



Volný čas jako prostor pro inkluzi

Bakalářská práce

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Klára Zedínková

Vedoucí práce:

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání bakalářské práce

Volný čas jako prostor pro inkluzi

Jméno a příjmení: Klára Zedínková
Osobní číslo: P17000379
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: 2018/2019

Zásady pro vypracování:

Cíl: Připravit a realizovat volnočasovou akci určenou pro účastníky intaktní i pro účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava a realizace projektu, formulace závěrů.

Metody: Projekt.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. (eds). Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-150-8.
BARTOŇOVÁ, M. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.
PÁVKOVÁ, J.; HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; HRDLIČKOVÁ, V.; PAVLÍKOVÁ, A. Pedagogika volného času. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
LECHTA, V., ed. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
SPOUSTA, V., a kol. Metody a formy výchovy ve volném čase. Brno: MU, 1996. ISBN 80-210-1275-7.
SPOUSTA, V., a kol. Teoretické základy výchovy ve volném čase. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-1007-X.

Vedoucí práce:

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

3. dubna 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

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

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

11. května 2020

Klára Zedínková

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala Mgr. Haně Ryšlavé, Ph. D. za odborné vedení, účelné připomínky a ochotu při zpracování této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat zejména Mgr. Bc. Vandě Kovandové za povolení konání akce pod záštitou Speciální mateřské a speciální základní školy, Mgr. Lence Červinkové a Mgr. Bc. Aleně Hampejsové za odbornou pomoc při realizaci akce. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům, kteří mě během studia podporovali a stáli za mnou v těžkých chvílích.

Anotace:

Tato bakalářská práce s názvem volný čas jako prostor pro inkluzi se věnuje možnosti inkluze ve volném čase. Zabývá se pojetím volného času, funkcemi volného času, historickým pohledem na volný čas a na formování volného času, jako takového a jeho významem v životě člověka a vliv na životní styl osob. Také podotýká institucionální podmínky volného času v České republice a osvětluje, kdo se volného času účastní a kdo v něm působí. V neposlední řadě se zabývá společným vzděláváním. V práci jsou osvětlené pojmy jako žák s postižením, narušením, ohrožením a také se věnuje porovnání pojmů integrace a inkluze, které bývají často zaměňovány. Dále popisuje volnočasovou inkluzivní akci s názvem „Televizní hrátky“. V práci je popsáno plánování, propagace, organizace a příprava akce. Také jsou zde zmíněni účastníci a celý průběh akce. Na konec jsou zde zmíněna poučení a závěry z této volnočasové aktivity.

Klíčová slova: volný čas, společné vzdělávání, inkluze, integrace, volnočasová zařízení, žák s postižením, narušením, ohrožením, děti se specifickými potřebami

Summary:

This bachelor work called leisure time as a space for inclusion deals with the possibility of inclusion in leisure time. It deals with the concept of leisure time, the functions of leisure time, the historical view of leisure time and the formation of leisure time as such and its importance in human life and influence on the lifestyle of people. It also points out the institutional conditions of leisure time in the Czech Republic and explains who participates in leisure time and who works there. Last but not least, it deals with common education. The thesis explains concepts such as pupils with disabilities, disabilities, threats and also compares the concepts of integration and inclusion, which are often confused. It also describes a leisure inclusive event called "TV Games". The work describes the planning, promotion, organization and preparation of the event. There are also mentioned participants and the whole course of the event. Finally, the lessons and conclusions from this leisure activity are mentioned.

Keywords: leisure time, inclusion, integration, leisure facilities, student with disabilities, children with special needs

1 Obsah

Teoretická část.....	10
1 Volný čas	10
1.1 Volný čas z hlediska dětí a mládeže	11
1.2 Funkce volného času	12
1.3 Volný čas a jeho význam v životě člověka.....	15
1.4 Volný čas a životní styl	16
1.5 Historický pohled na vnímání volného času.....	16
1.5.1 Proměny společnosti a volného času v historické perspektivě.....	18
2 Institucionální podmínky výchovy ve volném čase	21
2.1 Kdo se volného času účastní a kdo na volný čas působí	21
2.2 Nejvýznamnější zařízení pro výchovu mimo vyučování.....	22
2.2.1 Školní družiny	23
2.2.2 Školní kluby	23
2.2.3 Střediska pro volný čas dětí a mládeže – zahrnují domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností	23
2.2.4 Domovy mládeže.....	24
2.2.5 Dětské domovy.....	24
2.2.6 Základní umělecké školy.....	24
2.2.7 Jazykové školy	24
2.3 Osobnost pedagoga volného času, vychovatele	25
3 Společné vzdělávání.....	28
3.1 Žák s postižením, narušením, ohrožením	28
3.1.1 Speciálně pedagogická charakteristika účastníků volnočasové akce	29
3.2 Integrace, Inkluze	36
4 Volný čas jako prostor pro inkluzi.....	39

Praktická část – akce „Televizní hrátky“	42
5 Úvod praktické části	42
5.1 Cíl práce.....	42
5.2 Použitá metoda	42
5.2.1 Pedagogický výzkum	43
5.3 Výzkumné otázky.....	43
5.4 Předvýzkum	43
6 Plánování akce	44
6.1 Výběr tématu akce	44
6.1.1 Předvýzkum.....	44
6.2 Rozvržení akce	44
6.3 Zajištění organizace	46
6.4 Tvorba letáků a propagace.....	46
6.5 Souhlas od zákonných zástupců	47
7 Účastníci akce	48
7.1 Děti	48
7.1.1 Intaktní účastníci akce	48
7.1.2 Účastníci akce se speciálními vzdělávacími potřebami	49
7.2 Instruktoři	51
8 Příprava	53
8.1 Stanoviště.....	53
8.2 Družstva.....	57
9 Průběh akce	59
10 Výsledky akce – zhodnocení cílů a výzkumných otázek.....	62
11 Doporučení pro praxi	65
12 Závěr	66
1. Seznam použitých zdrojů.....	68

2. Seznam příloh	71
------------------------	----

Teoretická část

1 Volný čas

Volný čas je čas, se kterým osoba může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 274).

„Volný čas je možno chápat jako opak nutné práce a povinností, dobu, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění.

Pod pojem volný čas se běžně zahrnují odpočinek, rekreace, zábava, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolná společensky prospěšná činnost i časové ztráty s těmito činnostmi spojené (Pávková, Hájek, Hofbauer 1999, s. 15).“

V knize Pedagogické ovlivňování volného času od B. Hájka, B. Hofbauera a J. Pávkové je volný čas specifikován jako část lidského života mimo čas pracovní (návštěva školy a pracovní proces) a tzv. čas vázaný, který zahrnuje biofyziologické potřeby člověka (spánek, jídlo, osobní hygienu), chod rodiny, provoz domácnosti, péči o děti, dojíždění za prací a další nutné mimopracovní povinnosti. Volný čas je dobou, kterou má po splnění těchto potřeb a povinností člověk k dispozici pro činnosti sebeurčující a sebevytvářející (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 10).

Tyto dvě definice jsou od stejných autorů s rozdílem devíti let. Je zajímavé, že i s odstupem několik let jsou téměř stejné. V novější knize, od již zmíněných autorů, se uplatňuje navíc pouze pojem polovolný čas.

Polovolný čas je čas na pomezí času povinného a vázaného; jsou to aktivity přinášející radost a současně i praktický užitek, jako jsou například ruční práce, kutilství, zahrádkaření (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 11).

Jedna z dalších definic volného času je od Čihovského a zní: “Volným časem rozumíme ten čas, který jednotlivci zůstane po splnění biologicko-psychologických potřeb (jídlo, spánek), po odečtení tzv. času vázaného (cesta do zaměstnání a zpět), času potřebného na zajištění chodu domácnosti (nákup, vaření). Rozumíme pod tímto pojmem tedy čas, kterým můžeme volně disponovat, podle vlastních úvah a možností (Čihovský 1967, s. 5).“ Tato definice je velmi podobná předešlým, i když je od jiného autora.

1.1 Volný čas z hlediska dětí a mládeže

Z pohledu dětí a mládeže se do volného času neřadí vyučování a činnosti s ním související, sebeobsluha, základní péče o zevnějšek a osobní věci, povinnosti spojené s chodem rodiny a domácnosti, výchovného zařízení i další uložené vzdělávání a ostatní časové ztráty. Prvkem volného času nejsou ani činnosti zabezpečující biologickou existenci člověka (jídlo, spánek, hygiena, zdravotní péče). Ale i z těchto činností si občas lidé vytvoří svého koníčka, což je viditelné např. ve vztahu k přípravě jídla (Pávková, Hájek, Hofbauer 1999, s. 15).

Do volného času dítěte tedy patří čas strávený duševní a tělesnou rekreací a zábavou. Pro dítě to většinou představují různé hry doma a venku, návštěva zábavních, kulturních a sportovních akcí, návštěvy u kamarádů nebo také čas strávený čtením knihy či poslechem hudby (Bláha 1984, s. 28).

Pedagogické ovlivňování volného času dětí a mládeže je z výchovných důvodů žádoucí. Aby bylo účinné je podmínkou, nenásilné vedení, pestrá škála přitažlivých činností a účast na nich dobrovolná. Potřebná míra ovlivňování volného času dětí a mládeže závisí na mentální i sociální vyspělosti, věku dětí i charakteru rodinné výchovy (Pávková, Hájek, Hofbauer 1999, s. 15).

Společnost by se měla zajímat o to, jak děti a mládež tráví svůj volný čas (Pávková, Hájek, Hofbauer 1999, s. 16).

O volném čase dětí a mládeže se hovoří jako o rizikovém faktoru. Jeho množství relativně vzrůstá, avšak kvantita neznamená nárůst kvality (Pávková, Hájek, Hofbauer 1999).

V dnešní době volný čas dětí bývá často spojen s pasivitou, nadměrným sledováním televize, časem tráveným u počítače a v neposlední řadě obezitou a nezdravým životním stylem. Rizikem takto tráveného volného času nejsou pouze zdravotní problémy v podobě vysokého krevního tlaku, zvyšující se neobratnosti a zhoršení zraku, ale také vliv party a s tím spojená možná sociálně patologická rizika. Vliv party je rizikem i u dětí a dospívajících se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož v těchto případech je parta ještě více úzce semknutá a má větší vliv na jedince (Jantová, Janto 2012).

Volný čas je brán jako rizikový faktor i u dětí a mládeže se zdravotním handicapem. I když můžeme mít pocit, že jsou tyto děti pod dohledem a jsou tak chráněny. I dítě se zdravotním postižením zahání nudu stejně, jako dítě zdravé a může tak také inklinovat k různým experimentům v podobě drog, alkoholu a cigaret (Jantová, Janto 2012).

Volnočasové aktivity mají pozitivní vliv na vývoj dětí a mládeže a jejich další průběh života. Je důležité dětem bez postižení i se speciálními vzdělávacími potřebami poskytovat vhodný vzor k trávení volného času a již od útlého věku je vést k pozitivnímu využívání volného času (Jantová, Janto 2012).

1.2 Funkce volného času

Volný čas má mnoho funkcí a každý autor na ně nahlíží jinak.

Funkce volného času se většinou posuzují ve dvou rovinách, první rovinou jsou společenské funkce, druhou rovinou jsou funkce volného času významné pro člověka. Všechna nám známá členění vztahují funkce buď k individu (osobnosti), nebo ke společnosti. Rozdíly mezi různými autory spočívají v jejich profilaci, tedy jestli v centru jejich zájmu je spíše vztah společnosti a volného času, nebo vztah volného času a životního způsobu, či volný čas jako prostor člověka pro svobodnou volbu činností. Ve vymezování jednotlivých funkcí se pak samozřejmě prolíná také to, jestli jde o optimistické, realistické nebo skeptické přístupy k možnostem volného času. Identifikace různých funkcí ukazuje, že některé jsou spíš vymezením významu volného času, jiné tvoří spíše návody k tomu, co a jak podpořit a zlepšit z hlediska působení volného času (Knotová 2011, s. 32).

Podle Pávkové rozlišujeme v současnosti minimálně 3 hlavní funkce volného času a to:

1. regenerace sil,
2. kompenzace jednostranné práce,
3. vlastní orientace v životě (volný čas jako prostor k hledání a nalézání smyslu života) (Pávková 2002, s. 38).

„Dumazedier dospěl k rozlišení na tři vzájemně se prolínající funkce volného času, které existují ve střídavé míře ve všech činnostech všech lidí:

- a) odpočinek, volný čas má sloužit k zotavení, reprodukci pracovní síly, osvobozuje od únavy, odstraňuje fyzické nebo psychické napětí,
- b) rozptýlení, volný čas nabízí zábavu, kompenzaci nebo únik od monotónní práce, nebo únik od fiktivních činností v imaginárním světě,
- c) rozvoj, volný čas podporuje rozvoj osobnosti mj. prostřednictvím činností v kreativních, kulturních a společenských sdruženích (Dumazedier in Knotová 2011, s. 33).“

Vážanský uvádí Kaplanovo pojetí funkcí, které je zaměřeno na rozvoj osobnosti: „volný čas má rozvíjet vědomí vlastní individuality, zprostředkovat různé individuální funkce a uvést je v soulad..., neumožňovat negativní zážitky a podněcovat tvůrčí síly (Vážanský in Knotová 2011 s. 33)“ Kaplan vymezuje následující funkce volného času: podněcování tvořivých sil, utváření individuality, vytváření kladných zážitků, posilování skupinové i sociální kooperace(Knotová 2011, s. 33).

„V české odborné literatuře zabývající se pedagogickými aspekty volného času bývá také tradičně citováno vymezení funkcí volného času německého pedagoga volného času Opaschowského. Nalzáme u něj sedm hlavních funkcí volného času:

1. rekreační, odpočinek, čas k zotavení, relaxaci,
2. kompenzační, rozptýlení a zábava, vyrovnávání toho, co se v životě nedostává nebo co se nedaří,
3. enkulturační a edukační, kulturní aktivity, příležitost k celoživotnímu učení a vzdělávání,
4. kontemplační, duchovní rozměr činností, hledání smyslu života,
5. komunikační, podpora sociálních kontaktů,
6. participační, tzn. občanské a spolkové aktivity,
7. konzumní, spotřeba materiálních statků.

Opaschowski se domnívá, že výše uvedené funkce volného času tvoří vzájemně propojený celek, v němž rekreace, kompenzace, edukace a kontemplace jsou funkce převážně individuální, zatímco enkulturace a komunikace mají význam společenský (Opaschowski in Knotová 2011, s. 33).“

A Dictionary of Sociology vymezuje tyto čtyři funkce volného času:

1. terapeutická, volný čas je prostor pro pomáhání (v českém kontextu se na tuto oblast zaměřuje spíše sociální práce a sociální pedagogika),
2. poradenská, volný čas jako čas podporující optimalizaci životní dráhy, mj. v profesní dráze,
3. autonomní, osobní rozvoj člověka, uspokojování a naplňování individuálních potřeb a zájmů, osvobození se od společenského tlaku,
4. podporující zdraví, orientovaná na zdravý životní styl (včetně minimalizace dopadů závislostí, obezity apod.) (Marshall in Knotová 2011, s. 33).

Za zajímavé dělení funkcí volného času považujeme to, které vytvořil Rojek. Jeho vymezení funkcí se výrazně liší od tradičně užívaných v Evropě, nebo od těch, která jsou ovlivněna pojetím Dumazediera. „Rojek uvádí čtyři hlavní funkce volného času (2005):

1. manipulativní, volný čas je prostředkem sociální stratifikace,
2. regulativní, volný čas reguluje životní způsoby a životní styly,
3. identitní, volný čas slouží sociální exkluzi nebo inkluzi (např. možnost členství v golfovém klubu, zájmovém sdružení),
4. mobilizační, volný čas vytváří prostor pro opozici vůči tlaku společnosti (Rojek in Knotová 2011, s. 34).“

V české a slovenské odborné literatuře také nacházíme všemožná vymezení funkcí volného času. Odrážejí se z pojetí volného času jako prostoru umožňujícího rozvoj člověka včetně odpočinku. Filipcová (1966) připomíná, že rozčlenění funkcí volného času je pouze teoretické, ve skutečnosti se jednotlivé funkce protínají, případně některá funkce v určitých situacích může převládat. Uvádí následující funkce volného času: odpočinek a rekreace, kompenzace jednostranné zátěže, informace a orientace či vzdělávání (Vážanský in Knotová 2011, s. 34). Propracované dělení funkcí vytvořila Kratochvílová. Hlavním kritériem je výchovný význam činností. Uvádí pět základních funkcí volného času: zdravotně-hygienickou, seberealizační, formativně-výchovnou, socializační a preventivní (Kratochvílová in Knotová 2011, s. 34).

Ohlédneme-li se na zmíněná pojetí volného času a dělení jeho funkcí, pak není udivující, že ve všech se odrážejí dobové znaky, problémy nebo očekávání společnosti. (Knotová 2011, s. 34) „Vážanský upozorňuje, že v současné době ve volném čase převládá rekreačně-kompenzační funkce, potenciál volného času však vidí nenaplněný v překonávání jednostranného prožívání času, který je k dispozici. Nicméně všechna členění zahrnují (latentně či explicitně vyjádřenou) funkci rozvoje a naplňování individuálních potřeb. Za podstatné považujeme prolínání jednotlivých obsahů uváděných funkcí. V každém případě (ve shodě s Filipcovou) všechna členění považujeme za teoretická, protože při skutečném naplňování volného času, při konkrétních činnostech ve volném čase, se jednotlivé funkce v různé míře vzájemně doplňují nebo nahrazují (Knotová 2011, s. 34).“

1.3 Volný čas a jeho význam v životě člověka

Volný čas je veličina, která bývá brána jako atribut, charakteristický znak svobody osobnosti. Má však svou hodnotu jen vzhledem k pracovním či mimopracovním činnostem, které jedinec koná v rodině, nebo v širším společenském okolí.

Volný čas je hodnotou tehdy, pokud může být využit k prospěchu člověka a jeho osobních kvalit. Disponovat volným časem dítěte či mladistvéhoberou za samozřejmé ti, kteří o ně pečují, a to jak z hlediska materiálního, tak duchovního. Matka povoluje dítěti bavit se hrou, která je pro něj zároveň i učením, otec vede dítě k různým činnostem, které ovšem musí odpovídat jeho věku a schopnostem. Později nakládá s volným časem dítěte - školáka učitel, který mu zadává úkoly i mimo vyučování. Postupně se u dítěte probouzejí zájmy, které se snaží realizovat individuálně v čase, jež mu zůstává po splnění povinností.

Význam zájmů pro rozvoj schopnosti jako trvalejších vlastností osobnosti je v dnešní době uznáván jak školou, tak rodinou. „Zájmová činnost dětí a mládeže má v moderní společnosti i své institucionální zabezpečení. Jsou tu instituce, které se zabývají rozvojem zájmů dětí a mládeže. Domy dětí a mládeže, střediska volného času jsou součástí uceleného výchovného systému a zpravidla svědčí jak o dobrém stavu ekonomiky, tak i školské politiky daného státu. Klubová zařízení pro děti a mládež jsou ve všech evropských státech.

Volný čas nabývá významu u jedince s jeho dospíváním, s vyhraňováním jeho potřeb a zájmů. V adolescenci a dospělosti již jedinec zpravidla umí nakládat s volným časem z pohledu svých životních aspirací. Poslední dobou vznikají v mnoha státech také programy, které napomáhají vhodně vyplnit volný čas lidem v poproduktivním věku, ve stáří. Z hlediska gerontologie, vědy o příčinách a projevech stárnutí, je aktivita člověka velmi důležitým faktorem pozitivně působícím na zdravotní stav (Spousta 1996, s. 12).“

Čáp uvádí, že pro děti i mladistvé je charakteristické úsilí poznat svět a život a aktivně se ho zmocnit, vyzkoušet různé činnosti, ověřit si své schopnosti a další předpoklady (Čáp 2001).

Děti s postižením mají stejné sny a touhy jako děti bez postižení, a stejně tak i dospívající touží po obdobných věcech, jako jejich vrstevníci bez speciálních vzdělávacích potřeb (Jantová, Janto 2012).

„Z hlediska naplňování psychických potřeb dítěte se zdravotním postižením je aktivní trávení volného času velmi významným činitelem. V bezpečném prostředí aktivity, která dětem jde a baví je, se dítě cítí jisté. Zároveň v takovém prostředí posiluje svou sebeúctu, je přijímáno ostatními v celé své hodnotě a může se realizovat. Nakonec jsou prostřednictvím

volnočasových aktivit uspokojovány jeho potřeby poznávání a estetických prožitků (Jantová, Janto 2012).“

1.4 Volný čas a životní styl

Způsob nakládání s volným časem je jedním z markantních ukazatelů životního stylu. Pojem životní styl je komplikovaný. Jedna z několika definic vymezuje životní styl jako soubor životních forem, které osoba aktivně prosazuje. Zahrnuje hodnotovou orientaci jedince, ukazuje se v jeho chování i ve způsobu využívání a ovlivňování materiálních i sociálních životních podmínek. Všechny tyto skutečnosti je možné posuzovat mimo jiné i z hlediska volného času a hospodaření s ním. Každý člověk má svůj osobní systém hodnot, který se vytváří a formuje vlivem životních podmínek a aktivitou člověka. Z pohledu volného času je možné rozdělovat lidi podle toho, jakou hodnotu volnému času přiřazují. Pro některé jedince je největší hodnotou zaměstnání, volný čas občas berou dokonce jako něco nesprávného. Plnění povinností považují za své primární a jediné životní poslání, často sami sebe přetěžují a neumí odpočívat bez výčitek svědomí (Pávková, Hájek, Hofbauer 2002, s. 28, 29).

Někdo se především realizuje v zaměstnání, pro jiné lidi jsou podstatnou a nejvýznamnější životní náplní činnosti ve volném čase, osobní koníčky nebo různé zábavy. Je zřejmé, že ani jeden z těchto dvou uvedených stavů není optimální. Podceňování ani přeceňování volného času není správné. Bylo by ideální, kdyby člověk dokázal uvést do rovnováhy pracovní i jiné povinnosti a svůj volný čas (Pávková, Hájek, Hofbauer 1999, s. 28, 29).

I u dětí se zdravotním postižením má volný čas vliv na životní styl a každý jedinec ho vnímá individuálně a přisuzuje mu jinou váhu.

„Volnočasové aktivity mají v denní aktivitě každého člověka své nezastupitelné místo. U dětí se zdravotním postižením navíc mohou sport a hry působit jako nenásilný výchovný a rehabilitační prostředek (Jantová, Janto 2012).“

1.5 Historický pohled na vnímání volného času

Jako jeden z prvních vymezení volného času promyslel Aristoteles. Svými úvahami o volném čase ovlivnil mnoho následovníků a dalších konceptů volného času. Volný čas chápe jako čas k přemýšlení, příležitost diskuzím s přáteli, k četbě poezie, poslouchání hudby. Volný čas je časem vědy a filozofie, nespojoval jej s nicneděláním nebo nudou (Knotová 2011, s. 34,35). Celý život je podle Aristotela rozdělen na zaměstnání nebo volný čas. Zaměstnání – ascholia a volný čas – scholé. Obojí člověk potřebuje, ale čím více se věnuje poznávání skutečnosti, čím více se stává rozumným (Aristotelés 2009, s. 200).

„Evropský středověk je charakteristický dominantním postavením církve. Převládající katolicismus uznával asketický vztah k životu a hodnotu zbožného nicnedělání naplněného modlitbou. V křesťanství je kontrastní pojetí volného času a práce jako prostředku k dosažení určitého cíle, podle tohoto vnímání je volný čas jen prostorem k oddechu po práci a pro zbožné rozjímání, život je již plně podřízen kontrastu práce a volného času (Filipcová in Knotová 2011, s. 35).“

Raný novověk je doba, v níž nebylo možné „od sebe oddělovat práci a bydlení, právní kompetence a sociální nutnosti.“ Klíčovou roli neměla ani tak rodina, ale ani ne zcela stát, ale dům (Dülmen 1999, s. 17, 23).

„Změna v pojetí života, volného času a práce nastala od 16. století, kdy protestantská církev, luteráni i kalvinisté, naopak vyzdvihovali význam práce a zahálkou opovrhovali (Švigová in Knotová 2011, s. 34).“

V době renesance se práce stala životní dominantou, nicnedělání a lenošení bylo zavrhováno, píle, pracovitost a skromnost byli hlavními ctnostmi. Doba odpočinku měla sloužit k nabrání sil, aby jedinec byl sto pracovat. Novými názory do renesance přispěli sociální utopisté. Jelikož pro sociální utopisty bylo jedno z nejdůležitějších uspokojování potřeby poznávat a učit se (Knotová 2011, s. 35).

Zcela odlišný a nový pohled na volný čas přináší Marxův koncept. „Volný čas je pro Marxe sférou lidské svobody, svobodného rozhodování a svobodných činností.“ Marx také analyzoval vzájemnou propojenost práce a volného času. Bez práce jedinec nemůže mít volný čas, v něm pak má prostřednictvím relaxace načerpat pracovní sílu, aby mohl opět pracovat (Knotová 2011, s. 36).

Marxovo myšlenky o volném čase jsou nadčasové a již podobné myšlenkám dnešním.

Pojetí volného času, bylo ovlivněné komunistickými a socialistickými ideály ve 20. století, samozřejmě od 50. let i v tehdejším Československu. Volný čas je brán ve vztahu ke svobodě činu a jednání, je na něj nahlíženo ze zorného úhlu vědeckého světového názoru, jelikož existuje objektivní potřeba hodnotit ho na základě poznanych objektivních zákonitostí (Zich in Knotová 2011, s. 37). Pod tíhou Marxových představ o říši nutnosti (práce, tlak okolí, utilitárnost) a říši svobody (umožňující rozvoj lidského potenciálu) je volný čas považován za antonymum světa práce. Svoboda musí vzniknout z nutnosti práce, která jako jediná je schopna připravovat vhodné podmínky k životu a rozvoji společnosti. Volný čas nemůže být v rozporu s principy socialistického způsobu života, z čehož plyne, že potřeby individua

a potřeby socialistické společnosti musí být ve společném souladu (Filipcová in Knotová 2011, s. 37). „Práce je nezbytnou životní potřebou a proto růst významu volného času (z pohledu marxismu-leninismu) nemůže probíhat na úkor práce. Náplň volného času byla řízena státem a podřízena ideologii. Základní formou aktivit byl kolektivismus (Knotová 2011, s. 37).“

Volný čas se stal hlavně časem k zotavení a tím předpokladem k další produkci, časem konzumu vyprodukovaných hodnot a tím opět předpokladem další produkce a nakonec také časem vzdělávání, které je znovu z větší části zaměřeno na využitelnost v procesu produkce (Kaplánek 2017, s. 50).

Volný čas se stal i v (socialistickém) Československu tématem k odborné diskusi v sociálních vědách. V 60. letech, kdy došlo k neúplnému politickému uvolnění a následné rehabilitaci sociologie, byl založen Sociologický ústav ČSAV, v rámci jeho činnosti se začala věnovat pozornost také výzkumům volného času. Profilovala se sociologie volného času, mezi publikujícími autory byla významnou postavou již zmiňovaná Filipcová a také se volným časem zabývala Švigová (Knotová 2011, s. 38).

Volný čas je tématem, jemuž se věnovala celá řada autorů. „Byl analyzován vztah společnosti a volného času, podmínky vytváření sféry volného času nebo možnosti individuálního naplňování volného času, zájem byl zejména o volný čas jako součást životního času, nebo volný čas jako součást životního stylu. Hledání blaha, potěšení a radosti, patřilo k význačným rysům úvah o volném čase. Rozdíl byl v tom, co bylo za blaho a potěšení považováno, zda přemýšlení, rozjímání, kontemplace, či snad práce. V současné době se také prosazují názory, že volný čas podléhá formalizaci a komercializaci, kriticky se přistupuje k reklamním tlakům deformujícím naplňování volného času (Knotová 2011, s. 38).“

1.5.1 Proměny společnosti a volného času v historické perspektivě

Volným čas měli lidé k dispozici odjakživa, samozřejmě rozsah volného času a klasifikace jeho významu se měnila současně se změnami materiálních a sociokulturních podmínek života (Knotová 2011, s. 9).

Jen svobodný člověk může vydělit ze svého dne čas, který popisuje jako volný čas. Volný čas je ten, který není propojen s obstarávající prací. Svoboda a volný čas spolu úzce souvisejí. Svoboda tu byla vždy jako úsilí osvobodit se „od“, jako i osvobodit se „pro“ (Patočka 2007, s. 23).

Význam volného času se zvětšoval s tím, jak narůstal jeho rozsah. Velikost volného času ovlivnily změny podmínek, které nastávaly během vývoje lidské společnosti. Změny životních podmínek zasáhly do biologického rytmu života, ke kterému patří pravidelné střídání aktivit a relaxace. V důsledku ekonomických a společenských změn se tento pravidelný rytmus postupně profiloval do střídání času práce a volného času (Kučerová in Knotová 2011, s. 9).

„Předprůmyslová tradiční (agrární) společnost svou hierarchickou sociální stratifikací i vlivem náboženství přinesla různé přístupy k práci podmíněné příslušností ke společenské vrstvě a také realizaci různých způsobů života. Většina lidí, která nepatřila k privilegovaným společenským vrstvám, pracovala v zemědělství a byla vázána na svoji domácnost. Těmto lidem životní čas určovala především práce, měli výrazně menší množství volného času než jiní. Privilegované společenské vrstvy měli strukturaci životního času rozdílnou od těch vrstev, které životní čas trávily zejména pracovními činnostmi. Privilegovaní měli podstatně více volného času, který naplňovali zábavou, odpočinkem, vytvářením a podporou sociálních kontaktů, věnovali se kulturním aktivitám a vzděláním (Knotová 2011, s. 9).“

S nástupem průmyslové revoluce postupně dochází k zásadní přeměně společnosti. Hlavním znakem průmyslové revoluce byla přeměna hodnoty práce a hodnoty volného času. Došlo k jasnému oddělení času práce a času volna. Volný čas nabyl novou hodnotu, oddělením práce a volna lidé získali prostor, který věnovali sobě či své rodině (Knotová 2011, s. 10).

„Industrializace přinesla jak nové formy práce a pracovních aktivit, tak také proměnu role času (Knotová 2011, s. 10).“ Tato nová situace přináší nejen odlišnou strukturaci času, ale také nové vztahy času práce a času volna. Rozrůstající průmysl potřeboval stále větší množství pracovníků, velká část populace se přesunula ze zemědělství do průmyslové výroby (Knotová 2011, s. 10). Lidem se velmi zkrátil čas volna a většinu času trávili prací. Postupem času se poměr mezi délkou pracovního času a délkou času volna proměnil. Kromě zkracování pracovní doby se uzákonila pracovní dovolená a starobní důchody. V důsledku těchto ekonomických a sociálních změn dochází k výrazné proměně životních způsobů, do níž také zasáhla prodlužující se délka života a vstup žen na pracovní trh (Knotová 2011, s. 10, 11).

V moderní společnosti postupně dochází k mizení vlivu církví na životní čas, minimalizuje se jejich vliv na strukturaci času.

Volný čas v moderní době se stal především časem k zotavení a tím předpokladem k další produkci, časem konzumu vyprodukovaných hodnot a tím opět předpokladem další produkce

a nakonec také časem dalšího vzdělávání, které je opět z větší části zaměřeno na využitelnost v procesu produkce (Kaplánek 2017, s. 50).

Významný proces, který posunul společnost směrem ke společnosti moderní je urbanizace. Tento proces v úzké návaznosti na industrializaci mění předcházející společnost venkova na společnost městskou (Knotová 2011, s. 11). „Rozvoj průmyslu a měst umožnil masovou produkci, podporoval distribuci i konzumování této produkce, což vstoupilo i do sféry volného času a realizace životních způsobů (Knotová 2011, s. 12).“

V dnešní době je však podstatné, že volný čas je všeobecně přijímán jako součást lidského jednání a prožívání. „Zatímco v minulosti se hodnota volného času měřila spíše přínosem pro společnost, dnes je v popředí především zájem jedince (Šerák 2009, s. 37).“

V současnosti se nejvyšší hodnotou stala svoboda individua. Dnešní společnost podporuje rozšiřování soukromého prostoru, posilování významu hédonistických hodnot v každodenním životě. Prostor volného času se stal ekonomicky atraktivním, uchopil se jej nejen zábavní průmysl, ale také masový sport, gastronomie a turismus (Knotová 2011, s. 13).

2 Institucionální podmínky výchovy ve volném čase

V dnešní době je mnoho institucí a organizací, které se zabývají výchovou a vzděláváním dětí a mladistvých ve volném čase. V této kapitole upřesníme, kdo se volného času účastní a kdo na volný čas působí, a které zařízení jsou v České republice pro výchovu mimo vyučování nejvýznamnější.

2.1 Kdo se volného času účastní a kdo na volný čas působí

Základní úkol ve výchovném zhodnocování a naplňování volného času mají účastníci jeho aktivit. „Cílovou skupinou jsou děti a mládež. Dospělí, kteří mezi nimi působí, mají trojjedinou funkci:

- s přihlédnutím k objektivním možnostem, potřebám a zájmům dětí a mládeže a ve spolupráci s nimi stanovují a zprostředkovávají výchovné a vzdělávací cíle aktivit;
- jsou účastníky, organizátory a „spoluhráči“ při uskutečňování těchto cílů;
- dětem a mladým lidem umožňují se na aktivitách všestranně a v co největší míře podílet, a vytvářet tak u nich k volnému času pozitivní a odpovědný vztah (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 25, 26).“

„Děti a mladí lidé realizují své volnočasové aktivity sami nebo se zúčastňují těch, které v jejich zájmu a za jejich spoluúčasti připravují dospělí. Jsou činitelem strukturovaným a značně proměnlivým, který citlivě reaguje na vývoj společnosti, požadavky výchovy mladé generace, přání účastníků i na podmínky jejich života ve volném čase. Na základě četnosti, různorodosti obsahu a realizačních způsobů i růstu účinnosti volnočasových aktivit se jedinec stává nejen divákem a posluchačem, nýbrž také aktivním účastníkem, organizátorem a spoluvůrcem. Přitom rozšiřuje okruh svých znalostí a zážitků a tím odkrývá a rozvíjí nové stránky a možnosti své osobnosti a zvyšuje četnost, intenzitu a vliv mezilidských kontaktů vznikajících během těchto činností. Takto se současně podílí i na pozitivní proměně přírodní a společenské skutečnosti i sebe samého. O alternativách aktivit a své účasti na nich se učí sám rozhodovat a takto spoluvytváří prostředí svého současného života i cesty jeho dalšího vývoje (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 26).“

Sak tvrdí, že dominantní roli v osvojování aktivit ve volném čase má rodina, která ovlivňuje dítě skrze působení vědomé výchovy, ale i svým každodenním životem (Sak 2000).

Velký vliv na dítě v ohledu volného času má i škola, která na dítě působí v čase vázaném i volném.

Dospělí lidé se na životě, vzdělávání a výchově mladistvých a dětí ve volném čase přímo podílejí jako vychovatelé, vedoucí, animátoři nebo organizátoři, a stávají se tak součástí, spoluúčastníky a spolutvůrci výchovného naplňování volného času. Mezi ně se také řadí ti dospělí, kteří utvářejí vhodné podmínky pro volnočasové aktivity (prostorové, hmotné, propagační, teoretické a výzkumné) a podmínky související s procesem rozhodování a řízení (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 26).

2.2 Nejvýznamnější zařízení pro výchovu mimo vyučování

Na výchově ve volném čase se kromě rodiny účastní různá zařízení, která jsou ze soukromé, státní i nestátní sféry.

Institucionální podmínky výchovy ve volném čase v České republice vytvářejí:

1. **státní instituce** – především z rezortu školství (školní družiny, školní kluby, jazykové školy, střediska volného času, základní umělecké školy, domovy mládeže), z rezortu kultury (muzea, kulturní střediska, galerie, knihovny, kina, divadla, hvězdárny) a z rezortu zdravotnictví (nizkoprahové kluby, ústavy, komunitní centra atd.),
2. **organizace nekomerčního sektoru** (neziskové organizace),
3. **círky a náboženské společnosti,**
4. **privátní komerční sféra** – zaměřené primárně na sportovní zájmové aktivity (fitcentra, sportovní kluby, vodní světy), společenské zábavy (herny, parky, zábavní centra, kluby apod.), ale také zaměřené na rekreaci, turistický ruch a podobně (Knotová 2011, s. 54).

Instituce a zařízení pro volný čas v podstatě poskytují mimotřídní nebo mimoškolní výchovu. „Mimotřídní výchova je označení pro práci s dětmi, kterou organizuje škola, mimo rámec vyučování např. práce v kroužcích, sport a hry, soutěže. Mimoškolní výchova je výchovná činnost organizovaná mimo školu. Je představována zařízeními, institucemi, organizacemi, hnutími a nadacemi (Faltýsková 2002, s. 20).“

Zájmové vzdělávání se také řadí do náplně volného času. Zájmové vzdělávání se realizuje například v jazykových a uměleckých školách.

Kromě níže zmíněných typů zařízení se na ovlivňování volného času dětí a mládeže podílí spousta dalších subjektů. Například občanská sdružení všeho druhu, tělovýchovné a sportovní organizace, sdružení dětí a mládeže, kulturní a osvětová zařízení a některé obecně prospěšné společnosti.

Mimoškolní poskytovatelé v případě volnočasových aktivit pro děti a mládež se zdravotním postižením jsou dostupní především ve větších městech a zejména tam, kde je i školské zařízení pro děti s daným postižením. Vyplývá to zejména z úzké skupiny lidí, kteří s lidmi s daným postižením pracují. „Často se tak setkáváme s provázaností jednotlivých subjektů, kdy například pracovníci z jedné organizace figurují i v jiné. Volnočasové aktivity navíc často poskytují subjekty založené právě za tímto účelem lidmi, kteří mají buď sami zdravotní postižení, nebo ho má jejich blízká osoba. V místech, kde nejsou dostupní poskytovatelé volnočasových aktivit pro děti se zdravotním postižením, je častější integrace (začlenění) těchto dětí do volnočasových aktivit dětí bez postižení. Můžeme se ale setkat i s opačným fenoménem, jakousi „integrací naruby“, u poskytovatelů zaměřených speciálně pro děti s postižením – stává se totiž, že volnočasové aktivity využívají i zdraví sourozenci dětí, pro které jsou určeny, což je velikým obohacením pro obě strany (Jantová, Janto 2012).“

2.2.1 Školní družiny

Školní družiny se orientují na práci s dětmi prvního stupně základní školy a nižší ročníků. Školní družina plní funkci výchovnou, zdravotní a především sociální a bezpečnostní péči v době, kdy jsou zákonní zástupci dětí v zaměstnání. Výchovná činnost se zaměřuje na co nejpestřejší strukturu zájmových činností a orientuje se na uspokojení potřeby pohybu u dětí mladšího školního věku. Tyto instituce mohou zprostředkovávat zájmovou činnost v kroužcích i pro ostatní zájemce, tedy nečleny školních družin za poplatek (Pávková, Hájek, Hofbauer 1999, s. 45).

2.2.2 Školní kluby

Tyto instituce se orientují na žáky středního školního věku, tedy na druhý stupeň základní školy. Školní kluby vycházejí z větší samostatnosti a specializovanější zájmové činnosti dětí a pracují na principu dobrovolnosti. V dnešní době školních klubů ubývá kvůli ekonomickým obtížím škol a tím pádem se snižuje možnost ovlivňování volného času dětí a mládeže v období puberty (Pávková, Hájek, Hofbauer 1999, s. 45).

2.2.3 Střediska pro volný čas dětí a mládeže – zahrnují domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností

Toto jsou instituce, které se primárně zaměřují na realizaci specializovaných zájmových činností pod odborným vedením pedagoga. Organizují pravidelné kroužky zájmových činností, příležitostné akce, soutěže, prázdninové a příměstské tábory a podobně. Významné

je, že poskytují možnost účasti dětem, rodičům s dětmi, mládeži a případně i dalším zájemcům (Pávková, Hájek, Hofbauer 1999, s. 45).

Jedinci se zde rozvíjí v mnoha sférách osobnosti prostřednictvím pravidelných zájmových kroužků, příležitostných akcí, spontánních aktivit, táborů, soutěží, výukových kurzů, metodických prací a spoluprací s neziskovými organizacemi a školami (Němec 2002).

2.2.4 Domovy mládeže

Domovy mládeže poskytují žákům středních škol, kteří mají místo bydliště vzdálené od místa studia a nemohou kvůli vzdálenosti každý den dojíždět, ubytování, výchovnou péči a stravování. Kromě činností souvisejících s režimem dne, přípravy na vyučování a sebeobsluhy, je jejich úkolem starat se o hodnotné využívání a prožívání volného času mládeže. Princip dobrovolnosti je zde velmi důležitý, kvůli věkovým zvláštostem. V těchto zařízeních je tedy důležité, aby zájmové činnosti byly pro studenty atraktivní a byla zde prováděna vhodná motivace (Pávková, Hájek, Hofbauer 1999, s. 46).

2.2.5 Dětské domovy

Instituce ústavní výchovy mají specifické postavení, ale jedním z jejich mnoha úkolů je také dbát o hodnotné využívání volného času a rozvíjet a kultivovat zájmy dětí a mládeže. V dětských domovech jsou děti a mládež od tří do osmnácti let, popřípadě do ukončení přípravy na profese, o které se rodina nechce, neumí nebo nemůže postarat z nějakého důvodu. Pedagogové se snaží, aby děti a mládež z těchto domovů prožívala volný čas stejně hodnotně jako jejich vrstevníci z rodin. Pedagogové podporují zapojení těchto dětí do zájmových činností v různých typech výchovných organizací, institucí a zařízení (Pávková, Hájek, Hofbauer 1999, s. 46).

2.2.6 Základní umělecké školy

V základní umělecké škole se mohou žáci i dospělí s vyhraněnými zájmy umělecky vzdělávat a rozvíjet v jednotlivých uměleckých oborech za účelem rozšíření schopností a dovedností pro zájmové vyplnění volného času nebo pro přípravu na střední školy, konzervatoře, vysoké školy s uměleckým zaměřením (Šťáva 2001).

2.2.7 Jazykové školy

Jazykové školy poskytují zájmovou činnost a uplatnění jedincům se zájmem o cizí jazyky. Připravují jedince na studium středních a vysokých škol se zaměřením na cizí jazyky.

2.3 Osobnost pedagoga volného času, vychovatele

V oblasti výchovy ve volném čase, v době mimo vyučování se uplatní především dvě profese, pedagog volného času a vychovatel. Pedagog volného času působí především ve střediscích pro volný čas, tedy v domovech dětí a mládeže a ve stanicích zájmových činností. V zařízeních pro zájmové vzdělávání typu školní družina a školní klub, škola v přírodě či internát, výchovných a ubytovacích zařízení jako jsou domovy mládeže nebo v zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu jsou zaměstnáni vychovatelé. Rozdíl mezi pedagogem volného času a vychovatelem vyplývá z odlišného poslání a obsahu činností jednotlivých zařízení. Pracovní náplň je různorodá, ale u obou profesí lze říci, že převažuje pedagogické ovlivňování volného času (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 130).

Utváření osobnosti pedagoga volného času probíhá jak vědomě, tak i nevědomě a postupně se děje i proces utváření profesní identity, jejímž předpokladem je poznávání sám sebe a porovnání se s tím kým chci být. Osobnost pedagoga je obecným modelem osobnosti člověka vyznačující se především psychickou determinací (Dytrtová, Krhutová 2009, s. 12).

Osobnost pedagoga volného času má ve výchovně vzdělávacím procesu rozhodující úlohu, jelikož předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita, osobní příklad a působivost jeho osobnosti. Autorita vychází nejen z jeho odborné a společenské pověsti, ale i z jeho charakterových a morálních vlastností a také řídicích schopností (Kohoutek 1966, s. 23).

„Všechny pedagogické profese kladou na osobnosti pracovníků značné nároky. To lze odůvodnit obtížností práce pedagogů, požadavky na vzdělávání, schopností jednat s lidmi, udržet autoritu, vést jiné lidi, působit jako pozitivní vzor apod. Pedagogické profese patří do kategorie tzv. pomáhajících, u nichž je důležitá i psychická odolnost a vyrovnanost (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 132).“

Osobnostní znaky, které jsou požadované po pedagozích ovlivňujících volný čas, by bylo možné rozdělit do tří skupin:

1. pozitivní obecně lidské vlastnosti;
2. vlastnosti obzvlášť důležité pro pedagogy;
3. specifické požadavky na vychovatele a pedagogy volného času.

„Pedagog by měl být dobrý člověk. To je však pojem velmi nepřesný. Dalo by se říci, že jeho poznávací procesy by měly mít dobrou úroveň, měl by mít dobrou paměť, pozornost, přiměřené volní vlastnosti, schopnost prožívat i ovládat své emoce, z charakterových vlastností mají převažovat ty kladné, jako je např. altruismus, spravedlivost, pracovitost,

sebeovládání. Projevy svého přirozeného temperamentu by měl dokázat ovládat. Měl by mít patřičné vědomosti, dovednosti a návyky, příslušné schopnosti, inteligenci, tvořivost, zvláště schopnost vychovávat i žádoucí názory a postoje. Takto ideální lidé neexistují. Každý člověk má své pozitivní i negativní vlastnosti. Platí to také o lidech, kteří vykonávají pedagogické profese. Každý pedagog má své silné a slabé stránky. Důležité je, aby si je uvědomoval a aby byl schopen s nimi pracovat, zdokonalovat se (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 132, 133).“

Rysy osobnosti a vlastnosti, které jsou podmínkou úspěšného vykonávání pedagogického povolání:

1. „schopnost empatie, vcítění se do prožívání druhých;
2. komunikativnost, dovednosti verbálního i neverbálního sdělování a umění naslouchat, potěšení z komunikace s lidmi;
3. přiměřená míra dominantnosti, která umožňuje vedení jiných lidí;
4. odolnost, zvládání náročných životních situací, stabilita, nekonfliktnost;
5. pozitivní ladění, optimismus i zdravý skepticismus, převaha kladných emocí;
6. pozitivní vztah k lidem, k dětem, dospívajícím, dospělým, seniorům, opravdový zájem o jejich osudy, radost ze vzájemného kontaktu (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 133).“

Zvláště žádoucí vlastnosti pro pedagogy pracující s lidmi ve volném čase jsou:

1. schopnost řešit neočekávané situace a přizpůsobovat se proměnlivým podmínkám;
2. kreativita, fantazie, nápaditost;
3. schopnost prosazovat své názory a požadavky, iniciativa, aktivita, průbojnost;
4. smysl pro humor;
5. radost ze hry, hravost;
6. dobrý zdravotní stav, fyzická zdatnost;
7. pochopení pro věkové zvláštnosti;
8. příjemný a milý vzhled a úprava zevnějšku;
9. zvládání dovedností a technik účinného jednání (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 134).

Za nevhodné se považuje pasivní jednání, kdy pedagog není schopen prosadit své požadavky, je slabý, má malou autoritu a jeho výchovný styl je příliš liberální (systém „dělejte si, co chcete“ je dětmi chápán jako nezájem). Málo či nevhodně účinné je i nadměrné autoritativní až agresivní jednání pedagoga. Když jsou děti takto silně řízeny, mají málo osobní svobody,

nemají prostor pro vlastní rozhodování, je na ně kladeno nepřiměřené množství požadavků a jejich osobní názory bývají potlačovány. Takovýto postup zcela odporuje principům výchovy ve volném čase zejména principu dobrovolnosti a aktivity.

„Za účinné způsoby jednání se považují takové, kdy pedagog klade na děti přiměřené požadavky v přiměřené míře, ale zároveň bere v úvahu jejich názory, hovoří s nimi, poskytuje prostor pro jejich nápady a přání. Za odlišné názory není dítě trestáno. Originalita je oceňována. Jednání s dětmi vychází ze vzájemného respektu v podobě partnerských vztahů, s úctou k dítěti, ale i s vyžadováním úcty k vlastní osobě (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 134,135).“

3 Společné vzdělávání

„Cílem procesu je nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření, nezbytných pro zajištění vzdělávacích potřeb každého žáka, bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu (MŠMT 2016, s. 1).“

3.1 Žák s postižením, narušením, ohrožením

Pro tuto skupinu žáků se využívá pojmenování, podle legislativy ČR, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojem žák s postižením, narušením a ohrožením je používán spíše v inkluzivním přístupu, jelikož v názvu je zahrnuto i ohrožení, což u termínu žák se speciálními vzdělávacími potřebami není (Lechta 2016, s. 27).

Ze symptomatického hlediska chápeme postižení jako relativně stálý, nenapravitelný stav jedince v kognitivní, motorické, emocionálně-volní nebo komunikační oblasti, který se projevuje signifikantními obtížemi při vzdělávání a sociálním chování. Při narušení, na rozdíl od postižení, mohou mít patogenní faktory charakter omezeného působení, což znamená, že jsou napravitelné. Ohrožení lze chápat, jako dlouhodobé negativní působení různých biologických, chemických, fyzikálních, sociálních či psychických faktorů, jež mohou v případě negativních okolností narušit integritu organismu a zapříčinit narušení (Vašek 2003, s.33, 35, 36). Za ohrožené je nutné považovat i nadané a talentované žáky, jestliže jejich specifické potřeby nejsou dostatečně a náležitě uspokojovány. Ohrožené neboli rizikové žáky potkáváme ve školách mnohem častěji, než žáky evidentně postižené nebo narušené. Proto je důležité je v inkluzivním přístupu zohledňovat (Lechta 2016, s. 28).

„Pokud jde o vymezení konkrétních postižení, narušení a ohrožení, na základě uvedeného je možno uvést, že se jedná zejména o:

1. žáky s relativně ireparabilním (ale ne neměnným) kognitivním, senzorickým nebo somatickým postižením;
2. žáky potencionálně reparablem narušením zejména komunikační schopnosti či psychosociálním narušením (poruchy chování);
3. žáky s danostmi či podmínkami vývoje především v kognitivní, behaviorální, emocionální, zdravotní, motorické, lingvistické a sociální oblasti, působícími zjevné nebo skryté ohrožení – riziko, že se u nich může rozvinout narušení, postižení, případně chronické onemocnění (Lechta 2016, s. 28).“

3.1.1 Speciálně pedagogická charakteristika účastníků volnočasové akce

U účastníků akce „Televizní hrátky“ se vyskytuje široké spektrum speciálních vzdělávacích potřeb. V některých případech se jedná o vady kombinované.

Poruchy autistického spektra

„Autismus je pervazivní vývojová porucha, která ovlivní všechny oblasti postiženého. Děti s touto diagnózou vykazují charakteristické symptomy ve třech oblastech: kvalitativní postižení v oblasti sociálních vztahů; kvalitativní postižení v komunikaci; repertitivní a stereotypní vzorce chování a zájmů (Richman 2006, s. 15).“

„Jde o chorobnou zaměřenost k vlastní osobě, spojenou s poruchou kontaktu s vnějším světem a se stereotypně se opakujícím repertoárem vlastních zájmů a aktivit (Musil 2014, s. 211).“

U dětí s autismem je zřejmý nevyrovnaný vývojový profil, nevyrovnaná úroveň dovedností a znalostí. Mezi silné stránky dětí s autismem patří dovednosti související s pamětí a manipulací s předměty, naopak mezi slabé stránky se řadí verbální a sociální dovednosti těchto dětí. I když symptomy poruchy se podobají, každé dítě s autismem je individualita. Příčina vzniku poruchy je stále předmětem výzkumu (Richman 2006, s. 15).

Děti s poruchou autistického spektra se často projevují nejrůznějšími formami nápadného chování, jako jsou výbuchy vzteku, bití, kopání, křik, kousání a sebepoškozování. Při intervenci je potřeba vycházet ze znalosti celkového chování dítěte s poruchou autistického spektra, jeho zdravotního stavu a jeho způsobu reagování v různých situacích. Jako účinné při práci s osobami s poruchou autistického spektra se projevuje:

1. Předcházení nevhodnému chování – pokud víme, v jakých situacích můžeme u dítěte očekávat nevhodné chování, snažíme se daným situacím vyvarovat.
2. Modifikace nevhodného chování – zkracujeme dobu, kdy se dítě věnuje nevhodným aktivitám a snažíme se je nahradit alternativními činnostmi.
3. Zavádění postupných změn – veškeré změny zavádíme postupně a pozvolna, jelikož děti s poruchou autistického spektra mají rády stálé struktury.
4. Úprava prostředí – nevhodné prostředí může vyvolat nevhodné chování, dětem s poruchou autistického spektra zejména vadí hlučné prostředí bez dostatku soukromí a přítomnost mnoha lidí.
5. Využití kompromisů – negativní návyky se snažíme odstraňovat postupně a nahrazovat je návyky pozitivními či tolerovatelnými.

6. Zavedení pravidel – každé dítě by mělo přesně vědět, které chování je žádoucí a odměňováno a které je nepřijatelné.
7. Sebeřídící techniky – lidi s autismem trpí neschopností předvídat, proto by na změny měli být předem připraveni.
8. Relaxační metody – dechová cvičení, masáže, fyzické cvičení či využívání prostředků pro navození dobré nálady.
9. Využívání speciálních zájmů a schopností.
10. Využívání rituálů – mezi rituály se řadí i uspořádaný průběh dne, který jedinci pomáhá s orientací v čase a prostoru (Švarcová - Slabinová 2006, s. 154)

ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) se vyskytuje u účastníků akce se speciálními vzdělávacími potřebami nejčastěji.

Hyperaktivita

„Hyperaktivitou označujeme neklidné chování, které se projevuje například přílišnou mobilitou, častou potřebou bezúčelného pohybu (Švamberg, Šauerová 2016, s. 28).“

Hyperaktivita se projevuje nadměrnou aktivitou a neustálým pohybem. Dítě mívá potíže se započítím nějaké činnosti, jelikož se mu nedaří zklidnit nebo započatou činnost nedokončí. Obvyklá je zde potřeba pohybu, jakým je například houpání se a pohybování na židli, bezděčné pohybování končetinami. Bezděčné pohybování se objevuje i v nevhodných situacích. Pro dítě je velmi obtížné si v klidu hrát nebo provádět jakoukoliv klidovou činnost. Tyto děti také bývají nadměru mluvné, impulzivní a zbrklé (Švamberg Šauerová 2016, s. 28).

Příčin poruch aktivity je velké množství. Mezi hlavní příčiny hyperaktivity se řadí narušení funkce přenašečů signálu mezi neurony, deficity anatomie a funkce mozkové tkáně a snížené prokrvení mozkové tkáně (Švamberg Šauerová 2016, s. 20, 21).

Mezi doporučené zásady práce s dětmi s narušenou aktivitou patří:

1. Jasně sdělovat požadavky na chování a postup práce – jednoznačné a krátké informace.
2. Dostatek času k vysvětlení.
3. Stanovení jasných pravidel včetně důsledků při nežádoucím chování.
4. Preventivní taktiky, předvídatelnost a důslednost.
5. Nácvik žádoucího chování.
6. Porozumění, pružnost a trpělivost.
7. Individuální a pozitivní přístup a pomoc.

8. Srozumitelná komunikace – signály, podpora pohledem do očí a další.
9. Možnost využití smlouvy o správném chování (Švamberg Šauerová 2016, s. 120).

Tělesná postižení

Tělesné postižení jsou odchylky, které komplikují pohybové schopnosti osob.

„Tělesná postižení jsou přetrvávající nápadnosti, snížené pohybové schopnosti s dlouhodobým nebo podstatným působením na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Řadíme mezi ně vady pohybového a nosného ústrojí, tzn. kostí, kloubů, šlach, svalů a cévního zásobení. Dále pak poškození nebo poruchy nervového ústrojí, pokud se projevují narušenou hybností“ (Renotierová, Ludvíková, 2003, s. 204).

„Osoby s tělesným postižením představují velmi heterogenní skupinu. Jejich společným znakem je omezení pohybu. Tělesné postižení postihuje člověka v celé jeho osobnosti. Motorika, vnímání, kognice a emoce jsou od sebe neoddělitelné a vzájemně propojené (Valenta in Švamberg Šauerová 2016, s. 97).“

Příčinou mohou být onemocnění, úrazy či dědičnost, jak je uvedeno v klasifikaci.

Klasifikace tělesných postižení a zdravotních oslabení. Podle typu: postižení hybnosti, dlouhodobá onemocnění, zdravotní oslabení. Podle doby vzniku: vrozená (např. vrozené vady lebky; rozštěpy rtů, čelisti, lebky, patra, páteře; dětská mozková obrna, špatné vyvinutí nebo nevyvinutí dolních či horních končetin) nebo získaná (např. deformity páteře; následky onemocnění – myopatie, infekční obrna, revmatismus ad.; úrazy – fraktury, amputace). Podle etiologie: tělesné odchylky a oslabení, tělesné vývojové vady, následky nemocí, úrazy, DMO, dlouhodobá onemocnění nebo zdravotní oslabení (Slowík 2016, s. 101).

Mezi zásady práce s tělesně postiženými patří:

1. Stejně působení – je důležité na děti s tělesným postižením působit stejně jako na děti bez postižení. Přehnané ochraňování, izolace a litování vede k většímu uvědomování si postižení a pocitům méně cennosti.
2. Stejný životní rytmus jako členové rodiny – dítě se má zapojovat i do drobných domácích činností.
3. Kompenzace – osoby s tělesným postižením bývají z pravidla na normální intelektové rovině, proto by měli být vedeni k tomu, aby nedostatky v tělesné stránce kompenzovali stranou rozumovou (Musil 2014, s. 178).

Epilepsie

„Epilepsie (dříve tzv. padoucnice) je porucha elektrické vodivosti mezi nervovými buňkami, nejde tedy o duševní chorobu. Je to chronické onemocnění, které může být provázené nervovými záchvaty (Musil 2014, s. 175).“

Projevy: stav mozku nahradí jednoduchá monotónnost, zjednoduší se pohyby (stávají se primitivními), ztráta smyslové ostrosti, obměny nálad, záškuby končetin, křeče, napětí, výpadky pozornosti, záchvat (Musil 2014, s. 175).

Příčiny epilepsie nejsou zcela vyjasněny. Ve většině případů jde o kombinaci více faktorů (Slowík 2016, s. 102).

Nejčastějším lékařským opatřením bývají léky, které se nazývají antiepileptika. Tyto léky ale způsobují ospalost a útlum (Musil 2014, s. 176).

Zásady práce s osobami s epilepsií:

1. Nelitovat a neslevovat z nároků.
2. Dostatečný odpočinek – užívané léky, které brání záchvatům, způsobují ospalost a útlum, proto je nutné nechat dítě si dostatečně odpočinout.
3. Pozornost – nutné věnovat dítěti dostatečnou pozornost a trpělivost.
4. Minimalizovat spouštěče záchvatů – světelné podněty, stres.
5. Zdraví dítěte je přednější než výborný prospěch a kvalifikace.
6. Netrestat krátkodobé výpadky pozornosti.
7. Úprava jídelníčku – vynechat potraviny, které mohou spustit záchvat např. jahody, pepř apod.
8. Jedinci s epilepsií by neměli pracovat v noci, ve výškách, s penězi. Také by neměli řídit motorové vozidlo a spát po obědě (Musil 2014, s. 176).

Mentální postižení

Definovat mentální postižení lze podle několika přístupů. Z hlediska Biologického přístupu zní definice takto: „Postižení v důsledku trvalého závažného organického nebo funkčního poškození mozku; syndrom podmíněný chorobnými procesy v mozku.“ Z hlediska Psychologického: „Primárně snížená úroveň rozumových schopností měřitelných standardizovanými IQ testy (tzn. vzhledem k populační normě).“ Podle sociálního přístupu: „Postižení charakteristické dezorientací ve světě a ve společnosti, která omezuje schopnost samostatně, bez cizí pomoci zvládat vlastní sociální existenci.“ Podle pedagogického

přístupu: „Snížená schopnost učit se navzdory využití specifických vzdělávacích metod a postupů.“ Z hlediska právního lze definovat mentální postižení takto: „Snížená způsobilost k samostatnému právnímu jednání (provádění složitých právních úkonů a rozhodnutí) (Slowík 2016, s. 112).“

„Mentální retardace je podle Světové zdravotnické organizace (WHO, 2011) definována jako stav zastaveného či neúplatného vývoje, který je charakterizován narušením dovedností projevujících se během vývojového období, přispívajících k povšední úrovni inteligence, tj. poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností (Švamberk Šauerová 2016, s. 78).“

Mezi projevy mentální retardace se především řadí omezené reflexy, které jsou ve většině případů pozorovatelné už od narození; slabá soustředěnost a pozornost, podprůměrně omezená mechanická i logická paměť, primitivní myšlení i v sociální a vztahové oblasti, omezené projevy citů, opožděný a vadný vývoj řeči a komunikativních dovedností. (Musil 2014, s. 168)

Příčiny vzniku mentálního postižení jsou velice různorodé, pokaždé se ale jedná o závažné organické či funkční postižení mozku. Mezi příčiny patří genetické poruchy (genové mutace, chromozomální odchylky), metabolické poruchy (např. fenyklonutrie), intoxikace (fetální alkoholový syndrom), následky traumat (hypoxie, asfyxie apod.), následky úrazů hlavy, nemoci (encefalitida), degenerativní onemocnění mozku (Alzheimerova choroba) anebo jako důsledek nezbytných operačních zákroků (Slowík 2016, s. 114).

Mentální postižení jde rozdělit do několika následujících stupňů. Tato klasifikace mentálního postižení je podle ICDH-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapů, MKN 10, WHO, 2006).

„Lehká mentální retardace (F70), IQ 50-69 se projevuje se obtížemi učení; většina těchto osob je v dospělosti schopna pracovat, navazovat a udržovat dobré sociální vztahy a být prospěšnými členy společnosti. Zahrnuje slabomyslnost a lehkou mentální subnormalitu.

Středně těžká mentální retardace (F71), IQ 35–49 se projevuje značně opožděným vývojem v dětství; většina těchto osob je ale schopna dosáhnout určitého stupně nezávislosti a samostatnosti v sebeobsluze, získat adekvátní komunikační dovednosti a přiměřené vzdělání; v dospělosti potřebují tito jedinci různou míru podpory pro zvládnání života a práce v prostředí běžné společnosti. Zahrnuje středně těžkou mentální subnormalitu.

Těžká mentální retardace (F72), IQ 20–34 se projevuje potřebou soustavné pomoci a podpory. Zahrnuje těžkou mentální subnormalitu.

Hluboká mentální retardace (F73), IQ je nižší než 20 se projevuje vážnými omezeními v sebeobsluze, kontingenci, komunikaci a mobilitě. Zahrnuje hlubokou mentální subnormalitu.

Jiná mentální retardace (F78). Tato kategorie by měla být použita pouze tehdy, když stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je zvláště nesnadné nebo nemožné, a to pro přidružené senzorycké nebo somatické poškození, například u nevidomých, neslyšících, nemluvicích, u jedinců s těžkými poruchami chování, osob s autismem či u těžce tělesně postižených osob.

Nespecifikovaná mentální retardace (F79). Tato kategorie se užívá při diagnostice případů, kdy je prokázána mentální retardace, ale není dostatek informací, aby bylo možno zařadit pacienta do jedné z výše uvedených kategorií (Slowík 2016, s. 116).“

Při výchově a vzdělávání či terapii jedince s mentálním postižením je důležité držet se těchto zásad:

1. Nepřetěžovat jedince duševní prací.
2. Poskytnout jedinci dostatek odpočinku.
3. Do výchovně vzdělávacího programu zařazovat více pohybových her a her, při kterých si jedinec sám určuje přísun podnětů.
4. Dohlížet na dodržování zásad duševní a tělesné hygieny.
5. Velmi důležité je jedinci umožnit dobré uplatnění či vyniknutí v některých aktivitách (Musil 2014, s. 172).

Sluchové postižení

Sluchovým postižením chápeme poškození analyzátoru v některé jeho části, které má za důsledek snížení nebo úplnou ztrátu vnímání okolních zvuků a řeči. (Tarcisová in Bendová 2015, s. 144).

Sluchové postižení je důsledkem organické nebo funkční vady v jakékoli části sluchové dráhy, sluchového analyzátoru a sluchových korových center, případně funkcionálně percepčních poruch. (Slowík 2016, s. 74)

„Klasifikace sluchových postižení se může opírat o několik kritérií, kterými jsou zejména doba vzniku vady (poruchy), intenzita sluchové ztráty a také typ konkrétní vady (poruchy)

vázaný zpravidla právě na poškození určité části sluchového ústrojí. Podle typu: převodní vady (vady vnějšího a středního ucha – jedinec špatně slyší, jde o kvantitativní postižení sluchu), percepční vady (vady vnitřního ucha a CNS – jedinec špatně rozumí, kde o kvalitativní postižení sluchu), smíšené vady. Podle stupně (intenzity) sluchové ztráty: nedoslýchaví, neslyšící, ohluchlí. Podle doby vzniku: vrozené postižení, získané postižení (nelingvální nebo postlingvální sluchová ztráta). Podle etiologie: orgánové postižení či funkční postižení (Slowík 2016, s. 76, 77).“

Zásady práce s jedinci se sluchovým postižením:

1. Vytvářet taktní a trpělivé rodinné a školní klima – vycházet z pochopení a porozumění.
2. Používání výrazné gestiky i mimiky.
3. Dohlédnout na to, aby na nás dítě dobře vidělo.
4. Nebránit v odezírání – nemít vousy, nezakrývat si ústa.
5. Ke komunikaci s dětmi využívat hračky.
6. Využívat kompenzační pomůcky.
7. Nabízet zájmovou činnost.
8. Dodržovat zásady komunikace s osobami se sluchovým postižením – informovat i sourozence.
9. Spolupracovat s odborníky.
10. Neposkytovat přehnané výhody ani neutlačovat (Musil 2014, s. 192).

Poruchy komunikačních schopností

„O poruše řeči hovoříme tehdy, jestliže dojde k výraznému odchýlení od zákonitostí vývoje řeči, nebo ke zhoršení stavu řeči v důsledku nějakého šoku či traumatu (Musil 2014, s. 195).“

Narušená komunikační schopnost se netýká pouze mluvené řeči, ale zahrnuje se do ní i grafická forma řeči, mimoverbální prostředky a netradiční komunikační kanály (Slowík 2016, s. 87).

Mezi příčiny poruch komunikačních schopností patří poruchy sluchu, poruchy zraku, mentální retardace, nedostatečné výchovné prostředí (zanedbání dítěte), nadměrná péče (perfekcionalismus) a vysoké nároky na chování i mluvený projev dítěte (Musil 2014, s. 195).

Klasifikace vad a poruch řeči. Centrální vady a poruchy – vývojová dysfázie (opožděný vývoj řeči), afázie (narušení již vyvinuté schopnosti), breptavost, koktavost. Neurotické vady a poruchy – mutismus (oněmění), elektivní mutismus (výběrová nemluvnost vůči osobě),

surdmutismus (ztráta řeči spojená s útlumem slyšení řeči). Vady mluvidel – huhňavost, palatolalie. Poruchy artikulace – dyslalie (patlavost), dysartrie (celková porucha artikulace). Poruchy hlasu – chraptivost, mutace. Symptomatické vady a poruchy – vady a poruchy řeči zapříčiněné jiným primárním postižením (Slowík 2016, s. 91, 92).

Zásady práce s jedinci s narušenou komunikační schopností:

1. Poskytovat klidné, podnětné a kultivované prostředí, vstřícné komunikaci.
2. Probudit v dítěti ochotu a úsilí spolupracovat.
3. Zmenšovat jeho problémy v komunikaci s okolím.
4. Být správný mluvní vzor.
5. Tréninky a nácviky řeči formou hry.
6. Poskytovat dostatek podnětů k mluvení.
7. Poskytovat dostatek času a trpělivosti.
8. Učit formou hry.
9. Hygienické a prostorové požadavky – při řečové výchově se často a intenzivně pracuje s dechem, proto je nutné poskytnout bezprašné a vyvětrané prostředí (Musil 2014, s. 198).

3.2 Integrace, Inkluze

Integrace (latinsky integrare) znamená obnovit nebo obnovení celku, přičemž inkluze (latinsky inclusio) znamená začlenění nebo být součástí. (Anderliková 2014, s. 37)

Rozdíl mezi integrací a inkluzí je v dnešní době často nepochopený a mnoha lidmi jsou tyto dva termíny považovány za synonymum. Tyto dva termíny ale nelze považovat za synonyma, jak se budeme v následujícím textu snažit osvětlit.

Laicky řečeno je rozdíl mezi integrací a inkluzí takový, že integrace se snaží, aby děti s nějakým znevýhodněním do majoritní společnosti zapadly a splňovaly stejné podmínky, jako děti intaktní. V podstatě se snaží děti se znevýhodněním v nejvyšší možné míře „znormálnit“ a upozorňuje na jejich vady a nedostatky. Naopak inkluze se snaží jedince se speciálními potřebami podpořit a nevyčleňovat je z kolektivu. Inkluze se odklání od diagnostických kritérií a přiklání se k tomu, že každý člověk má svou individualitu, která je přirozená a je to tak přirozeně dané a v pořádku.

Koncept integrace je typický především v osmdesátých letech dvacátého století, přičemž koncept inkluze je od devadesátých let dvacátého století a hlavně začátek dvacátého prvního století (Lechta 2016, s. 36).

„Slovo integrace pochází z latiny a znamená v doslovném překladu znovuvytvoření celku (Bartoňová 2005 s. 206).“ Integrace předpokládá dvě skupiny: jednu „normální“ a „ty druhé“. Normální život se řídí většinou, nízký počet „těch druhých“ tvoří skupinu, která má místo ve skupině normálních. Spíše tak utvrzujeme odlišnost menšiny, než abychom uznali jedince a tím také jeho opravdové potřeby, schopnosti a zranitelnosti (Anderliková 2014, s. 41).

Inkluze je založena na rovnocennosti jedinců, i když není předpokládána normalita. Za normální se považuje odlišnost, přítomnost všemožných rozdílů. Jednotlivci nemusí splňovat normy, naopak společenství vytváří struktury, do kterých se vejde každý a podle svých schopností a možností dosahuje cenných výkonů, které přispívají k budování celku (Anderliková 2014, s. 42). Inkluze je takový systém vzdělávání, který umožňuje všem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Je důležité si uvědomit, že inkluze je proces a nikoliv stav. „Inkluze je nekončící proces, ve kterém se snažíme nacházet optimální řešení pro uplatnění stěžejní myšlenky inkluze, a ta zní efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním – běžném – vzdělávacím proudu (Tannenbergerová 2016, s. 35).“ Cílem inkluze je začlenit všechny žáky do stěžejního proudu vzdělávání, zajistit optimální podmínky pro sociální i kognitivní rozvoj všech žáků a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka (Walterová 2004, s. 389). Inkluze je úspěšná, jestliže mají všechny zúčastněné bytosti stejný cíl a usilují o jeho dosažení (Anderliková 2014, s. 67).

Jak Viktor Lechta ve své knize *Inkluzivní pedagogika* osvětluje hlavním rozdílem mezi inkluzí a integrací je, že do inkluzivní edukace musíme zařadit mnohem širší populaci, než pouze žáky s postižením a narušením (na které především cílí koncept integrace). Školy by ve smyslu inkluze měly přijímat všechny děti, bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové a další jiné podmínky a předpoklady. Má tedy jít nejen o děti s postižením a narušením, ale např. i o děti nadané, pracující děti, děti ulice, děti z odlehlých oblastí, z migrujících populací, z lingvistických, etnických a kulturních minorit a děti z ekonomicky, sociálně či jinak znevýhodněných nebo zanedbávaných skupin či oblastí. Předmětem inkluzivního vzdělávání je tedy výrazně širší populace než při integrovaném vzdělávání (Lechta 2016, s. 37).

Za inkuzi v pedagogickém smyslu se označují takové interakce, které pomáhají k utváření společenství ve smyslu vytváření sítě k podpoře sebeurčující sociální účasti osob s postižením ve všech společenských oblastech (Bartoňová 2005, s. 215).

„Principiální rozdíl je také v tom, že integrace akceptuje duální systém vzdělávání žáků s postižením (speciální i běžné školy), ale v rámci inkluze by každá škola měla být připravena přijmout všechny děti (proto teze, škola pro všechny“). Inkluzivní trend usiluje o postupné odstranění dvou paralelních systémů (two-track approach) „normálního“ a „speciálního“ školství a chce vytvářet pouze jediný: při začlenění má škola vytvořit podmínky pro edukaci všech žáků bez jakéhokoli rozdílu (Lechta 2016, s. 37).“

Inkluze znamená vycházet z toho, že jsou lidé rozdílní a že každý může spolurozhodovat a spoluutvářet. Nesmí jít o přizpůsobování určitých skupin společnosti, jako to je u integrace (Anderliková 2014, s. 45). Inkluze se chápe jako integrace všech žáků do běžné školy a je spojena se zřeknutím se jakéhokoliv etiketování žáků (Bartoňová 2005, s. 214).

Další z rozdílů je, že žáci se v rámci inkluzivního edukačního systému již nedělí na dvě skupiny (na žáky se speciálními potřebami a na ty žáky, kteří je nemají), ale jsou jedna heterogenní skupina žáků, kteří mají různé individuální potřeby. Dále inkluze je zaměřena na reformu školství, přičemž integrace zahrnuje přípravu žáků do zařazení do běžných škol. Takže při integraci se žák musí přizpůsobit škole a nepředpokládají se velké změny u škol, přičemž při inkluzi je tomu naopak. Lze konstatovat, že inkluze je cílem a integrace je cestou, jak toho cíle dosáhnout (Lechta 2016, s. 38).

Inkluzivní vzdělávání napomáhá žákům získávat širší pohled na svět a na přijímání rozdílů ostatních, přispívá k naplnění sociálních i fyzických potřeb jedince (Bartoňová 2005, s. 215).

4 Volný čas jako prostor pro inkluzi

Volný čas je pro osoby důležitý, jak už bylo zmiňováno, je to čas věnovaný relaxaci, odpočinku, zálibám, rozvoji osobnosti a zájmovým aktivitám. Mnoho dětí a mladistvých nachází své zájmové činnosti v kroužkách ve volnočasových zařízeních.

Jestliže mají mít děti a mladí lidé se speciálními vzdělávacími potřebami srovnatelnou životní úroveň a kvalitu života s intaktní společností měli by mít možnost věnovat se ve svém volném čase koníčkům, rozvíjet se v jejich zájmech a mít i možnost relaxace a odpočinkových činností. Mají právo realizovat činnosti ve volnočasových centrech a institucích, ovšem jsou v takovém případě nutná podpůrná opatření.

Vliv na úspěšné či neúspěšné zapojování dětí a mladých lidí se speciálními potřebami do volnočasových aktivit a neformálního vzdělávání má organizace, aktivity a děti a mládež.

„Na straně organizací může být pět takových faktorů:

- Dosažitelnost – mají děti a mladí lidé se speciálním vzdělávacími potřebami z minorit či vyloučených lokalit vůbec možnost aktivity organizace navštěvovat?
- Zaměření organizace – počítá či nepočítá s tím, že by ji mohly navštěvovat děti se speciálním vzdělávacími potřebami z minoritního prostředí, ve svých dokumentech a cílech? A pokud ano – co pro to dělá?
- Materiální vybavenost organizace – má vůbec podmínky pro zapojení dětí se SVP? A pokud ano – pro jaké typy dětí?
- Ekonomická náročnost – jak je činnost v oddílu či kroužku nákladná, případně zda pro určité typy členů existují úlevy?
- Přípravenost vedoucích – jaká je odborná vybavenost a zkušenosti vedoucích aktivit, jejich vstřícnost k práci s mládeží se SVP? Vybavenost vedoucích by v ideálním případě měla zahrnovat povědomí o účinných metodách pomoci pro jednotlivé typy handicapů (Šimková, Zajíc 2010, s. 7). “

Na straně dětí a mládeže je faktorů ovlivňujících tuto problematiku o poznání více:

- Psychologický – sem patří stydlivost, ostýchavost, nedůvěra k prostředí, negativní zkušenost s vedoucími či s ostatními dětmi.
- Kompetenční – zapojení do volnočasových aktivit je spojeno s rozmanitou minimální mírou kompetencí – tedy znalostí, dovedností, schopností i postojů. Například při sportovních aktivitách, jako jsou závody, běhy atd. je důležitá určitá fyzická kondice.

- Socializační – do míry využívání nabídek se promítají hodnoty a vzorce, které si mladý člověk osvojuje na základě interakce s ostatními osobami; hlavně rodina má v této oblasti významnou roli například tím, jak dítě podporuje v jeho rozvoji.
- Informační – důležitá je informovanost o možnostech. Překážkou je nutnost obtížně vyhledávat, kam by mohlo dítě docházet.
- Ekonomický – sem patří sociálně–ekonomické postavení rodiny, které tvoří pole jejích možností, a v neposlední řadě také její výdajová politika.
- Časový – tento faktor spočívá ve složení mimoškolního či volného času dítěte. Je zde zahrnuto množství volného času a doba volna.
- Logistický – pro některé děti je nutné vyčlenit velké množství času na přesun na kroužek či zájmovou aktivitu vzhledem k jejich omezením.
- Zdravotní – s určitým zdravotním postižením je nemožné či je velmi obtížné vykonávat některé činnosti (Šimková, Zajíc 2010, s. 7, 8).

U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je větší pravděpodobnost vzniku rizikového chování. Vliv na to mají vrozené dispozice, nižší úroveň intelektu, lehká ovlivnitelnost, temperament, patologické rodinné zázemí a mnoho dalšího. Proto je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zvláště vhodné ovlivňování volného času.

A nakonec jsou určité faktory i na straně samotných aktivit:

- Časová náročnost – může se stát, že se vybraná aktivita zabírá mnoho času a nevejde do „časového rozpočtu“ dítěte či mladistvého.
- Finanční nákladnost – některé aktivity jsou méně finančně náročné a stačí uhradit například vstupní poplatek, jiné aktivity mohou vyžadovat nákladné vybavení a mnoho poplatků.
- Kompetenční náročnost – některé aktivity či kroužky jsou široce dostupné, jiné, předpokládají vysokou míru kompetencí, dovedností, schopností a předpokladů (Šimková, Zajíc 2010, s. 8).

„Sociální inkluzi u dětí se zdravotními handicapu lze popsat těmito znaky:

- mít stejné možnosti a volby jako ostatní;
- být uznán (a) a oceňován (a) proto, jaký či jaká jsem;
- být s kamarády na základě společných zájmů, nikoli handicapu;
- být vážený zákazník a vítaná účastnice komunitních programů bez ohledu na míru handicapu;

- mít zařízení a prostory, které jsou dostupné a snadno využitelné pro všechny;
- poskytovat nutné individuální úpravy, výpomoc a podporu tak, aby každá osoba plnohodnotně těžila ze zapojení v komunitě (Šimková, Zajíc 2010, s. 8, 9).“

Na toto téma zatím není mnoho publikací, takže v této problematice vycházíme především z legislativy. Této problematice se věnuje například následující legislativa:

- Akční plán Rady Evropy na podporu práv a plného zapojení osob se zdravotním postižením do společnosti – zde se jedná o zlepšení kvality života osob se zdravotním postižením v Evropě v době od roku 2006 do roku 2015.
- Access for People with Disabilities to Culture, Tourism, Sports and Leisure Activities: Towards Meaningful and Enriching Participation – nejnovější dokument Rady Evropy z roku 2015.
- Úmluva o právech dítěte – je zde zmiňováno i propojení zdravotních problémů a volného času.
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením – Česká republika se zde zavazuje o zapojení osob se zdravotními potížemi do aktivního života včetně dalších edukačních možností, které jsou realizovány právě ve volnočasových střediscích.
- Plány podpory od MŠMT - Programy státní podpory pro práci s dětmi a mládeží.

Praktická část – akce „Televizní hrátky“

5 Úvod praktické části

V úvodu praktické části se seznámíme s cílem této bakalářské práce, dílčími cíli bakalářské práce a použitou metodou. Formulujeme výzkumné otázky a zmíníme zde předvýzkum, který byl k bakalářské práci proveden.

5.1 Cíl práce

Tato bakalářská práce si klade za cíl připravit a realizovat volnočasovou akci určenou pro účastníky intaktní i pro účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami a formulovat praktická doporučení pro realizaci akcí tohoto typu.

Dílčí cíle bakalářské práce jsou:

- poukázat na rozvoj kooperace mezi účastníky intaktními a účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- poukázat na rozvoj dílčích dovedností (motorických, komunikačních, pohybových atd.),
- poukázat na posílení sociálních kompetencí.

5.2 Použitá metoda

Tato bakalářská práce je tvořena formou projektu. Jednoznačné vymezení pojmu projekt v pedagogické odborné literatuře stěží najdeme. Většina autorů vůbec pojem projekt nedefinuje, zabývají se rovnou projektovou metodou či projektovým vyučováním.

Dle autora Bruce by se projekt dal definovat následovně: „Projekt je série činností směřujících k dosažení určitého výstupu v rámci stanoveného rozpočtu a časového plánu. Musí mít vytyčené a schválené cíle, oddaný tým a životaschopný plán činností, který počítá s možností změn a následných úprav.“ (Bruce 2003, s. 6, 10)

Svozilová ve své práci zmiňuje, že „Projekt musí mít svůj začátek a konec a přesná pravidla řízení a regulace.“ (Svozilová 2006, s. 21)

Každý projekt má dle autora Bruce své fáze. Bruce uvádí těchto pět fází projektu: iniciování, plánování, motivace, sledování a závěr. Ve fázi iniciování projektu se projekt zahájí a stanoví se jeho cíle. Následuje plánování projektu. V této fázi se projekt vymezí a schválí se záměr projektu, výsledkem je vytvoření plánu projektu, který obsahuje metody a postupy podle

kterých bude postupováno při řízení projektu. Realizace plánu obsahuje sestavení týmu, rozdělení rolí, vedení a dosahování předem stanovených cílů. Ve fázi sledování se zhotovují průběžné zápisy a výstupy projektu. Každý projekt by měl být oficiálně ukončen závěrem projektu.(Bruce2003, s. 12).

5.2.1 Pedagogický výzkum

Ačkoliv empirická část této bakalářské práce nemá typicky výzkumný charakter, přesto byly v práci stanoveny některé výzkumné otázky, které pomohou s následným vyhodnocením úspěšnosti projektu. Vzhledem k tomu, že byly stanoveny výzkumné otázky je považováno za vhodné stručně charakterizovat pedagogický výzkum.

„Pedagogický výzkum je vědecká činnost zaměřená na systematický popis, analýzu a objasňování edukační reality. Většinou se chápe jako empirický výzkum, avšak zahrnuje též základní (teoretický) výzkum. Vyznačuje se dnes interdisciplinárním pojetím a širokým tematickým záběrem, tj. zabývá se vzdělávacími procesy ve školách, v pracovní, politické, manažerské, informační, sportovní, vojenské oblasti aj. oblastech. V zahraničí je pedagogický výzkum široce rozvinut a má rozsáhlou institucionální základnu zejména na univerzitách (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 197).“

5.3 Výzkumné otázky

1. Jak budou během akce kooperovat účastníci se speciálními vzdělávacími potřebami a účastníci intaktní?
2. Jak budou účastníci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří nevyužívají verbální komunikaci, komunikovat s ostatními aktéry?
3. Jak budou hodnotit akci účastníci intaktní a jejich zákonní zástupci?
4. Jak budou hodnotit akci účastníci se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zákonní zástupci?

Hlavním zdrojem informací pro zodpovězení výzkumných otázek bylo pozorování.

5.4 Předvýzkum

V této bakalářské práci je zhotoven předvýzkum k výběru tématu volnočasové akce a jeho atraktivnosti. Tento předvýzkum byl realizován v domě dětí a mládeže a ve speciální mateřské a speciální základní škole. Tento předvýzkum byl zhotoven dva měsíce před konáním volnočasové akce. Přesný průběh předvýzkumu je popsán v kapitole 6. 1. 1 Předvýzkum.

6 Plánování akce

Plánování akce byla jedna z nejtěžších činností. Bylo nutné vzít v potaz mnoho aspektů. Například široké spektrum speciálních vzdělávacích potřeb a zájmů dětí, odlišný věk a pohlaví, různorodé povahy a chování dětí. Zajistit organizaci, pod jejíž záštitou budu moci akci realizovat. Prostor, kde se bude akce konat.

6.1 Výběr tématu akce

Je důležitý zájem dětí o zvolené téma, aby pro ně byla akce atraktivní. Každé dítě má jiné zájmy a preference. Někteří chlapci jsou zainteresováni do aut a různých přepravních prostředků, počítačových her, pistolí a stavebnic, slečny spíše zajímají panenky, móda a zvířátka. Každá věková kategorie dětí má také odlišné zájmy.

Jelikož účastníci akce jsou děti různých věkových kategorií, pohlaví a s různými zájmy a speciálními vzdělávacími potřebami zamýšleli jsme se nad tím, co má většina dětí společné. V dnešní době je u dětí obecně velký zájem o masmédiá, elektroniku, techniku a masové komunikace. Téma akce „Televizní hrátky“ by tím pádem mělo být pro děti věkové kategorie, která je pro akci určena dostatečně atraktivní a zajímavé.

6.1.1 Předvýzkum

Dříve než se výběr tématu ukončil, byl proveden průzkum. Dotazník (viz Příloha č. 1), který se týkal výběru tématu zábavné akce. Na dotazníku byly tři možnosti na výběr. První možnost byla Drakiáda. Druhá možnost byla Televizní hrátky a třetí možnost byla Cesta kolem světa. Tento dotazník se rozdala dětem ze Speciální základní a mateřské školy a pár dotazníků jsem dala také do domu dětí a mládeže, abych získala širší spektrum odpovědí. Jelikož se ve Speciální základní a speciální mateřské škole obcházely jednotlivé třídy, tak se děti, které neuměly psát, či čistá odpověď bylo doptáno. Takto bylo získáno více vyplněných dotazníků než z domu dětí a mládeže, kde dotazník vyplňoval pouze ten, kdo si dotazníku všiml, či byl na něj upozorněn a dotazník sivil. V dotazníku vyhrálo téma Televizní hrátky. Toto téma zvolila drtivá většina dotazovaných dětí. Tímto dotazníkem jsme si potvrdili své teorie a poté bylo zvoleno téma akce „Televizní hrátky“.

6.2 Rozvržení akce

Po výběru tématu bylo nutné celou akci rozvrhnout. Promyslet jak bude realizována, kdy a kde bude realizována, které děti budou osloveny a jak by vlastně tato zábavná akce mohla vypadat.

Výběr dne a času konání akce závisel na školní docházce a obvyklé pracovní době zákonných zástupců. Dopolední hodiny všedních dnů byly zahrnuty kvůli času vázanému školní docházkou či prací a možnostem organizací. Víkend byl vyloučen kvůli možným odjezdům z města (například za přírodou, na chatu apod.), rodinným plánům a nečinnosti organizací. Po zvážení veškerých možností byl vybrán čtvrtek 26. 9. 2019 a čas konání akce v 16.00 hodin. Čas se odvíjel od možností volného času jednotlivců. Školáci mají v této době ve většině případů již po výuce a zákonní zástupci s většinovou osmihodinovou pracovní dobou po práci a nastává volný čas.

Při tvorbě volnočasové aktivity je důležité řídit se principy výchovy ve volném čase. Mezi tyto principy se řadí dle Vážanského a Smékala dosažitelnost, kterou bychom měli chápat jako prostorovou, časovou, informační, motivační dosažitelnost aktivity pro všechny jedince, které se jí účastní. Volnočasová aktivita by měla také obsahovat charakter výzvy. Princip vychází z toho, že přitažlivé a atraktivní prostředí z hlediska různých forem motivuje a pobízí děti k jednání. Dále také princip dobrovolnosti. Je nutné, aby se účastníci aktivity účastnili, protože chtějí a aktivita je zajímavá, není dobré účastníky do něčeho nutit i přes jejich nelibost. Dalšími principy jsou nenucenost, tedy možnost být přirozený, možnost volby, možnost rozhodnutí a možnost vlastní iniciativy (Vážanský, Smékal, 1995, s. 87,88).

Pokud chceme docílit toho, aby účastníky akce bavila, je nutné vytyčit cíl, kterého se soutěžící budou snažit dosáhnout. Aktivita by měla mít charakter výzvy. Tento cíl pak bude účastníky pozitivně motivovat a výzva bude napomáhat zdravé soutěživosti a zainteresovanosti do činností. V případě akce „Televizní hrátky“ jehlavním cílem posílení sociálních vazeb, sociálních kompetencí, společné trávení volného času a konečná sladká odměna v podobě pytlíku bonbónů a pochvaly může účastníky také pozitivně motivovat a být vnímána jako zdárné zakončení výzvy.

Výše zmiňovaného cíle budou děti moci dosáhnout pomocí plnění různých úkolů a soutěží. Je zde nutná jednoznačnost úkolů a možná splnitelnost všemi věkovými kategoriemi a každé osoby se speciálními vzdělávacími potřebami.

Celá akce není brána jako soutěžení mezi jednotlivými družstvy, ale jako volnočasová aktivita. Jednotlivá družstva mezi sebou nesoutěžila, ale plnila úkoly zaměřené na edukaci, rozvoj motoriky a sportovních dovedností. Z důvodu dělení družstev a možnosti nevyrovnaných sil. Jako další z důvodů proč akce nebyla realizována, jako soutěž mezi jednotlivými družstvy je možnost vyřazení nejslabšího jedince z kolektivu a obvinění jednotlivce z prohry. Takové situaci bylo nutné se vyvarovat.

Akce byla zaměřena primárně na kooperaci mezi intaktními účastníky a účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami a při plánování, přípravě i realizaci akce toto bylo bráno v potaz.

6.3 Zajištění organizace

Aby akce mohla být realizována, byla potřeba zajistit organizaci, pod kterou se bude akce konat a vhodné prostranství pro realizaci akce a podat žádost o souhlas s realizací této akce.

Jelikož už nějakou dobu spolupracujeme s Domem dětí a mládeže, jako první jsme se obrátili s prosbou na ředitele této instituce. Dům dětí a mládeže je příspěvkovou organizací kraje, situovanou v centru města a pořádá mnoho zájmových pravidelných i nepravidelných činností, rekreačních činností, soutěží a poradenských, metodických a konzultačních činností. Instituce je lehce dostupná městskou hromadnou dopravou. Pan ředitel se nám snažil vyjít vstříc, ale po probrání detailů, jsme společnými silami došli k závěru, že bude potřeba organizace či instituce s větším pozemkem, která má větší množství zaměstnanců, kteří mají volný čas odpoledne, jelikož v domově dětí a mládeže většina zaměstnanců vede zájmové kroužky a aktivity v odpoledních hodinách a prostory jsou také velmi vytížené v již zmiňovaných hodinách. Pan ředitel nám nabídl pomoc s propagací akce a při výběru tématu akce s dotazníky.

Následovala prosba k instituci, kde mají více volného prostoru a odpoledního času. Speciální základní a speciální mateřská škola je příspěvková organizace, kterou zřizuje kraj a leží na lehce dostupném místě, s ideálním množstvím volného prostoru a s velmi ochotným a vstřícným personálem. Škola je bezbariérová a zaměřuje se na školní vzdělávací program: „Hrou a učením k samostatnosti“. Škola nabízí mnoho vedlejších činností jako je rehabilitace, logopedická péče, aromaterapie, muzikoterapie, bazální stimulace, arteterapie, dramaterapie, individuální péči, snoezelen, keramické dílny, výpočetní techniku i s vhodnými kompenzačními pomůckami, pobyty v přírodě a služby pracovníků speciálně pedagogického centra. Tato organizace žádost přijala a umožnila akci pořádat pod jejich záštitou a na jejich pozemcích.

Souhlas byl poskytnut a je archivován u autorky práce.

6.4 Tvorba letáků a propagace

Po zajištění organizace následovala tvorba letáků, plakátů a propagačních materiálů k akci „Televizní hrátky“.

Tvorba propagačních materiálů nebyla složitá. Bylo důležité, aby plakát byl barevný a obsahoval dostatečné množství obrázků, aby děti zaujal a upoutal jejich pozornost.

Celý plakát je na bílém pozadí, aby dostatečně vyniklo barevné písmo a obrázky (viz Příloha č. 2). V horní části plakátu je barevná ilustrace kamery a hned vedle něj výzva k účasti na akci. Nejvýraznější část z celého plakátu je název akce „Televizní hrátky“, která je velkým, duhovým písmem v horní části plakátu. Následuje kreslený obraz zelené televize a vedle něj informace pro koho je akce určena. Pod obrázkem je jasnou červenou vyznačeno, kdy a kde se akce koná. Červená barva je velmi výrazná a agresivní, proto bylo vhodné ji zvolit pro zvýraznění nejdůležitějších informací. Na plakátu nechybí informace o bezbariérovosti akce a bezplatném vstupném. Informace o bezplatném vstupném byla dosti zásadní, jelikož velká část dětí se specifickými vzdělávacími potřebami pochází ze sociálně slabších rodin. V pravém dolním rohu je umístěn kreslený reportér a na celém plakátu jsou žluté hvězdy. Plakát není složitý, ale děti díky své barevnosti a velkým množstvím ilustrací značně upoutával.

Plakáty a letáky byly vyvěšeny v Domě dětí a mládeže a ve speciální základní a speciální mateřské škole. Personál těchto dvou institucí pobízel zákonné zástupce dětí k účasti na akci a zároveň akci představil a rozdál listiny a potvrzení s akcí související.

V příloze č. 2 je z letáku odstraněno místo konání akce, kvůli ochraně osobních údajů.

6.5 Souhlas od zákonných zástupců

Dle zákona 101/2000 o ochraně osobních údajů bylo nutné před konáním akce dostat souhlas o zpracování osobních údajů od zákonných zástupců nezletilých účastníků.

Dle tohoto souhlasu zákonní zástupci nezletilých účastníků akce souhlasí se zpracováním osobních údajů a fotografií ve prospěch dvou subjektů. Dávají souhlas také se zpracováním fotografií pořízených na volnočasové akci s názvem „Televizní hrátky“.

Souhlasy od všech zákonných zástupců účastníků akce byly podepsány a jejich originály jsou dostupné u autorky této bakalářské práce.

7 Účastníci akce

Účastníků akce bylo mnoho. Akce se účastnili dospělí, děti i mladiství. V dospělých řadách bylo dvanáct zúčastněných osob z řad zaměstnanců speciální základní a speciální mateřské školy. Děti a mladistvých bylo více. Akce se účastnilo třináct intaktních dětí a jedenáct dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dospělí účastníci byli vedoucí družstev či pomáhali s přípravou nebo organizací. Děti a mladiství na akci figurovali jako soutěžící. Zákonní zástupci dětí na akci přítomni nebyli.

Veškerá jména osob v této bakalářské práci byla pozměněna.

7.1 Děti

Mezi účastníky z řad dětí patřilo, jak je již výše zmíněno třináct intaktních dětí a jedenáct dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

7.1.1 Intaktní účastníci akce

Mezi intaktní účastníky patřil například sedmiletý Zdeněk a jeho šest let stará sestra Karolína. Oba dva jsou bez potřeby speciálních vzdělávacích potřeb, z úplné rodiny a navštěvují základní školu. Mezi Zdeňkovy zájmy patří jízda na kole, auta a počítačové hry. Naopak Karolína ta má raději kreslení a hraní si na kuchařku.

Jako další se akce účastnila devítiletá gymnastka Lea, která navštěvuje základní školu se sportovním zaměřením. Většinu volného času věnuje gymnastice. Třináctiletý čtenář historických knih Petr také studuje na základní škole. Ve volném čase se věnuje četbě a sledování vědomostních soutěží či historických dokumentů.

Akce se také účastnil Vašek, kterému je osm let, navštěvuje základní školu s rozšířenou výukou hudební výchovy a má zálibu ve stavění domů ze stavebnic Lego a jeho čtyřletý bratr Tomáš, který navštěvuje mateřskou školu a rád zkoumá střelné zbraně a poslouchá příběhy s armádní tematikou.

Dále byla přítomna Kateřina, které je dvanáct let a chodí do základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků. Kateřina ráda sleduje různé televizní seriály, které si pouští přes internetové stránky a navštěvuje taneční kroužek Mažoretky.

Nejmladším intaktním účastníkem volnočasové akce „Televizní hrátky“ byla teprve tři roky stará Aneta. Aneta navštěvuje mateřskou školu a má staršího bratra, který se akce neúčastnil. Aneta je velmi živá a ve volném čase pečuje o domácí mazlíčky.

Lucie a Michaela navštěvují prvním rokem základní školu se sportovním zaměřením a mají rády pohybové aktivity, obě jsou šest let staré a často se účastní akcí, které pořádá Dům dětí a mládeže. Lucie i Michaela navštěvují ve svém volném čase zájmový kroužek zaměřený na basketbal.

Desetiletý Ondra se věnuje šermu a akce se účastnil se svým kamarádem Járou, kterému je také deset let a ve svém volném čase hraje rád počítačové hry a kouká se na televizi. Oba navštěvují základní školu.

Mezi další účastníky patřil Jakub, který má o něco mladší sestru s mentálním postižením Andreu, která se akce také účastnila. Jakubovi je devět let a zajímá ho vesmír, ve volném čase je rád s kamarády nebo na počítači. Jakub navštěvuje základní školu s rozšířenou výukou cizích jazyků.

Mnoho intaktních účastníků akce se o akci „Televizní hrátky“ dozvědělo v Domě dětí a mládeže, kde někteří navštěvují zájmové kroužky či aktivity, nebo od svých známých. Některé z účastníků jsem také osobně oslovila a pobídla k účasti v případě zájmu.

7.1.2 Účastníci akce se speciálními vzdělávacími potřebami

Většina z dětí a mladistvých se speciálními vzdělávacími potřebami, které se akce „Televizní hrátky“ účastnily, trpí kombinovaným postižením a navštěvují speciální základní či speciální mateřskou školu. U účastníků se objevuje široké spektrum speciálně vzdělávacích potřeb. Mnoho účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami trpí mentální retardací. Mentální retardace je zde přítomna ve všech stupních, to znamená od lehké mentální retardace až po hlubokou mentální retardaci. Dále se zde objevují poruchy autistického spektra, které jsou také více rozšířené u účastníků akce, hyperaktivita, epilepsie, sluchové postižení, poruchy komunikačních schopností a v neposlední řadě také tělesné postižení.

Z řad účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami se volnočasové akce účastnil Petr, kterému je devět let, navštěvuje Speciální základní školu a trpí poruchou autistického spektra. Petr nerad dělá věci, které nezná a nemá rád hluk. Proto jsme před začátkem akce s Petrem jednotlivé stanoviště obešli a ukázali mu, co se bude dít, aby neměl strach a nebyl nesvůj. Mezi Petrovy oblíbené aktivity se řadí počítání, řazení zvířat a klidové činnosti.

Další účastnice z řad účastníků s postižením byla Nikola. Nikole je šest let a je od narození němá. Navštěvuje speciální mateřskou školu. Nikolka je veselé dítě a ráda komunikuje pomocí obrázků a gest, používá mimické výrazy a sluch je zachován v plné výši. Nikolka na sebe ráda upoutává pozornost a v kolektivu se umí prosadit. S plněním úkolů neměla žádný

problém. Nikola navštěvuje speciální mateřskou školu a chystá se na přestup do speciální základní školy. I když je Nikola velmi komunikativní a její mentální úroveň je zachována, zákonní zástupci nechtějí Nikolu zařadit do běžné základní školy, kvůli náročnosti speciálních vzdělávacích potřeb.

Účastník Zdeněk je desetiletý chlapec, který je velmi hyperaktivní, trpí lehkou mentální retardací a tiky. Zdeněk je schopný se vyjadřovat a komunikovat větami jednoduchými i souvětími. Slovní zásoba je jednodušší, ale skloňuje i časuje. Zdeněk má občasné tiky, které se projevují pohybem hlasivek a nekontrolovaným vydáváním zvuku, občas se přidají záškuby očních svalů či svalů v obličeji. Zdeněk navštěvuje základní školu a uplatňuje podpůrná opatření.

Pětiletá Lucie navštěvuje Speciální mateřskou školu a již od narození trpí úplnou ztrátou sluchu. Lucie verbální komunikaci nepoužívá, většinu času komunikuje pomocí alternativní komunikace, která spočívá v obrázcích. U Lucie je snaha rozvinout verbální řeč, zatím bez větších úspěchů. Lucie si ráda hraje s panenkami a kontaktu s vrstevníky se nebojí.

Další z účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami je Ondra. Ondra je sedm let starý a má dvouletého intaktního bratra. Navštěvuje prvním rokem speciální základní školu. Ondry hluboká mentální retardace mu neubírá chuť do života. U Ondry vzhledem k jeho mentálnímu postižení není rozvinuta verbální komunikace, ale rád vydává různé citoslovce, mezi jeho nejoblíbenější patří slovo „ťuk“, které má správně spojené s činností. U Ondry je velká snaha o rozvoj i ze strany rodičů, kteří s ním každý den trénují. Mezi oblíbené činnosti Ondry patří jízda naodrážedle a prstomalba.

Další účastník je Tomáš. Tomášovi je jedenáct let a trpí poruchou autistického spektra a střední mentální retardací. Tomáš navštěvuje speciální základní školu. Jeho oblíbená činnost je skládání puzzle a hraní si s mikrovlnkou. Tomáš komunikuje pomocí augmentativní komunikace a často si vytváří vlastní slova. Tomáš má zálibu v budících, které nosí s sebou při každé činnosti.

Adam je další účastník akce „Televizní hrátky“, kterému jsou čtyři roky, a navštěvuje speciální mateřskou školu. Adam má epilepsii a středně těžkou mentální retardaci. Adam verbální i neverbální řeči rozumí, ale nepoužívá zatím žádnou komunikaci.

Lucie je třináctiletá účastnice akce „Televizní hrátky“ se speciálními vzdělávacími potřebami. Lucie trpí lehkou mentální retardací a tělesným postižením, které se týká horních i dolních končetin. Lucie navštěvuje Speciální základní školu a mezi její oblíbené činnosti patří čtení

knih. Mezi její oblíbené knihy patří Šmoulové, HarryPotter a Deník malého poseroutky. Lucie se zajímá o HarryhoPottera a ráda se o něm baví. Lucie má vzhledem k jejímu postižení nadměrnou slovní zásobu a velmi ráda debatuje.

Mezi další účastníky s handicapem patří Dan. Danovi je devět let a navštěvuje speciální základní školu. Tento chlapec je velmi svéhlavý, trpí těžkou mentální retardací a těžkým sluchovým postižením. I přes toto omezení, které se neslučuje s podmínkami pro kochleární implantaci, Dan podstoupil implantaci Kochleárního implantátu, který velmi nerad používá a většinu času ho má vyndaný. Dan komunikuje pomocí alternativní komunikace, ovšem ve chvíli kdy sám komunikovat chce, pokud se mu něco nelíbí, jakoukoliv komunikaci odmítá dost razantním způsobem. Dan dává přednost pohybovým aktivitám. Práce v lavici nepatří mezi jeho oblíbené a velmi často ji odmítá. Dan rád dbá o svou hygienu a často si sám chodí mýt ruce.

Oliver je nejmladší účastník z řad dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou mu tři roky a je velmi hyperaktivní. Oliver má hlubokou mentální retardaci. Chlapec navštěvuje speciální mateřskou školu. Komunikace je velmi omezená až téměř mizivá. Oliver základním slovům rozumí, ale sám komunikuje velmi omezeně pomocí gest. Většinu času běhá či poskakuje. Práce na místě je téměř nemožná, Oliver ji naprosto odmítá. Aktivity, které je nutné provádět v klidovém režimu, jako je například malování či příjem potravy u Olivera vyvolávají záchvaty a pláč.

Další účastnicí je již zmiňovaná sestra intaktního účastníka Jakuba Andrea. Andree je osm let a má středně těžkou mentální retardaci. Andrea má ráda pozornost, kterou si vynucuje otázkami, na které zná sama odpověď. Po zopakování položené otázky si sama ráda odpoví. Andrea navštěvuje speciální základní školu. Její oblíbenou činností jsou skupinové aktivity, při kterých na sebe také upozorňuje. Andrea velmi ráda komunikuje a zpívá.

Většina dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, která se akce účastnila, se o akci dozvěděla ve Speciální základní a speciální mateřské škole.

7.2 Instruktoři

Na každé smíšené družstvo byli potřeba dva instruktoři. Jednalo se o zaměstnance Speciální základní a mateřské školy, kteří ochotně pomáhali s přípravou i realizací akce. Všechny instruktorky byly ženy. Každá instruktorka měla příslušné vzdělání pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, což bylo v průběhu akce velmi užitečné.

Instruktor byl na akci „Televizní hrátky“ vedoucí týmu. Měl na starost celé družstvo dovést k příslušnému stanovišti, vysvětlit cíl činnosti a možnosti splnění. Zároveň dohlížel na bezpečnost a jednotlivé potřeby dětí, které se akce účastnily.

Kvůli nutnosti individuálního přístupu, zvýšené bezpečnosti dětí a bezproblémového průběhu akce, byli každé instruktorce přiděleni dva dětské účastníci.

8 Příprava

Příprava akce byla sama o sobě méně náročná než vymyšlení celé akce. Po vymyšlení tématu akce, konceptu akce, možného průběhu, jednotlivých stanovišť a pomůcek, byla samotná příprava o poznání lehčí. Bylo nutné připravit jednotlivá označení a vysvětlení stanovišť, předměty her a pomůcky, jako je například papírová kamera, mikrofon, obrázky a další. Bylo také potřeba připravit odměny. Vymyslet rozložení jednotlivých stanovišť. Rozvrhnout jednotlivá družstva tak, aby byla smíšená pohlavím a speciálními vzdělávacími potřebami dětí.

8.1 Stanoviště

Na akci bylo celkem devět stanovišť. Navíc nám byl zapůjčen a připraven od speciální základní a speciální mateřské školy skákací obr, který měl u účastníků akce velký úspěch.

Každé stanoviště bylo označené cedulí s barevným nápisem, obrázkem a fáborky z různých barevných krepových papírů. Kousek od názvu stanoviště bylo vysvětleno, co se na stanovišti má vykonávat za činnost a jakým způsobem. Opodál bylo příslušné vybavení k činnosti.

Příprava stanovišť byla časově náročná, jelikož byla potřeba vytvořit upoutávající desku na stanoviště, popis stanoviště, místo kde stanoviště bude a pomůcky k splnění úkolu potřebné.

Upoutávající deska byla vytvořena tak, že byl v počítačovém programu Microsoft Word vytvořen barevný název stanoviště s obrázkem. Ten se následně vytiskl na papír ve formátu A3 a nalepil na větší obdélníkový karton tak, aby to symbolizovalo televizi.

Popis stanoviště byl vytvořený podobným způsobem s tím rozdílem, že byl na formátu A4 nalepen ve fólii nad pomůckami potřebnými ke splnění daného úkolu.

Stanoviště byla rozmístěna po areálu a nebylo nutné je absolvovat v určitém pořadí. Každé družstvo začínalo jinde a postupovalo podle směru hodinových ručiček. Stanoviště s pohybovými aktivitami byla umístěna na trávě, kvůli měkčímu dopadu a bezpečnosti při ztrátě rovnováhy.

Úkoly na jednotlivých stanovištích byly sestavovány tak, aby zde probíhala kooperace a práce v týmu.

Stanoviště byla následující:

Reportéři v Zoo(viz Příloha č. 3)

U stanoviště s názvem „Reportéři v Zoo“ bylo za úkol prohlédnout si a pojmenovat obrazy zvířat na kartách. U zvířat u kterých to bylo možné, tak i přiřazení zvuku, co dané zvíře vydává. Následovalo hraní pexesa s ilustracemi zvířat. Instruktorky k jednotlivým zvířatům dětem sdělovaly základní informace o stravě, bydlení a další podle možností. Toto stanoviště bylo umístěno u vchodu do budovy. Zde je čisto a děti účastníci si mohou k plnění úkolu sednout, aby karty umístěné na zemi byly dobře vidět a nebyly špinavé.

Dopředu bylo počítáno s možným nezaujetím dítěte pro úkol. V takovém případě by bylo pár karet ze hry vyjmuty a dítěti by byly pokládány otázky jako například: „Kdo dělá haf haf (či štěká, podle věku a možností dítěte)?“ Dítě by odpovídalo názvy zvířat či ukazovalo na zvířata a dále by je instruktorka pojmenovala a řekla základní informace. Pokud by dítě, které obvykle používá verbální komunikaci, pouze ukazovalo, byla by na místě snaha vyvolat verbální projev otázkou s výběrem například: „Štěká (haf haf dělá) pes nebo slon?“ Při položení výběrové otázky je větší možnost nenásilně aktivovat verbální komunikaci. Ostatní by pokračovali v náležitém plnění úkolu.

Borec na konec(viz Příloha č. 4)

Stanoviště s názvem „Borec na konec“ bylo zaměřené na pohybové aktivity a koordinaci zraku a ruky, která souvisí s vizuomotorikou. Bylo zde za úkol házení na cíl. Toto stanoviště mělo dvě možné varianty splnění. První varianta byla na terč větší šipkou s koulí a druhá varianta byla napodobenina hodu oštěpem. Instruktorky vybrali podle individuálních speciálních vzdělávacích potřeb a možností účastníků pro každého snadněji splnitelnou variantu. Toto stanoviště bylo umístěno nejdále od ostatních, aby nebyla možnost strefení při hodu dalšího účastníka akce.

Při vytváření aktivity bylo počítáno i s účastí osob s tělesným postižením. V takové případě by byla aktivita plněna podle možností daného účastníka. Například u Lucie, která má oslabené končetiny byla zvolena varianta oštěpu, jelikož byl lehčí a Lucie pouze hod symbolizovala s pomocí. I při pouhém zdvihnutí oštěpu a předvedením pohybu bez přidání síly byly svaly protaženy a nenásilně namáhány. Pokud by nastala nemožnost jakéhokoliv pohybu účastníka akce, pomůcky by byly pouze ukázány a například ohmatány.

Honba za senzací(viz Příloha č. 5)

U stanoviště „Honba za senzací“ byl připraven jako rekvizita mikrofon. Stanoviště bylo zaměřeno na orientaci v prostoru a pohybovou aktivitu. Účastníci měli za úkol vzít si do ruky mikrofon a proběhnout s ním slalom ve správném směru a pořadí, jako správní reportéři, když utíkají za hvězdami. Správnou cestu slalomu starší a schopnější účastníci akce měli nalézt sami. S mladšími účastníky byl slalom nejdříve ve správném pořadí projit. Toto stanoviště bylo umístěno na volném prostranství nad stanovištěm Borec na konec. V tomto místě stojí dřevěná lávka, kterou jsme do slalomu zakomponovali. Slalom obsahoval i prolézací tunel. U zdatnějších účastníků bylo možné tento slalom pojmout jako závod. Instruktorce děti pobízely k akci a zároveň kontrolovaly bezpečnost účastníků.

U tohoto stanoviště bylo počítáno s tím, že se u některých soutěžících může projevit strach z prolézání tunelu. V takovémto případě zde byly dvě možnosti: U dítěte, které je pouze nesmělé či strach je minimální, se instruktorka mohla z druhé strany k překážce sklonit tak, aby jí prolézající jedinec po celou dobu viděl. Pro účastníky s vyšší mírou strachu zde byla možnost tunel pouze obejít či se do něj podívat. U účastníků s tělesným postižením by byla individuálně zvolena vhodná varianta absolvování trasy (s asistencí, splnit jen to co lze, či pouze nahlížet).

Natoč si své CD(viz Příloha č. 6)

Stanoviště s názvem „Natoč si své CD“ bylo zaměřeno na jemnou motoriku. Účastníci měli na tomto stanovišti za úkol natočit CD, které bylo připevněné na provázku na tužku. Pro zdatnější soutěžící byla podmínka namotávání pouze jednou rukou, ostatní měli možnost použít obě ruce. Před samotným natáčením CD na tužku soutěžící pod vedením instruktorů procvičili zápěstí a prsty. Stanoviště bylo umístěno u prvního oddělení Speciální základní a mateřské školy, jelikož se blízko nachází vhodný podklad, kde byla CD vystavena.

Při potížích s natáčením CD na tužku mohla pomoci instruktorka či ukázat vhodný způsob natáčení. U dětí s těžkou či hlubokou mentální retardací zde byla možnost asistovaného natáčení či ohmatání a prohlídnutí CD.

Jak vzniká film(viz Příloha č. 7)

Na stanovišti „Jak vzniká film“ bylo za úkol poskládat dějové obrázky ve správném pořadí od toho, co se stalo první až na konec pohádky. Jednalo se o dějové karty spojené s pohádkou Červená Karkulka. Karet bylo celkem osm. Instruktoři při skládání s dětmi jednotlivé karty popisovali, vysvětlovali, z jakého důvodu jdou karty za sebou v tomto pořadí a nakonec

všichni společně pohádku ve správném pořadí odříkali. Toto stanoviště bylo zaměřené na logické myšlení. A bylo umístěno u oddělení pod střešou. Dějové karty byly na lavičce a děti okolo nich stály či seděly.

Při potížích se stavěním děje si navzájem pomáhali jednotliví členové týmu či mohly pomoci instruktorky. Při nezaujetí dítěte pro úkol byla možnost pokládání otázek.

Natáčíme reportáž(viz Příloha č. 8)

Stanoviště s názvem „Natáčíme reportáž“ bylo na rozvoj paměti. Dětské účastníci měli za úkol vzít si z barevného papíru a kartonu vyrobenou kameru a obejít s ní slalom. U každého záchytného bodu byla kartička s obrázkem, který se týkal tematiky spojené s filmem, natáčením či masmédií. Obrázků tam bylo celkem osm. Soutěžící měli za úkol si jednotlivě slalom jednou projít a zapamatovat si, co nejvíce věcí, které byly vyobrazené na kartičkách. Věci, které si zapamatovali, následně sdělili instruktorům. Instruktorky vyhodnotily, jak byli soutěžící úspěšní, a jednotlivé obrázky zopakovaly a řekli si se soutěžícími, k čemu každý z nich slouží. Stanoviště bylo umístěno na trávě.

U tohoto stanoviště bylo počítáno s tím, že některé děti si nezapamatují žádný obrázek či zadání úkolu nepochopí. V takovémto případě si soutěžící slalom prošel s kamerou a instruktorka s ním pak pouze prošla základní informace o jednotlivých předmětech vyobrazených na obrázkách.

Pohádkové dvojice(viz Příloha č. 9)

Stanoviště „Pohádkové dvojice“ bylo zaměřené na paměť a konkrétně na vybavování a uchovávání pojmů. Jednotlivá družstva zde měla za úkol najít pohádkové dvojice, které k sobě patří. Pro starší účastníky byla připravena i těžší varianta s přiřazením správných psaných jmen dvojice. Instruktorky se dětí doptávaly na pohádky, ve kterých dvojice hrají a u starších jedinců i na hlavní dějovou linii vybraných pohádek. Stanoviště bylo opět umístěno tak, aby si děti mohly při plnění úkolu sednout.

Na tomto stanovišti mohla nastat obtíž nevybavení si jména postavy či neznalost postav. Ostatní členové týmu či instruktorka, tak mohli soutěžícímu sdělit o koho se jedná, v jaké pohádce hraje a jeho základní vlastnosti. Při této aktivitě bylo vhodné s dětmi rozebrat, které vlastnosti jsou kladné a které záporné a jak se projevují.

Házej (viz Příloha č. 10)

Stanoviště „Házej“ bylo opět sportovně zaměřeno. Také se zde dala sledovat vizuální motorická koordinace – oko ruka. Soutěžící zde měl za úkol se trefit pohádkové bytosti balónkem do otevřených úst. Pro děti bylo připraveno několik náročností. Pro nejmenší byla vzdálenost od pohádkové bytosti, do které se měli strefovat míčkem, nejkratší s přibývajícím věkem a možnostmi děti se vzdálenost prodlužovala. Instruktorce a zbývající děti z daného družstva míčky sbíraly a podávaly soutěžícímu, který házel. Instruktorce soutěžící nabádaly k přesnému zaměření před hodem a snaze trefit vytyčený cíl. Toto stanoviště bylo strategicky umístěno před zeď jednoho z pavilonů, aby míčky nemohly doletět daleko a při možné ztrátě rovnováhy děti nespadly na tvrdý povrch.

Účastník, který nemohl házet, si míčky osahal či pohyb naznačil. Soutěžícím, u kterých to bylo možné, instruktorce pohyb naznačovaly a upozorňovaly na sledování pohybu očima.

Kolo štěstí (viz Příloha č. 11)

Stanoviště s názvem „Kolo štěstí“ se nacházelo připevněné na dřevěné tabuli. U kola štěstí měla políčka odlišnou barvu. Vedle něj byla krabice, kde byly pytlíky bonbónů rozděleny podle příslušných barev. Každé družstvo mělo za úkol zatočit kolem štěstí a vzít si a rozdělit příslušný sáček bonbónů podle vytočené barvy. Instruktorce dohlížely na spravedlivé rozdělení odměny mezi jednotlivé účastníky. Toto stanoviště absolvovala všechna družstva až nakonec, jako odměnu za splnění ostatních úkolů.

Pokud u tohoto stanoviště chtěli točit kolem všichni účastníci, bylo jim to umožněno. Vyhrála barva bonbónů, která padla nejpočetněji.

Akce byla dobrovolná a nikdo z účastníků nebyl do žádné aktivity nucen. Při nechuti plnění úkolů byla snaha pozitivně motivovat nebo najít kompromis, aby účastník akce se úkolu chtěl účastnit. Vše probíhalo formou hry.

8.2 Družstva

Na akci „Televizní hrátky“ bylo celkem šest družstev po čtyřech dětských účastnících a dvou instruktorkách.

Družstva byla rozdělena podle věku účastníků, kvůli snadnějšímu přizpůsobení jednotlivých stanovišť individuálním potřebám každého účastníka. I v tomto případě, kdy družstva nebyla velká, byla větší možnost kolektivní práce. V každém družstvu byli účastníci intaktní i se speciálními vzdělávacími potřebami a družstva nebyla dělena podle pohlaví.

Jak již bylo výše zmíněno, družstva mezi sebou nesoutěžila, kvůli dělení podle věku jednotlivých soutěžících.

Družstvo číslo jedna bylo družstvo složené z nejstarších dětí. Z řady intaktních to byl třináctiletý Petr a dvanáctiletá Kateřina a z řady účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami to byla třináctiletá Lucie a jedenáctiletý Tomáš.

Družstvo číslo dvě bylo složeno následovně: Za účastníky intaktní byl v družstvu zastoupen desetiletý Ondra a devítiletá Lea a za účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami družstvo reprezentoval desetiletý Zdeněk a osmiletá Andrea.

Družstvo číslo tři bylo rozděleno následovně: Za účastníky intaktní byl v družstvu zastoupen desetiletý Jaroslav a devítiletý Jakub a za účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami devítiletí chlapci Dan a Petr.

Při rozdělování těchto dvou družstev bylo dbáno na to, aby spolu v jednom družstvu nebyli sourozenci či kamarádi, jelikož by se to mohlo negativně promítnout do kooperace mezi členy družstva. Kamarádi by se mohli bavit pouze spolu a ostatní nezapojovat a u sourozenců by byla možnost vypuknutí sourozenecké hádky či mladší sourozenec by mohl být příliš upnutý na staršího a očekávat, že úkol splní za něj.

Do družstva číslo čtyři patřil intaktní osmiletý Vašek a sedmiletý Zdeněk, který také nemá speciální vzdělávací potřeby a sedmiletý Ondřej a šestiletá Nikola se speciálními vzdělávacími potřebami.

Družstvo číslo pět bylo z intaktních účastníků zastoupeno šestiletou Karolínou a Michaelou a z řad účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami pětiletou Lucií a čtyřletým Adamem.

Poslední tedy šesté družstvo bylo zastoupeno šestiletou Lucií, čtyřletým Tomášem a tříletou Anetou a tříletým Oliverem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Poslední družstvo má jen jednoho zástupce z dětských účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami. Družstvo bylo takto sestavené kvůli vyšším speciálním vzdělávacím potřebám Olivera, který potřebuje velmi individuální péči.

9 Průběh akce

V den, kdy se měla akce „Televizní hrátky“ konat se již od rána připravovaly veškeré pomůcky a rekvizity potřebné k uskutečnění akce a byli jsme od dopoledních hodin na místě konání akce. Když z areálu speciální základní a speciální mateřské školy odešly všechny děti, začala se připravovat jednotlivá stanoviště. Pan školník připravil opodál stanoviště skákacího obra a příslušné ohraničení, aby se dětem nemohlo něco nepříjemného stát.

Když bylo vše připravené, prošla trasa akce a jednotlivá stanoviště. Ke každému ze stanovišť se probírala možná plnění úkolů, edukační cíle, možné další aktivity a otázky. Tato konverzace byla velmi přínosná, jelikož jsme společnými silami došly k několika možnostem, jak aktivity více rozebrat a každá z instruktorek přispěla svým nápadem. Většina instruktorek má zkušenosti s prací s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, takže veškeré nápady a připomínky k úkolům byly přínosem. Také s instruktorkami před začátkem akce byly probrány nežádoucí modelové situace, které by mohly nastat a jak se při nich zachovat či jak danou situaci řešit. Většina možností a řešení je v práci uvedena v kapitole popisující jednotlivá stanoviště, tedy kapitole 7. 1 Stanoviště. Před příchodem dětských účastníků volnočasové akce každá instruktorka obdržela spis se členy svého družstva a s jejich speciálně pedagogickou diagnostikou včetně rozepsání jednotlivých stanovišť, úkolů a jejich umístění na pozemku Speciální základní a speciální mateřské školy a znázorněného postupu pohybu po jednotlivých stanovištích.

Nějaký čas před čtvrtou hodinou odpolední začali přicházet první dětské účastníky akce v doprovodu jejich zákonných zástupců. Každý nově přichodící byl uvítán a bylo mu sděleno, u které paní instruktorky je v oddíle. Zákonným zástupcům byly zopakovány základní informace o akci a předpokládaný čas ukončení akce. Jednotlivé instruktorky si děti braly k sobě podle rozdělení do družstev, které před příchodem účastníků obdržely. Následně se účastníkům instruktorky představily. Poté společně konverzovali o základních informacích o nich a instruktorky jim sdělovaly základní informace o akci.

Když byla všechna družstva kompletní každá z instruktorek, která měla v družstvu člena s poruchou autistického spektra, s tímto členem prošla jednotlivá stanoviště a sdělila mu, v jakém pořadí budou jednotlivé aktivity plnit, aby nedošlo k možným negativním pocitům ze strany těchto členů. Když byla celá družstva pohromadě, instruktorky pobídly členy, aby o sobě něco sdělili ostatním a navzájem se představili. U členů, kteří se představovat nechtěli nebo to sami nezvládli, pomohly instruktorky s představováním. Pomoc spočívala v otázkách, na které dítě odpovídalo, či ho představila instruktorka ostatním účastníkům sama a dítě

pouze utvrzováním hlavy či slůvkem ano. Instruktoranky sdělily dětem, že je důležité spolupracovat jako tým a akceptovat tempo a speciální potřeby ostatních členů družstva.

Po seznámení členů šla družstva k prvnímu stanovišti, které mělo každé družstvo určené. Na jednotlivých stanovištích se družstva střídala po směru hodinových ručiček. Na každé stanoviště bylo určeno minimálně patnáct minut a horní časová hranice stanovená nebyla, jelikož ta byla individuální podle potřeb každého družstva. Instruktoranky vyplňovaly čas mezi stanovišti tak, aby to navazovalo na družstva ostatní a dětské účastníci akce nečekali a měli stále nějaký druh zábavy.

V průběhu akce byla pozorně sledována kooperace členů jednotlivých družstev. Družstva soutěžila opravdu jako družstva, zapojovali se všichni členové týmu a navzájem si pomáhali při plnění úkolů.

Jedním z okamžiků, které stojí za to zmínit, je situace, kdy měl Adam z pátého družstva strach z prolézání tunelu u stanoviště Honba za senzací. Když jeho spoluhráčka Michaela spatřila, že se Adam bojí a tunel nechce prolézt, vrátila se zpět k překážce a Adamovi, kterého před akcí neznala, nabídla, ať leze hned za ní, jelikož uvidí, že to nic není a nebyl důvod se obávat. Celý svůj čin doplnila větou: „Spolu to zvládneme, neboj.“

Kooperace byla vidět i v okamžiku, kdy se první družstvo snažilo o splnění úkolu na stanovišti Borec na konec, kde bylo za úkol házení na cíl. Lucie kvůli svým speciálním vzdělávacím potřebám není schopna sama plastový oštěp zvednout a odhodit. S hodem jí ochotně pomohla Kateřina dříve, než tomu tak bylo učiněno ze strany instruktorky. A slečny společně úspěšně aktivitu dokončily. Na Lucii bylo vidět, že jí ochota Kateřiny dělá upřímnou radost. Po zbytek akce se děvčata společně bavila a do konverzace při přechodu mezi jednotlivými stanovišti zapojovali i své mužské spoluhráče.

Obdobné situace nastávaly skoro ve všech družstvech.

Jediná výjimka byla u družstva šestého. Nejmladší účastníci akce se úkolů účastnili a plnili je všechny společně, ale mezi jednotlivými stanovišti se mezi sebou výrazněji nebavili. Většina jejich pozornosti ulpívala na instruktorkách či na pozorování družstev ostatních.

Po splnění všech zadaných úkolů družstva získala odměnu, kterou si vytočila na stanovišti Kolo štěstí, a všichni účastníci akce si navzájem zatleskali a pochválili se za úspěšné splnění všech stanovišť.

Následovalo skákání ve skákacím obrovi a tančení na volném prostranství. Děti si spolu hrály.

U skákacího obra byly přítomny dvě instruktorky, které dohlížely na sundání bot a maximální počet dětí ve skákacím obrovi, který byl pět dětí. I zde byla vidět ochota zdatnějších pomáhat méně zdatným účastníkům nezávisle na družstvu. Účastníci si spontánně navzájem pomáhali se sundáním či nandáním bot bez potřebných výzev od instruktorek.

Na louce před oddělením Speciální základní školy děti, které neskákaly ve skákacím obrovi, tančily pod vedením zbylých instruktorek různé dětské tance na dětské písničky, jako jsou například: Hlava, ramena, kolena, palce; Ramsamsam; Popeláři; Sloník Toník a další. Tyto aktivity probíhaly, dokud si všichni zákonní zástupci nevyzvedli své děti.

Před odchodem jsme se s instruktorkami dětí dotazovaly, jestli se jim akce líbila a která aktivita se jim líbila nejvíce. Účastníci akci hodnotili kladně a většina uvedla, že se jim líbila většina nebo všechny aktivity. Mnoho děvčat oceňovalo i následné tance a většina chlapců zmiňovala slalom a skákacího obra jako nejoblíbenější aktivitu z celé akce.

Průběh celé akce překonal očekávání. Počasí nám ten den přálo a bylo hezké. Děti spolu úspěšně kooperovaly a akce se jim líbila. Akce senadmiru vydařila.

10 Výsledky akce – zhodnocení cílů a výzkumných otázek

Volnočasová akce pro účastníky intaktní i pro účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami se zdařila. Akce s názvem „Televizní hrátky“ probíhala podle předem připraveného plánu tak, jak bylo plánované.

Hlavní cíl bakalářské práce byl připravit a realizovat volnočasovou akci pro účastníky intaktní a účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami a formulovat praktická doporučení pro realizaci akcí tohoto typu. Tento cíl byl naplněn a tato volnočasová akce byla připravena a realizována.

Dílčí cíle této volnočasové akce byly také naplněny.

Dílčí cíl: Poukázat na rozvoj kooperace mezi účastníky intaktními a účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mezi dílčí cíle patří rozvoj kooperace účastníků intaktních a účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami, tato kooperace jednotlivých účastníků byla zřetelná po celou dobu konání akce. Účastníci intaktní a účastníci se speciálními vzdělávacími potřebami si navzájem pomáhali a spolupracovali při plnění úkolů i při doplňkových aktivitách a vytvořili si přátelské vztahy. Kooperace byla znát během průběhu i po skončení akce, kdy si účastníci intaktní i účastníci se speciálními vzdělávacími potřebami vzájemně pomáhali v potřebných aktivitách jako například nazouvání, sundávání a zavazování bot, podávání rekvizit a předvádění tance.

Jako další pozitivní výsledek akce je bráno to, že žádný z členů jednotlivých týmů nepřebíral roli vůdce týmu a nebyla zde snaha být v roli kapitána. To nasvědčuje o rovnocenném postavení a vnímání jednotlivých účastníků.

Dílčí cíl: Poukázat na rozvoj dílčích dovedností

Jako další dílčí cíl byl stanoven rozvoj komunikace, tento cíl byl naplněn u účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se snažili mnohem více komunikovat a také u účastníků intaktních, kteří se snažili využívat alternativní komunikaci k dorozumění se s účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami. Účastníci spolu komunikovali během akce i po skončení akce. Žádná komunikační bariéra zde nebyla znát ani s ohledem na komunikaci mezi účastníky a instruktorkami.

Mezi další dílčí cíle patří společné trávení volného času, rozvoj samostatnosti účastníků a edukace účastníků ve volném čase. Tyto dílčí cíle byly také naplněny a mnoho účastníků

volnočasové akce se naučilo novým dovednostem a znalostem nejen z televizního prostředí. Účastníci této akce se měli možnost přiučit novým názvům zvířat a informacím ohledně těchto zvířat, názvům a využití různých televizních rekvizit, pohádkové dvojice a mnoho dalšího.

Tato volnočasová akce si kladla za dílčí cíl i rozvoj pohybových dovedností a rozvoj motoriky u účastníků akce. Na rozvoj těchto dovedností zde byla přímo vytyčená stanoviště, kde si účastníci mohli osvojit či prohloubit své dovednosti v oblasti hodů, vrhu a zapojena byla i jemná motorika a vizuomotorika.

Dílčí cíl: Poukázat na posílení sociálních kompetencí

Posílení sociálních kompetencí a tolerance byl dílčí cíl, který byl splněn u všech účastníků akce. Účastníci, kteří byli ze začátku nesmělí, v průběhu akce zapomněli na svou ostýchavost a účastnili se rozhovorů i aktivit.

Odborné vedení akce zaměstnanci speciální základní a mateřské školy bylo pro celou akci velkým přínosem. Jednotlivé instruktorky se velmi dobře orientují v této problematice a ve speciálních přístupech k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami a tím pozitivně ovlivňovaly průběh akce a náhled účastníků intaktních i účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami na akci. Praktické znalosti instruktorek obohatili i mě a odborná pomoc při přípravě a realizace akce byla velkým přínosem.

Každý z účastníků se úspěšně účastnil všech aktivit a všechny děti akci hodnotily kladně.

Odpovědi na výzkumné otázky

1. Jak budou během akce kooperovat účastníci se speciálními vzdělávacími potřebami a účastníci intaktní?

Účastníci se speciálními vzdělávacími potřebami a účastníci intaktní spolu úspěšně kooperovali. Intaktní účastníci samostatně a spontánně pomáhali účastníkům se speciálními vzdělávacími potřebami bez nutnosti výzvy k pomoci či žádosti od účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami. Navzájem se účastníci podporovali a motivovali po celou dobu konání akce a družstva fungovala jako týmy a plnila úkoly dohromady. Tato forma kooperace byla velmi pozitivní a u většiny z účastníků rozšiřovala sociální kompetence a sociální vazby.

2. Jak budou účastníci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří nevyužívají verbální komunikaci, komunikovat s ostatními aktéry?

Účastníci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří nevyužívají verbální komunikaci, komunikovali s ostatními účastníky volnočasové akce pomocí ukazování na předměty a kývání hlavou. Někteří z nich si také donesli své netechnické komunikační pomůcky v podobě komunikačních tabulek s obrázky a využívali je při komunikaci s ostatními. Intaktní účastníci akce tuto formu komunikace neodsuzovali, ani se jí nevyhýbali. Mnozí z nich po obdržení obrázku či ukázání po účastníkovi se speciálními vzdělávacími potřebami požadavek zopakovali a následně odpověděli či ho splnili.

Při komunikaci instruktorek a účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami nevznikl žádný problém. Komunikace touto formou je pro obě strany standardní.

3. Jak budou hodnotit akci účastníci intaktní a jejich zákonní zástupci?

Intaktní účastníci této volnočasové akce byli v hodnocení velmi odlišní. Chlapcům se více líbili sportovní aktivity a tvrdili, že by jich zařadili více. Ondra například zmiňoval absenci běhu. Slečny nejkladněji hodnotily tanec a stanoviště reportéři v Zoo. Jinak se všem akce líbila a jednohlasně se shodli, že by dorazili znovu.

Zákonní zástupci intaktních účastníků podtrhnuli rozvíjení sociálních kompetencí a tolerance u jejich dětí. Dále se jim líbila organizace akce a zajištění skákacího obra pro následné sportovní vybití dětí.

4. Jak budou hodnotit akci účastníci se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zákonní zástupci?

Účastníci se speciálními vzdělávacími potřebami akci hodnotili kladně. Většina z nich ve svém kladném hodnocení vyzdvihla navázání nových přátelství, pohybové aktivity doprovázené hudbou a sladkou odměnou. Žádný z účastníků nehodnotil akci negativně.

Zákonní zástupci účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami zvláště oceňovali navázání přátelství s intaktními účastníky a snahu mezi sebou komunikovat. Zákonní zástupci těchto účastníků také považovali za přínosné odborné vedení týmů instruktorkami, které mají v tomto oboru příslušné vzdělání a několikaletou praxi.

11 Doporučení pro praxi

Doporučení pro praxi jsou shrnuta do několika následujících bodů:

- zajistit vhodné prostory,
- zvolit vhodnou propagační strategii,
- zvolit atraktivní a zajímavé téma,
- připravit více variant plnění úkolů podle speciálních vzdělávacích potřeb účastníků,
- zajistit vhodné komunikační kanály,
- tvořit přátelskou atmosféru,
- vhodně motivovat,
- akceptovat individuální speciální vzdělávací potřeby,
- poskytnout na plnění úkolů dostatek času,
- dbát na bezpečnost,
- brát v potaz rychlejší unavitelnost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami,
- neupozorňovat na odlišnosti,
- akceptovat individualitu každého člověka,
- dodržovat princip dobrovolnosti,
- dodržovat princip individuální podpory,
- volnočasová aktivita by měla mít charakter výzvy,
- dodržet princip dosažitelnosti,
- dodržet princip nenucenosti,
- rozvíjet týmovou spolupráci,
- dodržet zásadu aktivity,
- zapojovat všechny účastníky do každého úkolu,
- rozvíjet sociální vazby.

Tato doporučení byla zřejmá a nutná brát v potaz po celou dobu konání volnočasové akce pro účastníky intaktní a účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami.

12 Závěr

Záměrem této bakalářské práce bylo formulovat teoretická východiska, připravit a realizovat volnočasovou akci určenou pro účastníky intaktní i pro účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato bakalářská práce je rozdělena na dvě části. Na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části jsme se v první kapitole věnovali volnému času. Volný čas jsme zde definovali pomocí definic od několika autorů. Poté jsme přiblížili volný čas z hlediska dětí a mládeže a zmínili jsme nutnost jeho pedagogického ovlivňování. Dále jsme se v této kapitole věnovali funkcím volného času, na které nahlíží každý autor jinak. Také jsme se věnovali významu volného času v životě člověka a jeho ovlivňování životního stylu. Volný čas je zde také rozebrán v historickém kontextu a historickém pohledu na volný čas. V druhé kapitole jsme přiblížili institucionální podmínky výchovy ve volném čase. A to kdo se volného času účastní a kdo na něj působí, dále jsme nastínili nejvýznamnější instituce pro výchovu ve volném čase, jako jsou školní kluby a družiny, domovy dětí a mládeže, dětské domovy, jazykové a umělecké školy a další. Dále jsme se v této kapitole také věnovali osobnosti pedagoga volného času a vychovatele, která má ve výchovně vzdělávacím procesu rozhodující úlohu. Třetí kapitola pojednává o společném vzdělávání. Definovali jsme zde žáka s postižením, narušením, ohrožením a uvedli jsme zde speciálně pedagogickou diagnostiku účastníků volnočasové akce, které se věnujeme v praktické části práce. V této kapitole jsme také uvedli rozdíl mezi integrací a inkluzí a pojmy integrace a inkluze jako takovým. Čtvrtá kapitola se věnuje volnému času jako prostoru pro inkluzi.

V praktické části se již zabýváme přípravou a realizací volnočasové inkluzivní akce pro účastníky intaktní i pro účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami s názvem „Televizní hrátky“. Pátá kapitola je úvod do praktické části. V této kapitole jsou popsány cíle a dílčí cíle bakalářské práce, jsou zde uvedeny výzkumné otázky a metoda, kterou je tato bakalářská práce tvořena. V šesté kapitole rozebíráme plánování akce. Je zde zmíněn výběr tématu akce a s tím spojený předvýzkum, rozvržení akce, zajištění organizací pro záštitu akce, následná tvorba letáku a propagace volnočasové inkluzivní akce a také je zde uvedena potřeba povolení od zákonných zástupců účastníků intaktních i účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami. V další kapitole jsou uvedeni účastníci akce z řad dospělých jako instruktorů a z řad dětí jako soutěžících. Kapitola osmá se zabývá přípravou volnočasové akce. Je zde rozebrána příprava jednotlivých stanovišť, pomůcek a rekvizit potřebných ke stanovištím a zařazení intaktních účastníků i účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami volnočasové akce do šesti družstev a následné přiřazení potřebného počtu instruktorů. V další

kapitole je popsán průběh volnočasové inkluzivní akce „Televizní hrátky“ a chování účastníků akce. V poslední kapitole jsou rozebrány výsledky akce.

Výsledky této bakalářské práce jsou kladné, hlavní cíl i dílčí cíle byly naplněny a celá volnočasová akce pro účastníky intaktní i účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami se vydařila.

Na základě této práce bylo nabyto přesvědčení, že volný čas v životě člověka je velmi důležitý a neměl by být opomínán. Pedagogické působení na volný čas dětí a mládeže pomáhá předcházet vzniku sociálně patologických jevů a napomáhá k pozitivnímu formování osobnosti. Také jsme se díky této bakalářské práci přesvědčili, že děti jsou schopny spolu spontánně kooperovat a vzájemně si pomáhat, pokud k tomu mají vhodnou příležitost.

Tato bakalářská práce také seznamovala s průběhem přípravy a realizace volnočasových akcí. Bylo zjištěno mnoho nových poznatků o práci s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky této práci bylo také zjištěno, jaké kompenzační metody jsou vhodné a kdy je použít (například: výběrové otázky při nemluvnosti).

1. Seznam použitých zdrojů

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

ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. 3., nezměn. vyd. Přeložil Antonín KRÍŽ. Praha: Rezek. ISBN 978-80-86027-29-6. 1177b 5.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. (eds). *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-150-8.

BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.

BENDO VÁ, Petra, ed. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.

BLÁHA, V. *Výchova mimo vyučování na základních školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 14-289-84.

BRUCE, Andy, LANGDON, Ken, 2003. *Řízení projektu*. Sloart. ISBN: 80-7209-385-1.

ČÁP, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-273-7

ČÍHOVSKÝ, Jaroslav. *Příspěvek k poznání volného času dne studentů ped. fakulty Olomouc*. Olomouc: Ped. F. UP, 1967.

DÜLMEN, Richard van. *Kultura a každodenní život v raném novověku (16. - 18. století)*. Přeložil Martin VŠETÍČEK. Praha: Argo, 1999. Každodenní život. ISBN 80-7203-116-3.

DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

FALTÝSKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-210-1946-8.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

JANTOVÁ, Alžběta a Pavol JANTO. Volný čas a volnočasové aktivity. *Šance dětem* [online]. Šance dětem, 2012, 13. 4. 2012 [cit. 2020-03-11]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/volny-cas-deti-se-zdravotnim-postizenim/volny-cas-a-volnocasove-aktivity.shtml>

KAPLÁNEK, Michal. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1250-8.

KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-223-9.

KOHOUTEK, R a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství s. r. o., 1996. ISBN 80-85867-94-X.

MŠMT. MŠMT: *Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016 – 2018* [online]. © 2016 – 2018 [cit. 2019 – 12 - 28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.

PATOČKA, Jan. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. 3., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2007. Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 978-80-7298-275-2.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-569-5.

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

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0646-2.

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

SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.

SPOUSTA, Vladimír. *Metody a formy výchovy ve volném čase: kultura a umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1275-7.

SPOUSTA, Vladimír. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: (Úvod do studia pedagogiky volného času) : [Určeno pro stud. fak. pedag. MU v Brně]*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1007-x.

SVOZILOVÁ, Alena, 2006. *Projektový management*. Praha: Grada. ISBN: 80-247-1501-5.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Hyperaktivita nebo hypoaktivita - výchovný problém?: (edukační přístupy u poruch aktivity)*. Bratislava: WoltersKluwer, 2016, 197 s. ISBN 978-80-8168-348-0.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.

ŠIMKOVÁ, S.; ZAJÍC, J. *Patříte mezi nás?, aneb, Kdy se daří začleňování dětí s handicapem do oddílů a kroužků*. Praha: NIDM - Národní institut dětí a mládeže, 2010. ISBN 978-80-86784-96-0.

ŠTÁVA, Jan. *Volný čas dětí a televize*. In: *Cesty demokracie vovýchove a vzdelávání. Zborník z konferencie*. Bratislava, IUVENTA 2001.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: WoltersKluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

Vážanský, M., Smékal, V. *Základy pedagogiky volného času*. Vyd. 1. Brno: Paido, 1995. 176 s. ISBN 80-9017-379-9.

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti – 2. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

2. Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník o tématu akce

Příloha 2 – Leták

Příloha 3 – Fotodokumentace stanoviště Reportéři v Zoo

Příloha 4 – Fotodokumentace stanoviště Borec na konec

Příloha 5 – Fotodokumentace stanoviště Honba za senzací

Příloha 6 – Fotodokumentace stanoviště Natoč si své CD

Příloha 7 – Fotodokumentace stanoviště Jak vzniká film

Příloha 8 – Fotodokumentace stanoviště Natáčíme reportáž

Příloha 9 – Fotodokumentace stanoviště Pohádkové dvojice

Příloha 10 – Fotodokumentace stanoviště Házej

Příloha 11 – Fotodokumentace stanoviště Kolo štěstí

Příloha 12 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Reportéři v Zoo

Příloha 13 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Borec na konec

Příloha 14 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Honba za senzací

Příloha 15 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Natoč si své CD

Příloha 16 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Jak vzniká film

Příloha 17 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Natáčíme reportáž

Příloha 18 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Pohádkové dvojice

Příloha 19 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Házej

Příloha 20 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Kolo štěstí

Příloha 21 – Fotodokumentace z průběhu akce – Skákací obr

Příloha 1 – Dotazník o tématu akce

Dotazník k výběru téma zábavné akce.

Které z následujících tří témat by se ti nejvíce líbilo? Zakroužkuj pouze jedno ze tří nabízených.

- a) Drakiáda – pouštění draků a soutěže zaměřené na létající draky.
- b) Televizní hrátky – soutěže zaměřené na film a televizi.
- c) Cesta kolem světa – soutěže zaměřené na jednotlivé země světa, zajímavosti o jednotlivých zemích.



Přijď se zúčastnit zábavné akce pro děti a mládež s názvem

Televizní hrátky

Čeká tě spousta zábavných her, soutěží a kvízů!



Akce je vhodná pro každého od 5 do 13 let!



Veškeré prostory jsou bezbariérové a lehce dostupné pomocí MHD!



Staň se na chvíli reportérem!



Kdy: **Ve čtvrtek 26. 9. 2019**

V kolik: **v 16:00**

Kde:



Vstupné: **ZDARMA**



Příloha3 – Fotodokumentace stanoviště Reportéři v Zoo



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha4 – Fotodokumentace stanoviště Borec na konec



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha5 – Fotodokumentace stanoviště Honba za senzací



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha6 – Fotodokumentace stanoviště Natoč si své CD



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha 7 – Fotodokumentace stanoviště Jak vzniká film



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha 8 – Fotodokumentace stanoviště Natáčíme reportáž

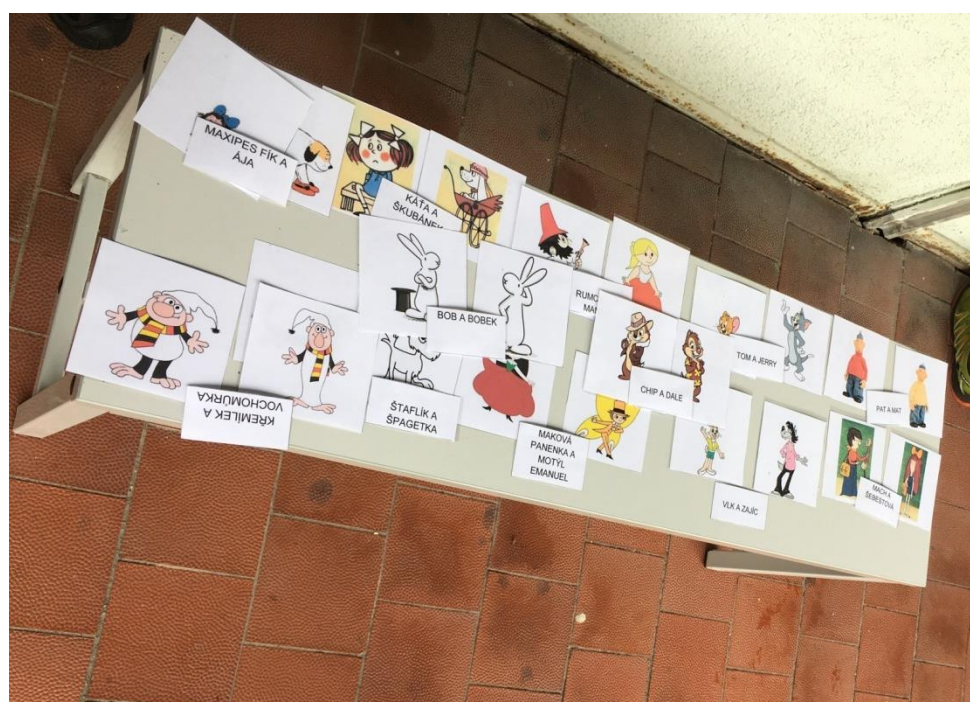


(Zdroj: archiv autorky)

Příloha 9 – Fotodokumentace stanoviště Pohádkové dvojice



(Zdroj: archiv autorky)



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha 10 – Fotodokumentace stanoviště Házej



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha 11 – Fotodokumentace stanoviště Kolo štěstí



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha 12 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Reportéři v Zoo



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha 13 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Borec na konec



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha 14 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Honba za senzací



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha 15 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Natoč si své CD



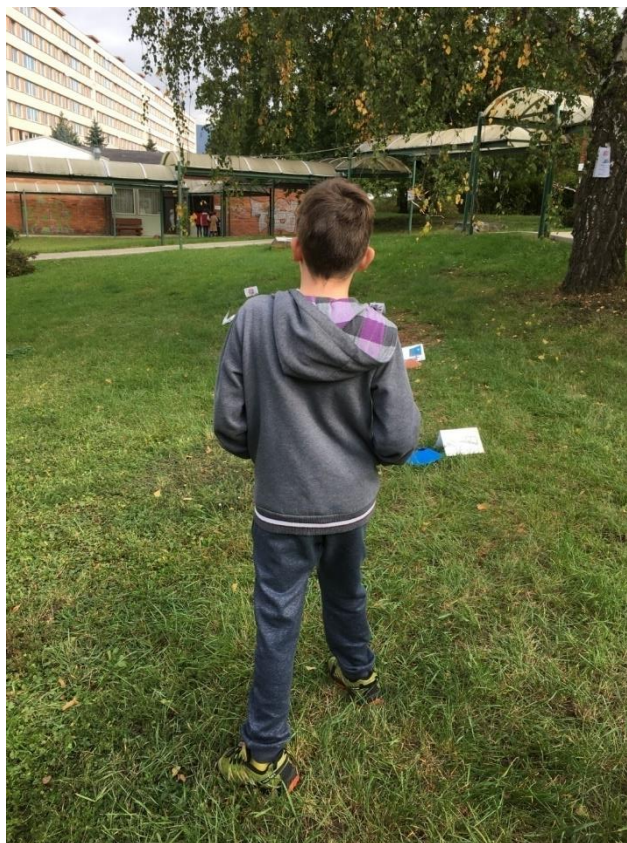
(Zdroj: archiv autorky)

Příloha 16 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Jak vzniká film



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha 17 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Natáčíme reportáž



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha 18 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Pohádkové dvojice



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha19 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Házej



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha 20 – Fotodokumentace z průběhu akce ze stanoviště Kolo štěstí



(Zdroj: archiv autorky)

Příloha 21 – Fotodokumentace z průběhu akce – Skákací obr



(Zdroj: archiv autorky)