých internetových zdrojů

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *About Us* [online]. 2013 [cit. 2016-12-11]. Dostupné z: <https://aaidd.org/about-aaidd#.WE2H37LhDIU>

Český statistický úřad. Výběrové šetření zdravotně postižených osob 2013 [online]. 2013 [cit. 2016-12-11]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/domov>

Memorandum o celoživotním učení. In: Národní vzdělávací fond, o. p. s. [online]. [cit. 2016-12-14]. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#2>

Národní rada osob se zdravotním postižením ČR. Národní plán *podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020: Národní plán*

podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020 [online]. 2015 [cit. 2016-12-11]. Dostupné z: <http://www.nrzp.cz/dokumenty-odkazy/dokumenty-k-problematice-ozp.html>

PETIŠKOVÁ, Michaela. *Poznámky psychiatrovy k problematice mentální retardace*. QUIP 2007.

<http://www.kvalitavpraxi.cz/res/archive/017/002055.pdf?seek=1322084206>). pdf, 11. 12. 2016. 6:42 AM.

Zahrada, poskytovatel sociálních služeb [online]. [cit. 2017-01-28]. Dostupné z: <http://www.zahrada-usp.cz/>

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Martina Lepičová

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: kombinované

Název práce: Dítě s lehkou mentální retardací na základní škole a jeho volný čas

Rok: 2017

Počet stran textu: 46

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 16

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 6

Vedoucí práce: Mgr. Milan Fleischmann