

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálně-pedagogických studií

**Diplomová práce**

Bc. Soňa Velišková

**Volný čas a volnočasové aktivity žáků s mentálním postižením**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Volný čas a volnočasové aktivity žáků s mentálním postižením, vypracovala samostatně a citovala jsem všechny použité zdroje.

V Olomouci dne 14. 04. 2024

.....

**Bc. Soňa Velíšková**

## **Poděkování**

Zde bych chtěla poděkovat svému vedoucímu diplomové práce panu doc. PhDr. Vojtechovi Regecovi, Ph.D. za jeho laskavé vedení a rady a pomoc, které mi byly nápomocné při psaní této práce. Dále bych ráda poděkovala všem zúčastněným školám za jejich vstřícnost a milou spolupráci.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Soňa Velíšková
<b>Katedra:</b>	Katedra speciální pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Vojtech Regec, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Volný čas a volnočasové aktivity žáků s mentálním postižením
<b>Název v angličtině:</b>	Free Time and Extracurricular Activities of Students with Intellectual Disabilities
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce s názvem „<i>Volný čas a volnočasové aktivity žáků s mentálním postižením</i>“ se zaměřuje na zkoumání volnočasových aktivit poskytovaných žákům s mentálním postižením na základních školách. Cílem práce bylo zjistit nabídku volnočasových aktivit pro tuto specifickou skupinu žáků a přístup pedagogů k nim.</p> <p>V teoretické části byly definovány základní pojmy, jako je mentální retardace, pojetí volného času a jeho význam v rámci vzdělávání a podpůrných systémů. Závěr této části zdůraznil důležitost řešení problematiky trávení volného času žáků s mentálním postižením.</p> <p>Praktická část se zabývala kvalitativním výzkumem, který probíhal pomocí polostrukturovaného rozhovoru se zástupci šesti škol v kraji Vysočina. Výzkum ukázal, že volnočasové aktivity mají vliv na budoucnost žáků, a to včetně podpory osobního rozvoje. Školy se snaží poskytovat pestrou nabídku zájmových kroužků, přičemž nejvíce žáků projevuje zájem o počítačové, sportovní, hudební a tvořivé kroužky. Vedoucí pracovníci vyjádřili spokojenost s rozmanitostí nabízených aktivit a potvrdili, že jsou vedeny pedagogickými pracovníky s osobním zájmem a motivací. V závěrečné části práce jsou formulována doporučení pro praxi, která směřují na úroveň tvůrců vzdělávací politiky, včetně státu, krajů, škol a pedagogů.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Inkluzivita, volnočasové aktivity, žák s mentálním postižením

<p><b>Anotace v angličtině:</b></p>	<p>The master's thesis titled "Free Time and Extracurricular Activities of Students with Intellectual Disabilities" focuses on examining extracurricular activities provided to students with intellectual disabilities in elementary schools. The aim of the thesis was to identify the offering of extracurricular activities for this specific group of students and the approach of educators towards them.</p> <p>In the theoretical part, fundamental concepts such as intellectual disability, the concept of free time, and its significance within education and support systems were defined. The conclusion of this section emphasized the importance of addressing the issue of how students with intellectual disabilities spend their free time.</p> <p>The practical part involved qualitative research conducted through semi-structured interviews with representatives from six schools in the Vysočina region. The research revealed that extracurricular activities have an impact on the future of students, including supporting personal development. Schools strive to provide a diverse range of interest-based clubs, with computer, sports, music, and creative clubs being the most popular among students. Supervisors expressed satisfaction with the variety of activities offered and confirmed that these activities are led by educators with personal interest and motivation.</p> <p>In the final section of the thesis, recommendations for practice were formulated, targeting the levels of educational policymakers, including the state, regions, schools, and educators.</p>
<p><b>Klíčová slova v angličtině:</b></p>	<p>Inclusion, Leisure Activities, Student with Intellectual Disability</p>
<p><b>Přílohy vázané v práci:</b></p>	<p>Příloha A: eTwinning a inovativní výuk Příloha B. Informovaný souhlas</p>
<p><b>Rozsah práce:</b></p>	<p>76</p>
<p><b>Jazyk práce:</b></p>	<p>Český</p>

# Obsah

ANOTACE .....	4
Úvod .....	8
Teoretická část .....	10
1 Pojetí problematiky mentální retardace/ postižení .....	10
1.1 Vymezení pojmu mentální retardace/ postižení.....	11
1.2 Příčiny, diagnostika a členění mentální retardace/ postižení.....	13
1.3 Charakteristika dětí s mentálním postižením .....	15
1.4 Žák s mentálním postižením .....	17
2 Koncept volného času a žáci s mentálním postižením .....	19
2.1 Definice volného času.....	19
2.2 Teoretická východiska pro pochopení prožívání volného času u osob s mentálním postižením.....	21
2.3 Instituce pro volnočasové aktivity .....	22
2.4 Kritéria pro výběr volnočasových aktivit pro žáky s mentálním postižením ....	24
2.5 Přínos volnočasových aktivit pro žáky s mentálním postižením .....	25
2.6 Překážky a faktory, které ovlivňují účast žáků s mentálním postižením na volnočasových aktivitách .....	26
3 Úloha vzdělávání a podpůrné systémy .....	28
3.1 Inkluze a integrace.....	28
3.2 Význam individualizovaného přístupu k inkluzivním žákům.....	29
3.3 Podpůrná opatření.....	30
3.4 Význam řešení problematiky trávení volného času žáků s mentálním postižením	31
3.5 Speciální školy a jejich význam ve školském systému.....	32
Praktická část.....	34
4 Výzkumné cíle a výzkumné otázky.....	35
4.1 Výzkumný cíl.....	35
4.2 Výzkumné otázky.....	35
5 Metodika výzkumu .....	36
5.1 Kvalitativní výzkum .....	36
5.1.1 Rozhovor .....	37
5.2 Charakteristika výzkumného vzorku a výzkumného prostředí.....	38
5.2.1 Respondent č. 1: Základní škola a Praktická škola U Trojice, Havlíčkův Brod	39
5.2.2 Respondent č. 2: Základní škola Nuselská, Havlíčkův Brod.....	40
5.2.3 Respondent č. 3: Základní škola a Mateřská škola Konečná, Havlíčkův Brod	40

5.2.4	Respondent č. 4: Základní škola a Praktická škola Chotěboř .....	41
2.3.5	Respondent č. 5: Základní škola Ledeč nad Sázavou .....	42
2.3.6	Respondent č. 6: Základní škola a Praktická škola Jihlava, příspěvková organizace.....	42
5.3	Průběh výzkumu a analýza získaných dat .....	43
5.3.1	Proces analýzy rozhovorů, otevřené kódování.....	44
5.4	Výsledky výzkumu .....	45
5.4.1	Kategorie 1: Dostupnost a kvalita volnočasových aktivit .....	45
5.4.2	Kategorie 2: Zájem o volnočasové aktivity .....	48
5.4.3	Kategorie 3: Podpora a vzdělávání pedagogů při přípravě aktivit .....	49
5.4.4	Sumarizace výsledků .....	51
6	Diskuse .....	52
6.1	Limity výzkumu .....	55
7	Návrh řešení a doporučení pro praxi .....	57
	Závěr.....	59
	Seznam bibliografických citací .....	61
	Seznam zkratk.....	69
	Seznam diagramů .....	70
	Seznam příloh.....	71
	Přílohy .....	72
	<b>Příloha A: eTwinning a inovativní výuka .....</b>	<b>72</b>
	<b>Příloha B: Informovaný souhlas .....</b>	<b>76</b>

## Úvod

Termín mentální postižení už pro společnost není cizím slovem a lidé se o tomto problému dokážou bavit otevřeněji, než dříve. V této práci se zaměřujeme na volný čas a volnočasové aktivity u žáků s mentálním postižením ve školách, konkrétně v kraji Vysočina, nejvíce pak v okrese Havlíčkův Brod. V dnešní společnosti má volný čas nesmírný význam, protože poskytuje jednotlivcům příležitosti k osobnímu růstu, sociální interakci a celkové pohodě. Pokud však jde o žáky s mentálním postižením, stává se zkoumání volného času a volnočasových aktivit ještě důležitější. Pochopení a řešení jejich jedinečných potřeb a zkušeností těchto jedinců v oblasti volného času má zásadní význam pro podporu jejich začlenění, zvýšení kvality jejich života a podporu jejich celkového rozvoje.

U těchto žáků jsou volný čas a kvalitní aktivity velice důležité. Volnočasové aktivity poskytují žákům sociální interakce, které jim umožňují navazovat vztahy a interagovat se s vrstevníky a dalšími lidmi. Tím se rozvíjejí jejich sociální dovednosti a zvyšuje se tak jejich sociální začleňování. O tom, že je tento problém velmi aktuální, svědčí i studie Bohnertové a kol. (2019), z níž vyplývá, že dospívající s mentálním postižením, zažívají obtíže se sociálně-emocionálním přizpůsobením, včetně přátelství. Trpí pak častými pocity osamělosti a deprese. Výsledky provedené studie naznačují, že pro tyto osoby je větší zapojení do volnočasových aktivit spojeno s lepším sociálně-emocionálním přizpůsobením.

Bezesporu jsou touto cestou rozvíjeny i různé další dovednosti a schopnosti. Může se jednat o motorické dovednosti, kreativitu, vyjadřování, organizaci času. Tyto dovednosti jsou pak důležité pro jejich samostatnost a úspěšné fungování v různých životních situacích. V neposlední řadě lze podotknout, že fyzická aktivita a rekreační činnosti přináší žákům s mentálním postižením zlepšení fyzického zdraví, jako je zvýšení kondice, síly a pohyblivosti. Volnočasové aktivity také podporují jejich duševní zdraví tím, že snižují stres, přinášejí radost a zvyšují pocit spokojenosti a pohody (Dattilo, 2017).

Z vlastní zkušenosti při práci s žáky s tímto postižením si však bohužel troufám tvrdit, že jejich volný čas mimo školu není nijak zvlášť pestrý a zábavný. To potvrzuje i výzkum Badia a kol. (2013), podle jehož závěrů volnočasové aktivity u mladých a dospělých osob s vývojovými poruchami zahrnují především volnočasové sociální aktivity a rekreační aktivity doma, které byly převážně samostatné a pasivní povahy. Dle mého mínění mají tyto žáci stejně tak jako intaktní právo na aktivní trávení volného času. Žáci s mentálním postižením ve věku povinné školní docházky mají možnost navštěvovat kroužky, které škola



nabízí (Velíšková, 2018). Volný čas nenabízí pouze školy a školská zařízení, ale i další instituce, kterým záleží na pestrém trávení volného času žáků. Diplomová práce se ale zabývá pouze nabídkou volnočasových aktivit škol v kraji Vysočina, nejvíce pak v okrese Havlíčkův Brod. Otázkou zní, zda nabídka školních aktivit je dostatečně pestrá a zajímavá na tolik, aby žáci například se středně těžkou mentální retardací z ní byli nadšení (Velíšková, 2018). A právě zde hrají významnou roli pedagogové. Ti by měli mít znalosti, dovednosti a empatii, které jsou nezbytné k vytvoření inkluzivního prostředí, jež uspokojuje rozmanité potřeby těchto jedinců. Uvědomují-li si pedagogové význam volného času a aktivně zapojují žáky s mentálním postižením do smysluplných volnočasových aktivit, mohou jim otevřít svět možností a umožnit jim, aby se jim dařilo a dosáhli svého plného potenciálu.

Cílem této diplomové práce je tedy dozvědět se a zhodnotit, jaká je nabídka volnočasových aktivit a o jaké volnočasové aktivity je největší zájem v rámci kraje Vysočina v běžných základních a školách podle § 16 odst. 9 (tzv. speciální školy). Výzkumné šetření probíhalo převážně ve školských zařízeních v okrese Havlíčkův Brod a jedno v krajském městě Jihlava. Navrhnout možná doporučení pro praxi, jež by zlepšila přístup žáků s mentálním postižením k volnočasovým aktivitám. Vycházíme přitom z teze, že zkoumáním zkušeností, překážek a faktorů, které ovlivňují účast těchto žáků na volnočasových aktivitách, můžeme získat cenné poznatky, které lze využít při vytváření inkluzivního prostředí a zaměřením se na případné zlepšení nabídky volnočasových aktivit ve školách a školních zařízeních. Díky volnočasovým aktivitám mají žáci s mentálním postižením možnost vyjádřit svou individualitu, zájmy a talenty. Mají příležitost se naučit novým věcem, objevovat svět a integrovat se do „běžné“ společnosti, což je cílem Světové zdravotnické organizace (WHO) a i Vzdělávací strategie 2030+. Podle Dattila (2017) je nezbytné tedy zapojení všech zainteresovaných lidí, především pedagogů a podporovat inkluzivní volnočasové služby.

## **Teoretická část**

Jak již bylo zmíněno v úvodu diplomové práce volný čas a volnočasové aktivity pro žáky s mentálním postižením jsou stejně důležité jako pro žáky bez postižení. Dobře strukturované a přístupné volnočasové aktivity mohou přinést mnoho výhod, jako je sociální interakce, rozvoj dovedností, zvýšení sebevědomí a celkové zlepšení kvality života. Je důležité zajistit, aby tyto aktivity byly přístupné a přizpůsobené individuálním potřebám každého žáka s mentálním postižením. Podpora a zapojení rodiny, školy a komunitních organizací jsou klíčové pro úspěch a zlepšení kvality života těchto jednotlivců.

Abychom pochopili problematiku trávení volného času žáky s mentálním postižením, je třeba si nejprve definovat základní pojmy, jimiž jsou mentální retardace/ postižení, volný čas, aspekty prožívání volného času a role pedagoga při rozvoji volnočasových aktivit žáků s touto problematikou.

### **1 Pojetí problematiky mentální retardace/ postižení**

Z termínu mentální retardace vyplývá opoždění mentálního, rozumového vývoje. Mentální, rozumové procesy úzce souvisí s inteligencí a intelektem. Podle Svobody a kol. (2015) lze inteligenci chápat jako schopnost orientovat se správně v nových situacích a nalézat originální způsoby řešení úkolů a problémů. Oproti tomu je intelekt definován jako schopnost pracovat s obecnými a abstraktními pojmy podle logických pravidel, vytvářet pravdivá tvrzení a pomocí deduktivního myšlení dospět k novým poznatkům nebo upravit ty stávající. Mentální retardaci pak Svoboda a kol. (2015) definují jako nedostatečný rozvoj intelektu, který je buď vrozený, nebo získaný v raném věku. Zde Orel (2020) blíže specifikuje, že se jedná o kognitivní deficit vzniklý zhruba do dvou let věku dítěte, jelikož poté je centrální nervová soustava vyzrálá a o pozdějším kognitivním deficitu se hovoří jako o demenci.

Jako korektní též považujeme uvést, že v zahraniční literatuře (Tidy, 2022) se termín „*mentální retardace*“ považuje za zastaralý a hanlivý termín, který byl dříve používán k popisu osob s intelektuálním postižením. A proto byl nahrazen respektujícím termínem „*intelektuální postižení*“. Podle Tidyho (2022) termín intelektuální postižení odkazuje na stav charakterizovaný významnými omezeními v intelektuální fungování a adaptivním chování. Typicky bývá diagnostikováno před věkem 18 let a souvisí s obtížemi v oblastech jako

komunikace, sebekázeň, sociální dovednosti a řešení problémů. Tato omezení často způsobují potíže s učením, uvažováním a samostatným životem. V souladu s uznávanou terminologií v české, a i zahraniční literatuře budeme tyto termíny užívat společně, pod zde definovaným pojmem mentální retardace, což nic nemění na faktu, že je zásadní přistupovat k mentální retardaci/ intelektuálnímu postižení s empatií, porozuměním a respektem, uznávajíc, že osoby s tímto postižením mají unikátní síly, schopnosti a potenciál k růstu.

## 1.1 Vymezení pojmu mentální retardace/ postižení

Velíšková (2018) uvádí, že v české literatuře jsou termíny mentální retardace a mentální postižení ve většině případů použity jako synonyma. Používají se místo dřívějších pojmů jako slabomyslnost, slaboduchost či oligofrenie. Stejně tak se již nepoužívá hanlivé označení debilita, imbecilita a idiotie. Svobody a kol. (2015 in Velíšková, 2018). I pojem retardace nese ve společnosti spíše ponižující nádech. Tento název pochází z latinských názvů „mens“ tedy mysl, duše a „retarde“ opozdit, zpomalit. Faktem ale je, že mentální retardace je daleko komplikovanější syndromatické postižení, které zasahuje jak psychické schopnosti, tak celou lidskou osobnost se všemi jejími složkami (Dorazilová, 2010 in Velíšková, 2018). V souvislosti s výše uvedeným se v rámci této práce budeme držet termínu mentální postižení.

Jak již bylo naznačeno, definic mentální retardace/postižení je nespočet. Valenta s Müllerem (2003 in Velíšková, 2018) definují mentální retardaci jako rozvíjející se duševní poruchu se sníženým intelektem, která se demonstruje hlavně redukcí poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností z důvodu etiologie prenatální, perinatální i postnatální. Tuto tezi uvádí i Pipeková (2006), podle níž jde u mentální retardace o vývojovou poruchu (in Bendová, Zíkl, 2011 in Velíšková, 2018).

Světová zdravotnická organizace (WHO) uvádí, že mentální retardace je stav, kde dochází k neúplnému nebo zastavenému vývoji, který se charakterizuje narušením dovedností projevujících se během vývojového období. Jedná se o narušení poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností (MKN-10, 2000 in Velíšková, 2018).

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) - 10. revize (2000), jež je u nás používána jako diagnostické vodítko, definuje mentální retardaci jako: „stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především

*o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti.*“ (Valenta, Müller, 2007, s. 12 in Velíšková, 2018).

Americká asociace AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), dříve známá jako AAMR (American Association for Mental Retardation) definuje mentální retardaci jako zmírněnou způsobilost, která je charakterizovaná významným omezením ve sféře intelektové, emoční, komunikační a sociální. Tento stav se projevuje do osmnáctého roku života a je kladně ovlivnitelný, což závisí na osobním přístupu (Valenta, Müller, 2007 in Velíšková, 2018).

V roce 2019 na 72. Světovém zdravotnickém zasedání byla schválena 11. revize MKN, kterou připravila WHO. V platnost vstoupila v lednu roce 2022 a v současné době prochází pětiletým přechodným obdobím, ve kterém se pracuje na překladu do českého jazyka. Tato klasifikace koresponduje s 5. Revizí DSM –V. Tato revize přináší několik klíčových změn v obsahové a technické oblasti. K technickým změnám patří změna v rámci kódování – setkáme se s novým kódovacím schématem, datovým modelem či možností kombinování kódů ve smyslu vyššího klinického detailu a komplexnosti kódované informace. Termín mentální retardace se nahradila pojmem porucha vývojového intelektu. Dále je pak zařazen termín Oslabení kognitivního výkonu. Dříve se jednalo o jedince v hraničním pásmu mentální retardace, tedy osoby s podprůměrnou inteligencí.

V oblasti obsahových změn dojde k doplnění položek do mnohem větší úrovně klinického detailu, v některých kapitolách dojde k přesunu či k tvorbě nových kapitol.

Klíčová změna v MKN-11 nastane ale v celkovém posunu celé klasifikace. MKN-10 je spíše chápána jako kniha a informační produkt, která se transformuje do informačního standardu, který bude chápán spíše jako pravidla, elektronický nástroj.

Pro speciálního pedagoga je zapotřebí zmínit i *Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví* (MKF), kterou vydala WHO v roce 2020. Tato klasifikace ukazuje na fakt, že postižené funkce lze nahradit jinými a upozorňuje na důležitost faktorů v rámci prostředí. Že člověka s handicapem nemůžeme chápat jako izolovaného člověka s diagnózou, ale jako někoho, jehož problémy jsou dány mimo jiné i prostředím, ve kterém žije. „*MKF má pomoci hodnotit jak, „prostředí zmenšuje důsledky zdravotního postižení (facilitace), anebo jak je naopak umocňuje vytváření nových překážek.*“ (Bazalová, 2023, s. 24).

## 1.2 Příčiny, diagnostika a členění mentální retardace/ postižení

Přesná příčina mentálního postižení nemusí být v mnoha případech identifikována. Může být zapříčiněna dědičně, genetickými poruchami (např. Downův syndrom, Fragilní X syndrom) či metabolicky (např. fenyloketonurie) (Svoboda a kol. 2015). Významnou roli hraje i perinatální období, kdy mezi prenatální vývojové faktory lze zařadit poškození plodu během těhotenství (infekce matky, expozice alkoholu nebo drogám, nedostatek kyslíku nebo traumatická poranění). Mentální postižení může vznikat i v důsledku perinatálních poškození dítěte (protražovaný porod a dušení dítěte) nebo postnatálními poruchami a chorobami v období prvních dvou let života (Ludvíková, Kozáková, 2012).

Jak jsem již zmínila v předchozí podkapitole, od roku 2022 byla přijata v České republice 11. revize MKN (ICD). Tato revize „je navržena jako polyhierarchická. Jeden koncept je možné řadit do více hierarchických skupin podle logických vztahů. Umožňuje nejen specifikaci a klasifikaci onemocnění, ale i kódování projevů, příčin poranění, vzácných onemocnění, lékařských prostředků, specifikaci lokalizací, míry závažnosti apod.“ (online, <https://www.uzis.cz/>).

Poruchy intelektu v ICD-11 obsahují v kapitole 06 kategorii Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders. V této kategorii je další kategorie, která se nazývá Neurodevelopmental disorders a následuje subkategorie 6A00, která nese název Disorders of intellectual development (Bazalová, 2023).

Protože je aktuální i nadále MKN-10, uvádím zde i její dělení mentálního postižení.

Mentální postižení jedince se může pohybovat od lehkého až po těžké, je však důležité si uvědomit, že situace každého jednotlivce je jedinečná (Velíšková, 2018). Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, 2000), dělí mentální retardaci do šesti kategorií:

1. F70 Lehká mentální retardace
2. F71 Středně těžká mentální retardace
3. F72 Těžká mentální retardace
4. F73 Hluboká mentální retardace
5. F78 Jiná mentální retardace
6. F79 Nespecifikovaná mentální retardace

Podle Bartoňové, Bazalové a Pipekové (2007) in Velíšková (2018) se stupeň mentální retardace zpravidla měří obvyklými testy inteligence. Avšak měření inteligence zle považovat za značně ošemetné, proto ho lze doplnit stupnicemi, které určují úroveň sociální adaptace v konkrétním prostředí (Velíšková, 2018).

Shevell (2008) uvádí, že diagnóza mentální retardace, nyní označované jako intelektová porucha, se obvykle provádí prostřednictvím komplexního hodnocení a testování. Mezi intelektové testy lze zařadit Wechslerovu škálu inteligence (WISC) nebo Stanford-Binetovu škálu inteligence. Tyto testy hodnotí různé aspekty intelektu, včetně verbálních a neverbálních schopností, paměti, logického myšlení a řešení problémů. Neméně důležité je i hodnocení adaptivního chování, které se zaměřuje na schopnosti jedince zvládat každodenní aktivity a fungovat v běžném životě. Tato hodnocení se často provádějí pomocí dotazníků nebo strukturovaných rozhovorů s osobou samotnou a jejími blízkými. Jak Shevell (2008) dodává, je třeba hodnotit i vzdělávací potřeby. To se zaměřuje na zjištění, jaký typ a úroveň podpory a speciálních vzdělávacích služeb je pro jedince s intelektovou poruchou nejvhodnější. To může zahrnovat hodnocení schopností, učebních stylů a individuálních potřeb.

Lehká mentální retardace je charakterizována inteligenčním kvocientem (IQ) v rozmezí 50–69. Ve většině případů jde o člověka, který je plně nezávislý na subjektivní péči. Jde například o osobní hygienu, vedení domácnosti, stravování i oblékání. Naopak větší svízele se často projevuje u dětí s lehkou mentální retardací ve zdolávání školních dovedností. Především v teoretické části (Švarcová, 2006 in Velíšková, 2018).

U středně těžké mentální retardace se IQ pohybuje v rozmezí 35-49. U těchto lidí dochází k výraznějšímu opoždění z hlediska obsahu řeči. Někteří dokážou plynule jednoduše konverzovat, naopak někteří nejsou schopni mluvit vůbec. Tito lidé nejsou, oproti lidem s lehkou mentální retardací, schopni větší samostatnosti v osobní péči (Švarcová, 2006 in Velíšková, 2018).

IQ u jedinců s těžkou mentální retardací se pohybuje v rozmezí 20-34. Tato úroveň je ve spousty věcí totožná s úrovní středně těžké mentální retardace. Jak uvádí Bazalová (2014) psychomotorický vývoj je znatelně pozadu, projevuje se viditelná pohybová neohrabanost, je zapotřebí dlouhodobé nabytí souhry pohybů. Řečový projev se u těchto jedinců buď nevytvoří vůbec, nebo jsou schopni pouze hlasových skřeků. Je tedy pochopitelné, že tito lidé se neobejdou bez každodenní pomoci jiných osob (Fischer a kol., 2014 in Velíšková, 2018).

Hluboká mentální retardace je definována poklesem IQ pod 20. Jedná se o lidi, kteří jsou bezvládní, nemohoucí, plně odkázáni na komplexní péči druhé osoby. Jejich řečové projevy jsou pouze instinktivní formou jekotů, výkřiků (Švarcová, 2006 in Velíšková, 2018).

Pastieriková a Regec (2010) pak dodávají, že jinou mentální retardaci a nespecifickou mentální retardaci není možné konkrétně stanovit pro přidružená postižení jak smyslová a tělesná, tak i autismus a poruchy chování. Obdobně tomu je i u nespecifické mentální retardace, kterou z důvodu nedostačujících informací nelze specifikovat a následně postiženého řádně zařadit (Fišer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014 in Velíšková, 2018).

Obecně jsme se v této kapitole zmiňovali o termínu jak mentální retardace, tak i postižení. V dalších kapitolách budeme používat pouze termín mentální postižení. Neboť žáci s mentálním postižením jsou hlavním tématem a především cílem této diplomové práce.

### **1.3 Charakteristika dětí s mentálním postižením**

Každý mentálně postižený je individuální osobnost, kterou nelze souhrnně charakterizovat. V této kapitole se obecně seznámíme s charakteristikou dětí se středně těžkým mentálním postižením, která globálně specifikuje rysy těchto jedinců (Velíšková, 2018). Mezi obecné charakteristiky těchto dětí patří omezený intelektuální potenciál, zpoždění v rozvoji dovedností, omezená komunikace a sociální dovednosti, omezená schopnost učení se a jakási zranitelnost vůči různým nebezpečím, kdy tyto děti mohou potřebovat zvýšený dohled a ochranu (Ahmad, Daklallah, 2022).

Jak už bylo uvedeno, děti s mentálním postižením mají obvykle podprůměrné intelektové funkce, které se vyznačují inteligenčním kvocientem (IQ) nižším než 70. To ovlivňuje jejich schopnost učit se, uvažovat a řešit problémy. Jsou ovlivněny i jejich adaptační dovednosti, kdy tyto děti mohou mít potíže s adaptivními dovednostmi, jako je komunikace, sebeobsluha, sociální dovednosti a samostatný život. Ahmad s Daklallahem (2022) k tomuto uvádí, že tyto děti mohou mít problémy s mluvou, porozuměním řeči nebo s komunikací pomocí alternativních prostředků, jako jsou komunikační tabulky nebo asistenční technologie. Omezení v sociální oblasti se pak může projevovat potížemi s nábívkem sociálních dovedností a v interakci s vrstevníky. Taktéž se mohou potýkat s obtížemi v porozumění sociálním normám a pravidlům. Orel (2020) následně dodává, že tyto problémy mohou mít ve svém důsledku dopad na jejich každodenní fungování a vyžadují podporu a intervenci okolí.

Obdobně se u dětí s mentálním postižením často vyskytují poruchy učení. Mohou mít problémy se čtením, psaním, matematikou a dalšími učebními předměty. Přizpůsobené vzdělávací strategie a asistenti jim mohou pomoci tyto problémy zvládnout. Učení se může odehrávat pomaleji a obecně vyžaduje trpělivost a podporu (Valenta a kol., 2003).

Emoční vyzrállost u jedinců se středně těžkým mentálním postižením je nízká, proto lze hovořit o neovladatelných emocích. Prožitky děti dokážou vnímat minimálně, chybí jim vnímání citů. Dochází buď k převaze jednotvárného uspokojení, nebo naopak neuspokojení. Emoce převládají nad inteligencí a dítě se tak snadněji dostane do afektu. Mnohdy se objevuje i nezdravá náladovost, která neodpovídá dané situaci. Jedná se spíše o jedince, u kterých se vyskytuje epilepsie či traumatologické příčiny. Náladovost může přecházet i do přehnaně dobré nálady či netečnosti (Valenta a kol., 2003 in Velíšková, 2018).

Podle Švarcové (2006) je duševní stav u osob se středně těžkým mentálním postižením charakterizován jako zbrklé až přehnaně aktivní nebo naopak zpomalené jednání a nepřiměřenými reakcemi na nepatrné události. Dále je patrná snadná ovlivnitelnost názory druhých, ale zároveň jistá nepřizpůsobivost, konzervativnost, s tím souvisí i nutnost mít neustále pocit bezpečí a utužení jejich potřeb (Velíšková, 2018).

Mentální postižení jedince je charakterizováno i opožděním ve vývoji. Tyto děti mohou mít zpoždění při dosahování vývojových milníků, jako je chůze, mluvení a osvojování si dalších dovedností. Mohou potřebovat více času a podpory, aby dohnaly své vrstevníky. (Číšecká, 2009) Hybnost u dětí se středně těžkým mentálním postižením je oproti intaktní populaci významně na nižší úrovni. Schopnosti pohybu nejsou zcela dovyvinuty a konkrétní stav má vypovídací hodnotu při ustanovení úrovně psychického vývoje, kde pozorování a klasifikace pohybových úkonů má svou důležitou roli. Narušenou motoriku jde v případě včasné diagnostiky a pravidelnému cvičení s odborným vedením částečně odstranit. U dětí se středně těžkou mentální retardací dochází k pozdějšímu chození, k nesprávnému držení těla nebo neohrabanosti. Na základě opožděného motorického vývoje a neadekvátního množství bezvýsledných pohybů dochází nejen k narušení hrubé motoriky, ale hlavně pak jemné motoriky (Velíšková, 2018).

Obdobné informace uvádí i Bazalová (2014), podle níž je většinou jemná a hrubá motorika ve vývoji zpomalena a jedinec zůstává po celý život neobratný, neovladatelný v pohybu a nezpůsobivý ke křehkým činnostem.



## 1.4 Žák s mentálním postižením

Na problematiku dítěte s mentálním postižením je třeba se podívat i z pohledu školního prostředí. Specifika žáka s mentálním postižením se mohou lišit v závislosti na konkrétním typu a závažnosti postižení.

Jak už bylo výše uvedeno, žáci s mentálním postižením mají obvykle omezení ve svých kognitivních schopnostech. Podle Bendové a Zikla (2011) mohou mít potíže s abstraktním myšlením, řešením problémů, pamětí, pozorností a zobecňováním informací. Mohou mít tedy problémy v předmětech, jako je matematika, čtení a další. Tito žáci pak potřebují další čas, aby pochopili nové koncepty a použili je. To je spjato i s poměrně častým zpožděním ve vývoji. Žáci mohou mít zpoždění ve vývoji motorických, jazykových a sociálních dovedností. A proto potřebují individuální podporu (asistence pedagogů či asistentů) a strukturované učební prostředí. Struktura prostředí a rutina jim pomáhá předvídat, co se bude dít, a snižuje jejich úzkost (Adamus, 2019).

Taktéž lze nabídnout upravené osnovy či specializované výukové strategie. Poměrně často tito žáci potřebují individuální vzdělávací plán (IPV), který je přizpůsoben jejich potřebám a schopnostem. IVP zahrnuje specifické cíle, metody a způsoby hodnocení pro každého žáka (Adamus, 2019).

Dalším problémem, se kterým se žáci s mentálním postižením mohou potýkat, jsou komunikační problémy. Někteří žáci s tímto postižením mohou mít problémy s mluvou, porozuměním řeči a komunikací. Mohou mít potíže s jasným vyjadřováním a mohou mít problémy s porozuměním a dodržováním pokynů. Ke zlepšení jejich komunikačních schopností mohou být použity alternativní komunikační metody, jako je vizuální podpora nebo systémy augmentativní a alternativní komunikace (AAK). Augmentativní systémy jsou zaměřeny na podporu již existujících komunikačních možností a schopností, kdy jejich cílem zlepšit kvalitu porozumění řeči a usnadnit vyjadřování postižených osob. Oproti tomu alternativní systémy komunikace jsou používány jako náhrada mluvené řeči. Oba systémy využívají různé pomůcky, jako jsou např. komunikační tabulky, zařízení s hlasovým výstupem nebo tablety a počítače se speciálním programovým vybavením (Šarounová, 2014).

S komunikací úzce souvisí i sociální a emoční vývoj. Tito žáci mohou čelit problémům v sociálních interakcích a emoční seberegulaci. Mohou mít problémy s pochopením sociálních narážek, s navazováním přátelství a vhodným vyjádřením svých emocí (Bohnert a kol. 2019).

Děti s mentálním postižením mohou tedy ve škole zažívat frustraci kvůli potížím s porozuměním a vyjadřováním. Jak uvádí Bendová se Zinklem (2011), způsobilost v oblasti komunikace je u jedinců se středně těžkým mentálním postižením po celý život omezena. V kategorii dětí se středně těžkým mentálním postižením se objevují individua s kvantitativní variabilitou hlavně v komunikaci. Někteří jsou schopni základní konverzace, někteří jedinci s těžkou mentální retardací nejsou schopni mluvit nikdy, přestože jsou schopni ovládat různé formy nonverbální komunikace (Velíšková, 2018).

Podle Zashchirinskaiové (2020) potíže v komunikaci mohou mít dopad na sebeúctu žáků s mentálním postižením a mohou vést k pocitům nedostatečnosti nebo izolace. Trénink sociálních dovedností, podpora vrstevníků a inkluzivní vzdělávání jim mohou pomoci rozvíjet sociální a emocionální dovednosti. Sdílení a spolupráce může být součástí vzdělávacího plánu, úkolem kvalitního pedagoga je pomoci žákům při rozvoji sociálních dovedností, podporovat přátelství a účast na společenských aktivitách včetně těch volnočasových. Výhodou současné pedagogiky je, že komunikace a spolupráce žáků může být díky moderním technologiím uskutečňována i ve virtuálním prostředí. K tomu slouží projekty v rámci evropské platformy učitelů v programu eTwinning, kde je zajištěno bezpečné virtuální prostředí (Gillera, Kearney, 2014).

Pedagog při práci s těmito žáky také musí mít na paměti, že žáci mohou vyžadovat podporu v oblastech, jako je sebeobsluha (např. oblékání, jídlo), osobní hygiena a organizace času. Tito žáci mají potíže s dovednostmi nezbytných pro každodenní život a nezávislé fungování a s adaptivním chováním. Neposledním problémem, se kterým se lze ve školním prostředí setkat, je šikana a stigmatizace dítěte s mentálním postižením. Tyto děti mohou být bohužel náchylnější k šikaně a čelit stigmatizaci ze strany svých vrstevníků. Vytváření inkluzivního prostředí, podpora empatie a vzdělávání ostatních o mentálním postižení může pomoci v boji proti těmto problémům. To podporuje i studie Fredericksona (2010), který uvádí, že respektující a pomáhající vztahy mezi typicky se vyvíjejícími spolužáky a žáky se speciálními potřebami jsou oceňovány mladými lidmi, jejich rodiči a učiteli, a mohou z nich vzniknout přátelství v kontextu pozitivních příležitostí k interakci. Jak dodává Orel (2020) je třeba si uvědomit, že tyto děti mají také jedinečné silné stránky a nadání. Mohou vynikat v oblastech, jako je hudba, umění nebo sport. Podpora těchto talentů může zvýšit jejich sebevědomí a celkovou pohodu. S odpovídající podporou mohou tito žáci dosáhnout svých individuálních vzdělávacích cílů. K tomu je však nezbytná spolupráce mezi školou, rodinou a odborníky.

## 2 Koncept volného času a žáci s mentálním postižením

V dnešní době mají obecně děti velké množství volného času, i přesto, že mají v oblíbě tvrdit, že ho mají naopak málo. Jejich trávení volného času už není výrazně tak aktivní, jako to bylo dříve. Raději tráví čas doma u mobilního telefonu, tabletu či jiného elektronického zařízení, než aby vyrazili ven nebo případně do nějakého zájmového kroužku (Velíšková, 2018). Podle výzkumu Nadace Proměny Karla Komárka (2016), jenž prezentuje Národní pedagogický institut (NPI), dětem dle vyjádření rodičů brání častěji chodit ven převážně počítačové hry ( uvedlo 43 % dotázaných rodičů), internet, posílání zpráv a Facebook ( uvedlo opět 43 % dotázaných rodičů). Celkem 28 % dotázaných rodičů jako překážku ve trávení volného času svých dětí venku uvedlo televizi. Mým cílem této diplomové práce bylo zjistit, zda je nabídka volnočasových aktivit pro žáky dostatečně pestrá a láková v rámci základních a paragrafových škol. Školám bezesporu záleží na tom, jak jejich žáci tráví volný čas a jak se přesvědčíme ve výzkumné části, nabídka volnočasových aktivit je více než pestrá.

Ovšem i nicnedělání je považováno v literatuře za volný čas. Podle Pávkové (2008) je volný čas svobodně vybraná aktivita, kterou vykonáváme dobrovolně a je zároveň sociální, máme k ní vztah a vytváří v nás emoční uspokojení a klid. Koncepti volného času tvoří relaxace, dovolená, potěšení, zájmová nebo vzdělávací činnost, dobrovolnictví a zároveň i doba, kterou člověk při těchto aktivitách ztratí (Velíšková, 2018).

### 2.1 Definice volného času

Volný čas lze tedy z definice Pávkové (2008) chápat jako období v životě člověka, kdy není zaneprázdněn prací, povinnostmi nebo rutinními aktivitami. Během volného času má jedinec možnost dělat to, co si přeje, a často je to čas věnovaný relaxaci, zábavě, rekreačním aktivitám a osobním zájmům. Volný čas je důležitý pro fyzické a duševní zdraví, a umožňuje lidem odpočinout si, nabrat novou energii a naplnit ho aktivitami, které je baví.

Tokarskii a Zarotis (2020) ve své přehledové studii „*Definition, concepts and research about leisure time*“ uvádí, že se charakteristickým rysem pro volný čas stala kvalita života společnosti, kdy je zvláště považována za měřítko osobní svoboda, účast na společenském životě a blahobyt občanů. Volný čas pak nezahrnuje pouze zábavu, rekreaci a odpočinek od práce, ale také vzdělávání, politické a společenské akce stejně jako orientaci na zdraví.

Volný čas může být různý pro každého jednotlivce, protože závisí na jeho zájmech, preferencích a životním stylu. Pro někoho může volný čas zahrnovat sportování, cestování, čtení knih, malování, hudbu, dobrovolnickou práci, relaxaci v přírodě nebo společný čas s rodinou a přáteli. Je to čas, kdy si lidé mohou plánovat své aktivity a zapojit se do činností, které je naplňují a tvoří jejich osobní životní radost. Lze tedy citovat Hájka, Hofbauera a Pávkovou (2011, s. 10): „*Volný čas je dobou, kterou má člověk k dispozici pro činnosti sebeurčující a sebevytvářející, jako je odpočinek, zábava, rozvoj zájmové sféry, zlepšení kvalifikace, účast na veřejném životě.*“

Existuje tedy několik produktivních způsobů, jak využít tento čas na maximum. Sem patří například věnování se koníčkům a zájmům, ať už pasivním či aktivním, jako je sport či cestování. Volný čas může být i příležitostí k upevnění vztahů s rodinou a přáteli nebo ho lze využít k osobnímu růstu a rozvoji. To by mohlo zahrnovat ať už absolvování online kurzů, účast na workshopech nebo čtení knih, které rozšiřují znalosti a dovednosti v určité oblasti zájmu. Jak však Pávková (2008) podotýká, nelze u dětí a mládeže považovat za volný čas vyučování a přípravu na něj, dále čas věnovaný rodinným a domácím povinnostem či činnosti nezbytné pro zajištění biologické existence, jako je jídlo, spánek, hygiena a zdravotní péče. Nicméně i z těchto činností si někteří lidé vytvářejí koníčky.

Z výše uvedeného tedy vyplývá rozdíl mezi trávením volného času dospělých a dětí. Ten je založen na vývojových potřebách, schopnostech a zodpovědnosti. Zatímco děti se nacházejí ve fázi aktivního učení a rozvoje, dospělí mají často více závazků a odpovědnost spojenou s prací, rodinou a domácností. Tento rozdíl ovlivňuje jejich přístup k volnému času a způsob, jakým ho tráví (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011).

U dětí je volný čas klíčový pro jejich celkový rozvoj. Je to doba, kdy se mohou zapojit do her, tvořivých aktivit a sportu, což podporuje jejich fyzický, kognitivní a sociální rozvoj. Děti potřebují volný čas k objevování světa kolem sebe, rozvíjení zájmů a schopností, a také k budování sociálních dovedností prostřednictvím interakce s vrstevníky (Čermák a kol., 2022).

Dospělí tedy mají často omezenější volný čas kvůli pracovním povinnostem a rodinným závazkům. Jejich přístup k volnému času se často zaměřuje na relaxaci, odpočinek a vyrovnání se s každodenním stresem. Dospělí mohou využít volný čas k relaxaci doma, čtení knih, sledování filmů nebo provozování zájmů, které jim přinášejí radost a uvolnění (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011).

Další rozdíl spočívá v tom, že děti často vyžadují dohled a vedení dospělých při trávení volného času, zatímco dospělí mají větší autonomii a svobodu ve volbě svých aktivit. Dospělí také často využívají volný čas k plánování a organizaci svých povinností, jako je péče o domácnost, plánování rodinných aktivit nebo řešení pracovních záležitostí. Ale jak už bylo výše uvedeno, je třeba mít na paměti, že každý jedinec, ať už dítě či dospělý, má své vlastní potřeby a preference ohledně trávení volného času (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011).

## **2.2 Teoretická východiska pro pochopení prožívání volného času u osob s mentálním postižením**

Jak uvádí Velišková ve své bakalářské práci (Velišková, 2018). Stejně tak jako intaktní děti, mají právo i děti s postižením trávit svůj volný čas aktivně. Jak uvádí Valenta s Müllerem (2007), je potřeba, aby všichni, bez výjimky, měli právo reálně se rozvíjet ve stejných podmínkách se stejnými metodami, jako lidé bez postižení. Důležitá je u žáků s mentálním postižením skutečnost, že jim to navíc rozšíří jejich možnosti seberealizace a posílí jejich duševní energii (Valenta, Müller, 2007).

Podle Knotové (2011) se volný čas dá shrnout do tří částí:

1. Optimistická – jedná se o volný čas, který vede k naplnění života v pozitivním slova smyslu.
2. Skeptická – je zaměřena na krizové situace a negativismus ve volném čase.
3. Realistická – zde se zaměřuje volný čas na seberealizaci a efektivní činnost.

Volnočasové aktivity se podílejí na vývoji každého jedince. Jak uvádí Hájek a kol. (2011), volnočasové aktivity jsou postaveny na několika skutečnostech:

- Volný čas se šíří a vrývá do různorodých sfér života a výchovy všech jedinců ve společnosti, jak mladých, tak dospělých.
- Význam volného času a formy uskutečňování se odlišují.
- Osobitá je dynamika volnočasových aktivit v rozsahu jednotlivce i skupin.
- Narůstá smysl zájmové činnosti při účastnění se zvolené zájmové činnosti.
- Během účasti na volnočasových aktivitách se rozvíjí nejen individualismus, ale i společenský postoj mezi jednotlivci i skupinou atd. (Velišková, 2018).

Jak dále Hájek (2011) uvádí, mezi hlavní úkoly volnočasových aktivit je patřičné navádění, povzbuzování a rozvoj nezávislosti a tvořivosti při aktivitě. Způsoby, kterými se volnočasové aktivity mohou organizovat, jsou pak podle Hájka (2011) dva. Jedná se o volnočasovou aktivitu pravidelnou, která je organizovaná v pravidelném časovém intervalu, kterou organizují například Domy dětí a mládeže, nebo školní družiny. Druhá forma trávení volného času je příležitostná, kde se jedná například o různé olympiády, exkurze, soutěže aj. (Velíšková, 2018).

Pávková (2008) in Velíšková (2018) uvádí, že existuje několik zařízení, kde se volnočasové aktivity mohou uskutečňovat. Jimi jsou např. školní družina či klub, domy dětí a mládeže či v rámci domova mládeže, kde dítě pobývá, pokud dochází do vzdálenější školy.

Školní družina je zaměřena na děti prvního stupně základní školy. Je zde zajištěna sociální péče v dobách, kdy jsou jejich rodiče v zaměstnání. Oproti tomu školní klub navštěvují žáci druhého stupně základních škol. Zde je volný čas založen na spontánnosti. Pod instituci Dům dětí a mládeže spadají i místní kroužky zájmových činností. V těchto zařízeních se pravidelně organizují zájmové kroužky, které probíhají pod pedagogickým vedením a jsou speciálně zaměřeny (např. výuka hry na hudební nástroj, šachy, informatika). Dále pak tyto instituce organizují nárazové akce pro děti, jako jsou například sezonní tábory, sportovní soutěže či jiné samovolné činnosti v herních prostorech, hřištích. Dům dětí a mládeže je třeba odlišit od domova mládeže, který je určený pro středoškolské žáky, kteří studují mimo své bydliště. Ti zde přes týden bydlí a zároveň zde tráví svůj volný čas. V tomto případě, s ohledem na věk, je důležité tolerovat jejich rozhodnutí a motivovat žáky ke smysluplnému trávení jejich volného času (Pávková, 2008 in Velíšková, 2018).

### **2.3 Instituce pro volnočasové aktivity**

Instituce pro volnočasové aktivity pro děti nabízejí širokou škálu aktivit, které jsou navrženy tak, aby podporovaly rozvoj dovedností, sebevědomí a sociální interakce dětí obecně. V České republice existuje řada institucí, které poskytují volnočasové aktivity pro děti s mentálním postižením. Asi nejznámější organizací je Organizace DUHA. Ta se zaměřuje především na podporu lidí s mentálním postižením. Jak uvádí Jantová a Janto (2023), u těchto dětí je velmi těžké vzbudit zájem o volnočasovou aktivitu. Potřebují motivovat. Organizace DUHA v rámci pestré nabídky aktivit tedy nabízí výtvarné či pohybové aktivity, a i netypickou aktivitu jako je film. Dále nabízí, a i provozuje

podporované bydlení, zaměstnávání a díly. Jak Jantová a Janto (2023) připomínají, aktivity je třeba přizpůsobit míře postižení a otázkou je dostupnost organizací jako je právě DUHA. Ve větších je jejich dostupnost poměrně dobrá, složitější situace je v případě venkova či menších měst (jedná se o menší míru nabídku volnočasových aktivit, ale i mnohdy i horší dostupnost, co se dopravní obslužnosti týče).

Jako další instituce pro volnočasové aktivity lze jmenovat Střediska pro volný čas dětí a mládeže, Domovy dětí a mládeže a Centra volného času. Jak uvádí MŠMT (2013-2023) střediska volného času plní významnou roli. Jejich posláním je motivovat, podporovat a vést děti/ žáky/studenty a i dospělé k rozvoji osobnosti a klíčových kompetencí. Cílem jejich činnosti je smysluplné využívání volného času, které probíhá v bezpečném prostředí pod vedením pedagogů. Tato centra aktivně zapojují všechny věkové skupiny, pořádají zájmové kroužky, soutěže, tábory klasické či příměstské a další vzdělávací akce. Jak MŠMT (2013-2023) dodává, střediska se rovněž podílí na komunitním plánování, prevenci sociálních jevů a regionálních projektech (Stejskalová, 2014).

V rámci kraje Vysočina takto funguje například Středisko volného času AZ Centrum, které spolupracuje s nízkoprahovým klubem BAN! Ten tedy představuje nízkoprahové zařízení poskytující ambulantní sociální službu dětem a mládeži ve věku 8-20 let podle zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. Cílem služby je sociální prevence, zaměřená na snižování rizik spojených s životní situací nebo životním stylem dětí a dospívajících. Nabídka služeb zahrnuje i nepravidelné aktivity s tematickými programy, jako jsou „poruchy příjmu potravy“, „marihuana“ a dospívání (Škarka 2018).

Instituce pro volnočasové aktivity pro děti s mentálním postižením v České republice by měly aktivně usilovat o inkluzivní přístup, který zahrnuje všechny žáky bez ohledu na jejich mentální postižení. Při výběru aktivit je důležité vzít v úvahu bezpečnost, zájem dětí, rozvoj dovedností, sociální interakci a flexibilitu. To může znamenat například přizpůsobení prostoru a vybavení, vytváření speciálních programů a podpora pro žáky s individuálními vzdělávacími plány. Je tedy důležité poznamenat, že konkrétní nabídka aktivit a programů se může lišit v závislosti na konkrétní instituci a na potřebách dítěte. Proto je vždy dobré se obrátit přímo na danou instituci a zjistit, jaké možnosti nabízí. MŠMT (2013-2023).

## **2.4 Kritéria pro výběr volnočasových aktivit pro žáky s mentálním postižením**

Při výběru volnočasových aktivit pro děti s mentálním postižením je důležité vzít v úvahu kritéria, jako je bezpečnost, zájem dětí, rozvod dovedností a další. Obecně lze tvrdit, že by aktivity měly být pro děti bezpečné. To znamená, že by měly být přizpůsobeny jejich fyzickým a mentálním schopnostem a měly by být prováděny pod dohledem kvalifikovaných dospělých. Jak uvádí Jantová a Janto (2023), děti by měly být motivované, měly by být zapojeny do procesu výběru aktivit a měly by mít možnost vybrat si aktivity, které je baví. Tyto aktivity by pak měly podporovat rozvoj jejich dovedností. To může zahrnovat rozvoj motorických dovedností, sociálních dovedností, komunikačních dovedností a kognitivních dovedností. Podstatné je i to, aby aktivity podporovaly sociální interakci mezi dětmi. To znamená, že by měly být navrženy tak, aby podporovaly spolupráci, sdílení a vzájemnou pomoc.

Obecně by měly být volnočasové aktivity pro žáky s mentálním postižením zaměřeny na rozvoj všedních denních aktivit, socializaci a integraci do společnosti. Aktivity zaměřené na rozvoj dovedností potřebných pro každodenní život, jako je vaření, úklid, nakupování nebo péče o sebe, jsou velmi užitečné a zvyšují sebevědomí žáků a jejich možnost samostatného bytí (Němečková, 2014).

V rámci školních družin a školních klubů jsou nejčastěji nabízeny sportovní aktivity, rukodělné aktivity jako keramika a různé hudebně-dramatické kroužky. Pokud se zaměříme na přínos jednotlivých aktivit, tak jejich benefity předkládáme níže. Obecně však tyto aktivity mají za cíl podporovat celkový rozvoj dětí, včetně fyzického, sociálního, emocionálního a kognitivního. Sportovní aktivity jsou důležité, protože fyzická aktivita podporuje celkový tělesný rozvoj, zlepšuje motorické dovednosti a koordinaci. Týmové sporty mohou posilovat sociální dovednosti, komunikaci a spolupráci. Svoji roli hrají i umělecké a kreativní aktivity jako je malování, kreslení, hudba. Jedná o prostředek pro vyjádření svých emocí. Navíc tyto aktivity podporují kreativitu, sebevyjádření a zlepšují jemnou motoriku.

V rámci volnočasových aktivit se zájmu těší i dramatické kroužky. Hraní rolí a dramatická terapie mohou pomoci dětem s mentálním postižením rozvíjet sociální dovednosti, empatii a verbální komunikaci. Tato forma terapie také podporuje jejich sebevyjádření. Obecně pak u všech dětí jsou prospěšné sensorické aktivity. Pro děti s mentálním postižením mohou být sensorické aktivity, jako je manipulace s různými



texturami nebo práce s hračkami podporujícími smyslový vývoj, důležité pro rozvoj smyslů a vnímání světa kolem nich (viz Příloha A). V neposlední řadě lze jmenovat benefity skupinových aktivit a vzdělávacích her. Skupinové aktivity podporují skupinovou interakci, mohou pomáhat dětem s mentálním postižením rozvíjet sociální dovednosti, učit se spolupracovat s vrstevníky a rozumět sociálním situacím. Vzdělávací hry a aktivity pak mohou podporovat kognitivní rozvoj, učení se novým dovednostem a posilovat paměť (Medová, 2020).

## **2.5 Přínos volnočasových aktivit pro žáky s mentálním postižením**

Volnočasové aktivity nabízejí žákům s mentálním postižením četné výhody, včetně lepší sociální interakce, lepších kognitivních schopností, lepšího fyzického zdraví a lepší emocionální pohody. Začleněním volnočasových aktivit do jejich denního režimu mohou pedagogové, pečovatelé a společnost jako celek přispět k holistickému rozvoji a pohodě těchto žáků. Jak už bylo výše uvedeno, je nezbytné uznat důležitost poskytování inkluzivních a dostupných volnočasových aktivit a zajistit, aby všichni žáci bez ohledu na jejich mentální postižení měli rovné příležitosti zapojit se do smysluplného a naplňujícího trávení volného času.

Jinými slovy, správně navržené a vedené volnočasové aktivity mohou posilovat kvalitu života těchto žáků a přispět k jejich osobnímu rozvoji. Přínos lze pak spatřovat v oblasti socio-emocionálního rozvoje, rozvoje dovedností a seberozvoje, volnočasové aktivity mohou žákům s mentálním postižením dávat strukturu a zlepšovat kvalitu života a v neposlední řadě vytvářením těchto aktivit můžeme posilovat inkluzi a rozšiřovat povědomí o různorodosti.

To je v souladu s pojetím funkce volného času dle Hofbauera (2004), podle něhož má volný čas funkci odpočinkovou, zábavní, ale slouží i k rozvoji osobnosti. Hofbauer (2004) i Kaplánek (2022) pak poukazují na práce Opaschowskiho, který funkce a možnosti volného času vymezil komplexněji a zabýval se pojetím volnočasové aktivity jako vzdělávací kompetence. V jeho pojetí je funkcí volného času rekreace neboli zotavení a uvolnění, kompenzace, jež zahrnuje odstraňování frustrace. Dále pak výchova a další vzdělávání, hledání smyslu života a komunikace včetně sociální interakce a participace na vývoji společnosti. S tím souvisí i integrace ve smyslu stabilizace života rodiny a vrstání do společnosti a enkulturace. Skalková (2006) navazuje na Opaschowskiho a hovoří o volnočasových kompetencích (Stejskalová, 2014). Ty lze chápat jako cíl výchovy/ výstup vzdělávání k volnému času. Jimi by se daly chápat výstupy jako žák umí užívat si a využívat

volný čas, umí využít volnočasových nabídek a v případě neintaktních žáků pak vytváření podmínek k uspokojování ve volném čase a autonomní prožívání volného času. Jak však dodává Kaplánek (2022) je třeba nespokojit se pouze s cílem, že osoby s mentálním postižením budou mít možnost účastnit se stejných volnočasových aktivit jako intaktní populace. Spíše hovoří o pomoci těmto lidem rozvíjet jejich individuální schopnosti tak, aby mohli autonomně a smysluplně prožívat volný čas v podmětném a podporujícím prostředí.

Závěrem této kapitoly je třeba dodat, že když jsou tito žáci zahrnuti do různých volnočasových aktivit, může to vést ke snižování stigmatizace a posilování pozitivního vnímání mentálního postižení ve společnosti. Je tedy důležité, aby organizace, školy a rodiny vytvářely prostředí, které umožňuje účast žáků s mentálním postižením ve volnočasových aktivitách a podporuje jejich individuální potřeby a schopnosti.

## **2.6 Překážky a faktory, které ovlivňují účast žáků s mentálním postižením na volnočasových aktivitách**

Účast žáků s mentálním postižením na volnočasových aktivitách je nezbytná pro celkový rozvoj a pohodu těchto žáků. Může však být ovlivněna řadou překážek a faktorů, kdy právě pochopení těchto překážek může být zásadní pro vytváření inkluzivního prostředí, které podporuje rovné příležitosti pro všechny žáky. Překonání problémů, jako je nedostatečná dostupnost volnočasových aktivit, sociální stigma a omezené zdroje, vyžaduje kolektivní úsilí ze strany pedagogů, škol, rodin a společnosti jako celku. Vytvořením inkluzivního prostředí, poskytováním podpůrných sítí, individualizací přístupů a podporou vzdělávání a informovanosti můžeme zajistit, aby tito žáci měli rovné příležitosti zapojit se do smysluplných a naplňujících volnočasových aktivit. Přijetí inkluzivity nejen prospívá samotným žákům, ale také obohacuje naši společnost tím, že podporuje rozmanitost, přijímání a pocit sounáležitosti (Slepičková, 2010).

Mezi překážky v účasti žáků s mentálním postižením na volnočasových aktivitách lze zařadit dostupnost a přístupnost těchto aktivit. Ta je poměrně častou překážkou. Fyzické a komunikační bariéry, jako jsou doprava a nedostatečně přístupné budovy, chybějící asistence či nedostatek adaptivního vybavení a nedostatečné informace o dostupných aktivitách, mohou bránit neintaktním žákům v účasti (Buttimer, Tierney, 2005).

Za další významný faktor lze považovat finance. Náklady spojené s účastí na volnočasových aktivitách mohou být pro rodiny s těmito dětmi zásadní. Náklady na speciální vybavení, dopravu a úhrady za samotné aktivity mohou omezovat jejich dostupnost. Omezená je i dostupnost specializovaných programů, vyškoleného personálu a adaptivního vybavení (Bendová, Zikl, 2012).

Je třeba myslet i na zatížení rodiny ve smyslu péče s mentálním postižením. Rodinné povinnosti a péče o takové dítě mohou omezit čas a možnost rodiny pro účast na volnočasových aktivitách. Za významný faktor lze považovat i schopnost těchto žáků začlenit se do volnočasových aktivit, což ovlivní další průběh aktivity. Někdy může být pro tyto žáky obtížné se zapojit do skupiny nebo týmu, což může vést k jejich sociální izolaci. Problémem je i stigmatizace a diskriminace. Stigmatizace a předsudky mohou způsobit, že žáci s mentálním postižením se mohou cítit odmítáni nebo nespravedlivě omezováni ve svých možnostech účasti. To je může odrazovat od další účasti na volnočasových aktivitách (Bendová, Zikl, 2012).

Naopak mezi faktory podporující účast neintaktních žáků na volnočasových aktivitách lze zařadit inkluzivní prostředí a vytvoření podpůrné sítě včetně proškolených pracovníků/pedagogů. Ten může díky rozpoznání individuálních silných stránek, zájmů a schopností těchto žáků přizpůsobit aktivity jejich specifickým potřebám, vhodně je začlenit do kolektivu a posílit tak jejich pocit sounáležitosti a zvýšit jejich motivaci k účasti. Důležitým protektivním faktorem je i vzdělávání a zvyšování povědomí o problematice žáků s mentálním postižením, což může pomoci snížit stigma a podporovat inkluzivitu (Mazánková, 2018).

### 3 Úloha vzdělávání a podpůrné systémy

Vzdělávání žáků s mentálním postižením je stěžejním prvkem inkluzivního vzdělávání v České republice. V kontextu volného času a volnočasových aktivit je třeba zdůraznit význam podpůrných systémů, které mají důležitou roli při posilování komplexního rozvoje žáků

s tímto postižením, zejména ve smyslu integrace do širšího společenského kontextu (Michalík, 2023).

Lze tedy tvrdit, že významné úsilí směřuje k vytváření podmínek pro rovné příležitosti v oblasti vzdělávání pro inkluzivní žáky. To zahrnuje například vytváření individualizovaných plánů podpory, které reflektují potřeby každého žáka a zároveň jsou flexibilní v reakci na změny v jejich schopnostech a zájmech (Michalík, 2023). Tyto snahy jsou rovněž spojeny s potřebou zajistit, aby tito žáci měli možnost plně participovat na volnočasových aktivitách, které jsou důležité nejen pro celkový rozvoj, ale i pro budování sociálních dovedností a zapojení se do společnosti. Při organizování sportovních, kulturních a rekreačních událostí by měl být tedy kladen důraz na jejich dostupnost a přizpůsobení se potřebám žáků s tímto postižením. Mělo by být vytvářeno prostředí, kde jsou tito žáci vnímáni jako plnohodnotní účastníci. Plně se ztotožňuji s názorem, že úspěch ve vzdělávání žáků obecně, natož s mentálním postižením nelze hodnotit pouze na základě dosažených výsledků a známek. Je nezbytné měřit úspěch také podle míry zapojení těchto jednotlivců do volnočasových aktivit a jejich schopnosti plnohodnotně se interagovat ve společnosti (Bosse, Westermann, 2016).

#### 3.1 Inkluze a integrace

Inkluzivní vzdělávání lze definovat jako koncept, který klade důraz na maximální individuální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho specifické potřeby. Tento přístup zároveň působí jako prevence šikany a dalších sociálně-patologických jevů ve školním prostředí. V rámci inkluzivního vzdělávání je základním principem partnerství, důvěra, spolupráce a respekt, což společně vytváří prostředí, kde každý žák má rovnocennou hodnotu a je respektován za své individuální schopnosti (Zilcher, Svoboda, 2019).

Jak naznačují Zilcher se Svobodou (2019), inkluzivní vzdělávání přináší mnoho výhod jak pro žáky s různými potřebami, tak i pro celý školní kolektiv. Žáci s mentálním postižením v inkluzivním prostředí vykazují lepší výsledky ve vzdělání, vyšší míru sociální integrace

a lepší rozvoj mezilidských vztahů. Důvěra a spolupráce, zakotvené ve vzdělávacím prostředí, se pak stávají přirozenými nástroji pro prevenci a efektivní řešení emocionálně náročných situací ve třídě nebo ve vztahu s rodiči.

Je třeba zmínit i fakt, že inkluzivní vzdělávání představuje moderní koncept spojený často s pojmem integrace, avšak s variabilní interpretací vztahu mezi těmito termíny. Inkluze je často chápána jako lepší a dokonalejší forma integrace. Ale není tomu tak. Koncept inkluze předpokládá automatické zařazení všech dětí do běžné školního prostředí, neboť právo na vzdělání, konkrétně možnost navštěvovat běžnou základní školu, je považováno za inherentní a automatické. Pouze v případě nedostatečné podpory v běžné školní prostředí je dítě umístěno do specializovaného zařízení. V kontrastu s tím je integrace vnímána jako opačný proces, kdy je dítě zprvu umístěno do školy zřízené podle § 16 odst. 9, školského zákona, avšak v případě, že odborníci a rodiče usoudí, že je schopno zvládnout běžné školní prostředí, může být přeřazeno. Inkluzivní škola tedy přijímá všechny děti bez ohledu na sociální situaci, vyznání, rodinnou situaci, postižení, rasu a příslušnost k menšině. Individuální vzdělávání je poskytováno v souladu s potřebami jednotlivých žáků, přičemž rozmanitost je považována za obohacení a přínos. Jinými slovy, cílem není pouze umístit znevýhodněné dítě do běžné školy, ale spíše adaptovat školní prostředí na jeho potřeby, kdy je důraz kladen na kvalitu vzdělávání a vzájemný prospěch všech zúčastněných stran (Zilcher, Svoboda, 2019).

### **3.2 Význam individualizovaného přístupu k inkluzivním žákům**

Individualizovaný přístup znamená respektování jedinečných potřeb každého žáka. V kontextu volnočasových aktivit je pak důležité, aby byly tyto aktivity přístupné pro všechny, aby byly upraveny tak, aby odpovídaly specifickým schopnostem, zájmům a potřebám žáků s mentálním postižením.

Podle Bernard-Daddsové a Connové (2018) se objevuje shoda o tom, že je třeba využívat plánování zaměřené na člověka (Person-Centered Planning - PCP) jako přístup k identifikaci vzdělávacích potřeb a cílů u žáků se speciálními potřebami, tedy včetně žáků s mentálním postižením. Plánování zaměřené na člověka je metodika, která zdůrazňuje aktivní zapojení jednotlivce a jeho rodiny do procesu plánování. V případě volnočasových aktivit to znamená konzultace s žákem s mentálním postižením a jeho rodinou, abychom identifikovali jeho zájmy, schopnosti a přednosti. Plánování by mělo být flexibilní a adaptivní,

aby reflektovalo změny v potřebách žáka a zajistilo, že je plně začleněn do různých kulturních, sportovních nebo uměleckých aktivit.

### **3.3 Podpůrná opatření**

V České republice existují tzv. podpůrná opatření, jež slouží k poskytování podpory žákům nejenom s mentálním postižením. Jejich cílem ve vzdělávání je de facto upravit jeho průběh tak, aby byly vyrovnané podmínky ke vzdělávání všech žáků. Tedy i těch, jenž mohou mít problémy, které jsou způsobeny nepřipraveností žáků na školní docházku, nepříznivými životními či zdravotními podmínkami či odlišným kulturním prostředím (víra, jazyk atd.) (MŠMT, 2023).

Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem, podle rozsahu a obsahu se člení do I. – V. stupně. Podpůrná opatření různých stupňů lze kombinovat. I. stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola. II. -V. stupeň navrhuje a metodicky provází v jeho naplňování školské poradenské zařízení. Podpůrná opatření specifikují vybrané druhy podpůrných opatření, které mohou pedagogové uplatnit ve výuce s cílem podpořit vzdělávání žáka zejména změnou pedagogických postupů, jedná se především o úpravy metod výuky, didaktické postupy a úpravy v kritériích hodnocení žáka, případně o změny ve strategiích učení žáka. Podle Ministerstva školství a mládeže (MŠMT, 2023) se podpůrná opatření vztahují k úpravě metod a forem vzdělávání žáků, úpravě obsahu vzdělávání, k organizaci vzdělávání, včetně volnočasových aktivit (délka vyučovací hodiny, délka přestávky, velikost třídy).

Další formou podpůrných opatření je spolupráce se možností individuálního vzdělávacího plánu (IVP), personální podpora ve formě osobního asistenta, pedagoga asistenta, školního poradenského pracoviště (školní psycholog, speciální pedagog aj.) či tlumočnicka v případě žáka s odlišným mateřským jazykem či neslyšícího žáka (MŠMT, 2023).

Z výše uvedeného je patrné, že metodika na podporu inkluzivních žáků v rámci vzdělávacích institucí je má České republice již nějakou tradici. Otázkou je pak připravenost volnočasových institucí na žáky s mentální retardací. Přístup k volnočasovým aktivitám nedůležitý pro rozvoj sociální integrace, dovedností a celkové kvality života těchto žáků (Bendová, Zikl, 2012).

Jak už bylo uvedeno v předchozí kapitole, je zde několik faktorů, jenž ovlivňuje možnosti volnočasových aktivit inkluzivních žáků. Jimi je dostatečné personální obsazení

aktivit včetně odborné přípravy personálu. Zde je důležitá schopnost porozumět specifickým potřebám žáků, umět s nimi vhodně komunikovat a adaptivně reagovat na různé situace. Další proměnnou lze spatřovat v možnostech instituce provozující volnočasové aktivity k individuálnímu plánování aktivit. Každý žák má své vlastní potřeby, zájmy a schopnosti. Plánování by mělo být flexibilní, s důrazem na vytváření prostředí, které podporuje jejich účast. Svoji roli samozřejmě hraje i dostupnost instituce, přizpůsobení prostoru pro pohybově omezené žáky a zajištění bezpečnosti. Nezbytná je komunikace s rodiči a dalšími institucemi či poskytování adaptivních pomůcek (Bendová, Zíkl, 2012).

Podle Mazánkové (2018) je zásadní i pestrá nabídka volnočasových aktivit. To může zahrnovat sportovní aktivity, umělecké dílny (včetně možnosti arteterapie, ty mohou být přizpůsobeny tak, aby umožnily expresi i těm, kteří mají omezené pohybové schopnosti) či tematické dny, hudební lekce (například taneční aktivity mohou být adaptovány tak, aby byly přístupné pro žáky různé úrovně pohybových schopností, klasická muzikoterapie, kdy hudba může být využita jako prostředek k podpoře emocionálního a sociálního rozvoje), výlety a další. Důležité je zohlednit různorodé potřeby a předpoklady žáků s mentální retardací, rozvíjet jejich sociální dovednosti a posilovat vazby mezi žáky. S výhodou lze i využívat moderní digitální technologie, kdy lze díky interaktivním aplikacím a hrám podporovat rozvoj různých dovedností. Obdobně tomu je i v rámci online komunitních platforem, které vytváření bezpečného online prostředí pro interakci a sdílení zájmů s dalšími žáky (viz Příloha A).

### **3.4 Význam řešení problematiky trávení volného času žáků s mentálním postižením**

Výzkum volného času a volnočasových aktivit žáků s mentálním postižením přináší řadu benefitů pro praxi. Jedním z nich může být fakt, že přispívá k hlubšímu pochopení volnočasových zkušeností jedinců s mentálním postižením a osvětluje jejich preference, míru zapojení a spokojenosti. Takové poznatky umožní pedagogům, odborníkům a podpůrným systémům přizpůsobit volnočasové příležitosti specifickým potřebám a zájmům těchto žáků a podpořit tak jejich pocit sounáležitosti a zvýšit zapojení se do aktivit.

Za další benefit lze považovat to, že takový výzkum zdůrazňuje význam role pedagoga při práci s žáky s mentálním postižením a význam inkluzivního prostředí pro trávení volného času. Uplatňováním přístupů zaměřených na člověka mohou pedagogové zvýšit svou

schopnost vytvářet pro tyto žáky smysluplné a zajímavé zážitky ve volném čase. To následně může vést ke zlepšení sociální integrace, zvýšení sebeúcty a zlepšení celkové pohody (Dattilo, 2017).

Taktéž je třeba upozornit na význam volného času a volnočasových aktivit pro žáky s mentálním postižením, kdy je třeba podpořit začlenění intervencí souvisejících s volným časem do vzdělávacích programů a podpůrných systémů v souladu s aktuální vzdělávací strategií a trendy moderní pedagogiky. Začleněním strategií zaměřených na volný čas do vzdělávacích strategií mohou tvůrci politik a zúčastněné strany podpořit inkluzivní společnost, která si cení volnočasových zkušeností všech jedinců bez ohledu na jejich schopnosti.

### **3.5 Speciální školy a jejich význam ve školském systému**

Speciální školy jsou zařízení, která poskytují vzdělání a podporu žákům s různými specifickými potřebami, jako jsou například zdravotní postižení, mentální postižení, sociální a emoční obtíže nebo poruchy učení. Tyto školy mají specializované pedagogické pracovníky a metody výuky, které jsou přizpůsobeny individuálním potřebám žáků. Cílem speciálních škol je poskytnout žákům potřebnou podporu a prostředí, ve kterém mohou dosahovat svého maximálního vzdělávacího potenciálu. Vedle klasického vzdělávání nabízí tyto školy často i speciální terapie, individuální plány vzdělávání či asistenty pedagoga pro podporu žáků se speciálními potřebami.

Podle Bazalové (2023, s. 29) jsou „paragrafové školy“ pro žáky s lehkým mentálním postižením vhodným řešením. Jak již zmiňuje ve své publikaci: *„Tito žáci potřebují posilovat zručnost, obratnost a finanční gramotnost, získat informace z oblasti partnerského, sexuálního a následně rodičovského života, musí se cíleně učit nenechat se zmanipulovat, naučit se žít samostatně a přežít ve společnosti.“* (Bazalová, 2023, s. 29.)

Speciální školy jsou v současné době zřizované podle § 16 odst. 9, školského zákona. Jedná se o školy, školní třídy, oddělení či studijní skupiny, které jsou určeny pro žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. V těchto školách jsou žáci zařazeni na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádostí zákonného zástupce (Studničková, 2022).



Paragrafové školy jsou výjimečné v tom, že zde pracují speciální pedagogové, speciální pedagogové psychopedi a jejich přístup je individuální, specifický a materiálně a organizačně mají více možností než základní školy běžného typu (Bazalová, 2023).

## Praktická část

Problematika volnočasových aktivit pro postižené žáky představuje důležité a v dnešní době poměrně aktuální výzkumné téma, které si zasluhuje pozornost a systematický přístup. V rozvoji volnočasových aktivit pro tyto žáky spatřujeme benefit pro jejich plnohodnotnou integraci do společnosti, celkovou kvalitu života a rozvoj jejich individuálních schopností.

Následující praktická část je zaměřena na osobní rozhovory s řediteli nebo se zástupci ředitelů jednotlivých základních škol v kraji Vysočina. Cílem rozhovorů bylo zjistit jejich pohled na volnočasové aktivity pro žáky s mentálním postižením. Součástí realizovaných rozhovorů bylo zjistit a prozkoumat nabídku aktivit a zájem o tyto aktivity ze strany žáků a rodičů z pozice dotazovaných škol.

Oslovení zástupci a ředitelé škol, u kterých bylo prováděno výzkumné šetření, byli vstřícní a ochotní účastnit se rozhovorů. Respektovala jsem jejich případné rozhodnutí se neúčastnit mého výzkumu, ale to se nakonec u žádné školy nestalo. Před každým rozhovorem nejprve byli ředitelé škol seznámeni s informovaným souhlasem, který následně pro stvrzení jejich rozhovoru podepsali. Jednalo se o Informovaný souhlas s poskytnutím informací pro výzkumný rozhovor a jejich následném využití pro diplomovou práci pod názvem „*Volný čas a volnočasové aktivity dětí s mentálním postižením*“ viz příloha B této diplomové práce.

Volba, proč jsem se chtěla věnovat volnému času a volnočasovým aktivitám žáků s mentálním postižením má několik opodstatnění. V první řadě jsem se tomuto tématu věnovala už ve své bakalářské práci. Ta se zabývala pouze žáky se středně těžkým mentálním postižením a výzkum byl věnován žákům. V mém zájmu bylo toto téma více rozšířit, zaměřit se na všechny žáky s mentálním postižením, kteří navštěvují nejen „speciální“ školy, ale i školy běžného typu a jaké volnočasové aktivity jim jejich školy nabízí. Osobně mi záleží na tom, jak žáci s mentálním postižením tráví volný čas a těší mě, že dnešní doba nabízí i jim možnost plnohodnotně trávit volný čas a rozvíjet jejich potenciál.

Dosud nebyla publikovaná práce, která by komplexně popisovala problematiku volnočasových aktivit z pohledu ředitelů škol pro žáky s mentálním postižením v rámci kraje Vysočina.

Témata volný čas, volnočasové aktivity u jedinců s mentálním postižením jsou tématem aktuálním a rozšířeným v České republice.

I v rámci zahraničních studií je toto téma rozšířené a existuje mnoho vědeckých článků a výzkumů.

## **4 Výzkumné cíle a výzkumné otázky**

Při formulaci výzkumného problému jsme vycházeli z premisy, že každý žák, včetně těch s postižením, by měl mít rovný přístup k volnočasovým aktivitám a možnostem osobního rozvoje. Dále jsme vycházeli z faktu, že intaktní žáci mají individuální potřeby a zájmy, které by měly být brány v úvahu při plánování a poskytování volnočasových aktivit a že volnočasové aktivity by měly být navrženy tak, aby podporovaly integraci a inkluzi těchto žáků do běžného společenského života. Jako další nezbytnou podmínku pro pořádání volnočasových aktivit pro tyto žáky považujeme motivaci a profesionální přístup pedagogů/ pořadatelů těchto aktivit.

Na základě výše uvedených premis byl následně formulován výzkumný problém: Jaké jsou aktuální možnosti volnočasových aktivit pro postižené žáky, jenž by podporoval integraci a inkluzi postižených žáků do běžného společenského života? Je dostatek proškolených a motivovaných pedagogů pro tyto aktivity?

### **4.1 Výzkumný cíl**

Cílem této diplomové práce je zjistit, jaká je nabídka volnočasových aktivit a přístup pedagogů k nim v oblasti kraje Vysočina, nejvíce jsme se pak zaměřili na okres Havlíčkův Brod.

### **4.2 Výzkumné otázky**

Na základě stanoveného cíle jsme si stanovili výzkumné otázky (VO), na něž jsme se v rámci výzkumného šetření pokusili odpovědět. Jimi jsou:

**VO 1: Jaké je nabídka volnočasových aktivit pro žáky s mentálním postižením z pozice základních a paragrafových škol v kraji Vysočina, okrese Havlíčkův Brod?**

**VO 2: Jaký je zájem ze strany žáků/ jejich rodičů o volnočasové aktivity?**

**VO 3: Jaké je(z pozice vedení škol) podpora pedagogických pracovníků jenž připravují volnočasové aktivity pro žáky s mentálním postižením?**

## 5 Metodika výzkumu

Vzhledem ke stanovenému cíli práce a výzkumným otázkám, byl zvolen rámec pro sběr dat a analýzu informací ve formě kvalitativního výzkumného šetření za pomoci rozhovorů. V případě tohoto výzkumu se zaměřujeme na osobní rozhovory s řediteli škol v kraji Vysočina, v rámci nichž, byly zjišťovány informace ohledně volnočasových aktivit pro žáky s mentálním postižením, nabídky těchto aktivit a zájmu ze strany žáků a rodičů. Tento výzkumný design nám umožní přímý kontakt s poskytovateli služeb, bude respektovat vědecké principy výzkumu a zároveň umožní získat relevantní a důvěryhodné informace, které budou následně analyzovány.

### 5.1 Kvalitativní výzkum

Je mnoho definic kvalitativního výzkumu. Jak upozorňují Švaříček a Šed'ová (2014) prakticky každá definice zdůrazňuje jiný znak kvalitativního výzkumu jako ten zásadní odlišující prvek. Autoři tuto různorodost demonstrují na příkladu definice podle použité metody, kdy citují Payne a Paynovou (2004), kteří odlišují kvantitativní a kvalitativní výzkum na základě použitých výzkumných metod. Ve zjednodušené formě lze konstatovat, že nástrojem pro kvantitativní výzkum je dotazník a pro kvalitativní výzkum pak rozhovor. To ale Švaříček s Šed'ovou(2014) považují za značné zjednodušení a připomínají, že rozhovor lze s úspěchem použít u obou výzkumných přístupů. Podle nich záleží především na účelu a podobě rozhovoru, kdy v rámci kvalitativního výzkumu je cílem hloubkového rozhovoru získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.

Dle Creswella (1998, s. 12) je kvalitativní výzkumná metoda definována jako: „*Proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ Jinými slovy by se tedy kvalitativní výzkum dal definovat jako metodologický přístup, který se odlišuje od kvantitativních metod v důrazu na hlubší porozumění kontextu a subjektivní interpretace. Tato metoda de facto přináší individuální pohled na realitu, umožňuje zkoumání složitějších vztahů a je významným nástrojem pro pochopení široké škály sociálních fenoménů, kam problematika vzdělávání patří.

### 5.1.1 Rozhovor

Rozhovor je jednou z nejčastěji využívaných metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Jedná se o interaktivní komunikativní proces, během kterého výzkumník získává informace prostřednictvím dialogu s respondentem. Tato interakce může probíhat v různých formách, od strukturovaných rozhovorů s pevnými otázkami a odpověďmi po polostrukturované anebo úplně neformální rozhovory, závislé na kontextu a cíli výzkumu.

U strukturovaného rozhovoru je důležité, aby byly otázky formulované tak, aby na ně dotazovaní pečlivě odpovídali. Jak uvádí Hendl (2005, s. 15): „*Tento typ rozhovoru se používá, když je nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Redukuje se tak pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně strukturně lišit.*“ (Stejskalová, 2014). Naopak u nestrukturovaného rozhovoru by mohlo dojít k vynechání důležitých otázek a bylo by náročné vyhodnotit všechny odpovědi. Mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem stojí polostrukturovaný rozhovor. V tomto případě se jedná o typ rozhovoru, který je nejpoužívanější. Dle Mišoviče (2019) je polostrukturovaný rozhovor oblíbený zejména pro svou flexibilitu, dostupnost a pochopitelnost. Za jeho podstatu autor považuje schopnost odhalit skryté a často i závažné aspekty lidského jednání. Jeho základem je především konverzace, která zkušenému výzkumníkovi umožňuje měnit pořadí a rychlost otázek, v závislosti na konkrétní situaci, což je výhodným prostředkem k efektivnímu získání informací.

Rozhovor lze také dělit dle přístupu. Existují rozhovory formální, poloformální a neformální. Formální rozhovory jsou přesně strukturované s předem danými otázkami a standardizovaným postupem. Poloformální rozhovory nabízejí určitou flexibilitu v otázkách, zatímco neformální rozhovory jsou často více otevřené, podporující volný dialog a spontánní reakce (Hendl, 2005).

Pro účely tohoto výzkumného šetření byl zvolen polostrukturovaný typ rozhovoru, jehož otázky byly koncipovány tak, aby se zaměřovaly na získání hlubšího porozumění postojům ředitelů škol k volnočasovým aktivitám pro žáky, nabídce, možnostem a zájmu ze strany žáků a rodičů. Stanovili jsme si celkem devět otázek, jež jsou uvedeny níže spolu v návaznosti na výzkumné otázky:

1. Má podle Vás vliv na budoucnost dětí to, jakým způsobem a v jaké společnosti tráví svůj volný čas? VO1
2. Jaké volnočasové aktivity Vaše škola nabízí? VO 1

3. Kolik dětí navštěvuje Vaše nabízené volnočasové aktivity? VO 2
4. O jakou volnočasovou aktivitu je ve Vaší škole největší zájem? VO 2
5. Kdo tyto volnočasové aktivity vede? VO 3
6. Jaká je motivace pro Vaše zaměstnance, aby vedli volnočasovou aktivitu? VO 3
7. Je pro Vaše zaměstnance, kteří vedou volnočasové aktivity, možnost DVPP (dalšího vzdělávání pro pedagogy) a myslíte si, že je tato nabídka DVPP dostatečně pestrá a kvalitní? VO 3
8. Jak často se pedagogové v rámci dalšího vzdělávání pro volnočasové aktivity žáků účastní DVPP? VO 3
9. Jste spokojen/a s vedením volnočasových aktivit Vašimi zaměstnanci? VO 1

Na závěr rozhovoru měli respondenti možnost dodat cokoliv, co chtějí k tomuto tématu ještě uvést.

## **5.2 Charakteristika výzkumného vzorku a výzkumného prostředí**

Provedení kvalitativního výzkumu je charakterizováno záměrným výběrem vzorku respondentů, který je pečlivě promyšlen a podléhá specifickým kritériím. Reprezentativnost vzorku podle Švece (2009) pak spočívá ve schopnosti jednotlivců adekvátně reflektovat specifika daného prostředí. Výběr je tedy záměrný, účelový.

Účelový výběr je podle Vojtíška (2012) založen na rozhodnutí výzkumníka, který pečlivě vybírá respondenty podle jejich schopnosti co nejvíce odpovídat cílům výzkumu. Tato metoda výběru vylučuje předpoklad matematické reprezentativity, ale umožňuje hloubkovou sondu do problematiky.

Jediným kritériem výběru respondentů v rámci tohoto výzkumu byl tedy fakt, že dotazovaný respondent je ve vedení základní školy a může poskytovat informace nezbytné pro výzkumné šetření. Podle Miovského (2006) je při takovémto výběru vzorku důležité dodržovat specifická kritéria, aby respondenti splňovali stanovené požadavky a zároveň byli ochotni aktivně se podílet na výzkumu. Zde volba spočívala v kombinaci čistě účelového výběru respondentů a výběru prostřednictvím instituce.

Jako cílovou oblast pro výběr základních škol byl zvolen Kraj Vysočina, jelikož v rámci tohoto kraje sama působím jako pedagog. Zde se mohu v rámci úzké spolupráce s kolegy a kolegyněmi a dalšími organizacemi jako je Vysočina Education ve spolupráci s krajskou

pobočkou Národního institutu dalšího vzdělávání aktivně podílet na podpoře volnočasových aktivit mentálně postižených žáků a na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Respondenty tohoto výzkumu byli ředitelé základních škol v kraji Vysočina, kteří mají přímý vztah k problematice volnočasových aktivit pro žáky a mohou poskytnou komplexní přehled volnočasových aktivit na jejich škole. Celkem proběhlo interview v šesti základních školách.

### **5.2.1 Respondent č. 1: Základní škola a Praktická škola U Trojice, Havlíčkův Brod**

Škola se nachází v klidném prostředí části parku Budoucnost v Havlíčkově Brodě. Tato škola poskytuje vzdělávání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Navštěvují ji žáci s různým stupněm a typem zdravotního postižení (tělesné, mentální, poruchy autistického spektra, smyslové, kombinované vady) s poruchami chování a vývojovými poruchami učení těžšího stupně (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie apod.) Základní škola má 10 tříd základní školy praktické, 4 třídy základní školy speciální a 2 třídy školy praktické (střední stupeň) – jednoletá a dvouletá (Velíšková, 2018).

Výuka probíhá v malých kolektivech pod vedením speciálních pedagogů ve spolupráci s vychovateli a asistenty pedagoga. Škola disponuje také školní družinou a školním klubem, které zajišťují jak ranní, tak odpolední chod pro své žáky. Školní družina je rozdělena celkem do 4 oddělení po menších skupinách dětí. Školní družiny a školní klub vedou paní vychovatelky společně s asistenty pedagoga, které mají na starost i vedení školních zájmových kroužků. Celkem navštěvuje volnočasové aktivity na naší škole 30 žáků. Škola disponuje i keramickou dílnou a počítačovou učebnou, kde se kroužky uskutečňují.

Velký důraz je kladen na individuální a diferencovaný přístup k žákům s použitím prvků alternativní pedagogiky. Využívají se moderní vyučovací postupy a prostředky (globální a genetická metoda čtení, alternativní a augmentativní komunikace, strukturalizace, maximální vizualizace, metody ke koncentraci pozornosti a další). Ve vyučovacích hodinách jsou také využívány IT technologie, kterými je škola vybavena – interaktivní tabule, iPady, Bee – Bot, robot Photon. Ve škole je též dostupná místnost jako multisenzorické prostředí – SNOEZELEN.

Mimoškolní činnosti jsou orientované zejména na primární prevenci, výchovné poradenství (zvláště na profesní orientaci žáků), rozvoj jemné a hrubé motoriky, logopedii, počítačovou a jazykovou gramotnost, sportovní, kulturní a sociální rozvoj. Škola je zapojena

do mnoha projektů (např. mezinárodní spolupráce škol – eTwinning, tablety do škol, Ovoce do škol a jiné).

V této škole pracuji téměř 12 let. Jsem třídní učitelkou žáků 6. – 9. ročníku se závažnými poruchami chování. Byla jsem zapojena do projektu MenSI, účastnila se projektu Erasmus+ a mým úkolem je organizace školních akcí jako je Školní jarmark, kde vedu žáky v uplatnění finanční gramotnosti, Den otevřených dveří, benefiční plesy a dopravní soutěže, díky nimž jsou žáci zapojováni do dopravní situace a je zvyšován jejich životní komfort.

web školy: <https://zsutrojice.cz/>

### **5.2.2 Respondent č. 2: Základní škola Nuselská, Havlíčkův Brod**

Základní škola Nuselská je jednou z 5 základních škol v Havlíčkově Brodě. Budova školy se nachází v sídlištním komplexu. Škola je sdružena základní školou, školní družinou a školním klubem, které zajišťují během ranních i odpoledních hodin volnočasové aktivity. Ve škole je také zřízen přípravný ročník pro děti, přednostně pro děti s odkladem povinné školní docházky. Chloubou základní školy je planetárium a přírodovědné centrum, které je součástí školy od roku 2019 a je přístupné i pro veřejnost. Pravidelně se zde konají naučná promítání a přednášky.

Ve škole je celkem 19 tříd a 409 žáků. Školní družina má 5 oddělení o 113 žácích a školní klub disponuje jedním oddělením s 81 žáky. V rámci této školy působí i další subjekty, jako je soukromá umělecká škola.

web školy: <https://zsnuselska.cz/>

### **5.2.3 Respondent č. 3: Základní škola a Mateřská škola Konečná, Havlíčkův Brod**

Tato instituce zřízená městem Havlíčkův Brod je další z pěti základních škol v Havlíčkově Brodě. Kromě běžných tříd jsou zde zřízeny i třídy podle § 16 odst. 9. Cílem této školy je vychovat z žáků cílevědomé, kreativní a komunikativní jednotlivce, kteří se budou dále vzdělávat a najdou uplatnění v praktickém životě. Školní družina je rozdělena do třech oddělení a jednoho školního klubu.

Školu o kapacitě 300 žáků, navštěvuje 276 dětí. Pavilónový typ školy disponuje i moderním venkovním hřištěm, které slouží nejenom k vyučování, ale i k odpočinku a volnočasovým aktivitám. Ve škole pak můžeme najít dílny, kuchyňku, tělocvičnu



s nářadovnou i školní knihovnu. Chloubou školy je pak jazyková laboratoř vybavená systémem Robotel.

Školní družinu a školní klub celkem navštěvuje 170 dětí. Je zde sportovní kroužek, který je rozdělen na míčové hry, atletiku a kolektivní hry. Míčové hry navštěvují především chlapani, jedná se o fotbal a florbal. Do atletického kroužku chodí více dívek. Každoročně se tyto děti účastní atletické soutěže, která se pořádá v Havlíčkově Brodě mezi žáky s mentálním postižením. Na kroužek kolektivních her chodí děti prvního stupně. Jedná se o hry, jako jsou Slepá bába, Na sochaře, Hravá zvířátka aj. Dále je zde možnost navštěvovat keramický kroužek. Na této škole je keramický kroužek rozdělený na dvě skupiny. První skupinu navštěvují děti prvního stupně a druhou skupinu navštěvují děti druhého stupně. Škola v souladu s novou vzdělávací strategií se zaměřuje i na digitální gramotnost svých žáků a pořádá počítačový kroužek. Tento kroužek je rozdělený na dvě skupiny dle zaměření. První skupina se věnuje robotickým pomůckám a programování. Druhá skupina se učí psaní všemi deseti prsty a počítačovým programům.

Školní klub společně s družinou pravidelně také pořádá pro přihlášené děti a jejich rodiče tematické kreativní dílničky, kde si společně vyrábí různé dekorace.

web školy: <https://skolakonecna.cz/>

#### **5.2.4 Respondent č. 4: Základní škola a Praktická škola Chotěboř**

Tato základní škola je moderní škola, která klade důraz na alternativní prvky výuky. Je situována v klidném prostředí města Chotěboř a obklopena nedalekým zámeckým parkem. Tuto školu navštěvuje celkem 80 dětí. Škola na mě působila velice kladným dojmem a přátelským přístupem. Součástí školy je i internát, který umožňuje žákům týdenní pobyt s celodenním stravováním. Školní družina má jednu samostatnou učebnu, která je využívána pouze pro volnočasové aktivity. Její zaměření je hlavně na osobní a sociální rozvoj v trávení volného času každého jedince. Průměrně navštěvuje školní kroužek 7 žáků. Je zde opět k dispozici sportovní kroužek. Tento kroužek je rozdělený na dvě skupiny. Jedna skupina je pro zdatnější děti, kteří se mohou účastnit již zmiňované atletické soutěže a druhá skupina je určena pro děti s narušenou pohyblivostí. Ve druhé skupině sportovního kroužku se děti věnují protahovacím cvikům či rozpohybování ochablých svalů. Dále je na této škole počítačový kroužek, ve kterém se děti učí práci na PC (Microsoft Word, Excel, aj.). Poněkud netradičním kroužkem na této škole jsou tradiční řemesla. V tomto kroužku se děti učí pletení, háčkování nebo šití na šicím stroji. Tento kroužek navštěvují samé dívky a je zaměřen

na praktické dovednosti, jelikož ty jsou dle vize školy nezbytným předpokladem pro další samostatné fungování žáků v osobním životě. Celkově pak školní družinu navštěvuje 25 dětí.

web školy: <https://zs-chotebor.com/>

### **2.3.5 Respondent č. 5: Základní škola Ledec nad Sázavou**

Základní škola Ledec nad Sázavou je škola s dlouholetou tradicí i pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato škola je rozdělena do několika budov. Kmenové třídy jsou moderně vybaveny interaktivními tabulemi a škola disponuje několika učebnami. Pro velký zájem dětí školní družina a školní klub využívá ke své činnosti celkem osm oddělení. Pro volnočasové aktivity má školní družina k dispozici keramickou dílnu, kuchyňku, školní zahradu a hřiště. Vizi školní družiny je především nestresové prostředí pro děti a možnosti činností, které vyplývají ze zájmu přihlášených dětí. Za zajímavost lze považovat, že je zde kroužek vaření, kdy si děti většinou připravují během jedné lekce dva chody pokrmů (polévku a hlavní chod nebo polévku a moučník).

Dohromady do této základní školy dochází 701 žáků. Třídy vzdělávány podle § 16 odst. 9 jsou celkem 4 a dohromady do těchto tříd chodí 25 dětí. Školní družina je rozdělena do 7 oddělení pro běžnou základní školu. Instituce má školní družinu se dvěma odděleními pro žáky se zdravotním postižením a navštěvuje ji 15 dětí. Ve škole jsou umístěny 4 třídy zřízené podle § 16 odst. 9 ŠZ. Dvě třídy navštěvují žáci se středně těžkým mentálním postižením a těžkým zdravotním postižením, v dalších dvou třídách se vzdělávají žáci s lehkým mentálním postižením.

web školy: <http://www.zslns.cz/>

### **2.3.6 Respondent č. 6: Základní škola a Praktická škola Jihlava, příspěvková organizace**

Základní škola a Praktická škola Jihlava je zřizována statutárním městem Jihlava. Tato škola díky své kapacitě patří k jedné z největších v České republice. Školní družina v této škole funguje při základní škole speciální. Navštěvuje ji 40 dětí z celkového počtu 75 žáků a je rozdělena do šesti oddělení.

Prostory jsou uzpůsobeny jak pro trávení odpočinkového času žáky, tak pro zájmové aktivity. Škola se pyšní zajímavým hudebním a dramatickým kroužkem. Tento kroužek navštěvují malé i velké děti, dívky i chlapci. V rámci něj děti ztvárňují různé pohádky, ve kterých nejen hrají, ale také zpívají. Vždy po nacvičení nového divadla, navštěvují děti

domovy pro seniory nebo školky a předvádějí, co se naučily. Kroužky v rámci této školy se prolínají, a tak je tu i tvořivý kroužek, v rámci něhož děti vyrábějí kulisy a masky pro děti na dramatický kroužek.

Škola je situována v klidné části sídliště s dobrou dopravní i pěší dostupností. V této škole je nedílnou součástí pro trávení volnočasových aktivit a běžné výuky keramická dílna, tělocvična, počítačová učebna a hydro masážní vana.

web školy: <https://www.pomskola.cz/>

### **5.3 Průběh výzkumu a analýza získaných dat**

Do výzkumného šetření se tedy zapojilo celkem šest základních škol, které vzdělávají žáky s mentálním postižením. Všechny školy jsou z kraje Vysočina, kdy nejvíce dotazovaných škol bylo v okrese Havlíčkův Brod. Výzkumné šetření probíhalo od ledna do března roku 2023. Nejprve jsem si předem domluvila v každé škole schůzku a následně provedla rozhovor. Vždy jsem jednala s řediteli a zástupci škol.

Při provádění rozhovorů byly dodržovány etické zásady výzkumu, včetně zajištění informovaného souhlasu a zachování důvěrnosti dat. Všichni byli tímto seznámeni s cíli výzkumného šetření a o zveřejnění poskytnutých informací (viz příloha B).

Rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávané na mobilní telefon (fixace) a později doslovně přepsány (transkripce). Výhodou tohoto přístupu je autentičnost záznamu, který umožňuje výzkumníkovi zaměřit se plně na interakci s respondentem, aniž by se musel soustředit na ruční záznam všech relevantních informací (Miovský, 2006). Délka každého rozhovoru se pohybovala okolo 30 minut. Po rozhorech jsme v krátkosti společně prošli i budovu školy a měla jsem tak možnost nahlédnout do školních družin a klubů.

Získané informace byly tedy nejprve přepsány. Transkripce je v analýze dat velmi důležitá, jelikož nedostatečný přepis může způsobit zkreslení informací a následně ovlivnit výsledky výzkumu. Tato fáze transkripce rovněž slouží k první redukci dat, kdy výzkumník vybírá a zaznamenává pouze relevantní informace pro cíle výzkumu a povahu práce nebo naopak umožňuje výzkumníkovi přidávat poznámky, zdůrazňovat klíčové části nebo provádět další úpravy, které považuje za důležité (Hendl, 2016).

### 5.3.1 Proces analýzy rozhovorů, otevřené kódování

Přepsané rozhovory byly následně analyzovány prostřednictvím kvalitativní analýzy, která umožňuje interpretaci informací a porozumění postojům respondentů. Kvalitativní analýza rozhovorů je komplexní proces, který zahrnuje systematické zkoumání dat z rozhovorů s cílem získat smysluplné poznatky. Tato metoda je široce používána v různých oblastech, jako je sociologie, psychologie, antropologie a vzdělávání, aby prozkoumala hloubku lidských zkušeností. Za vhodnou metodu analýzy jsme si zvolili metodu otevřeného kódování. Jedná se o metodu, která se často používá při analýze dat získaných prostřednictvím rozhovorů nebo pozorování (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Principem otevřeného kódování je systematické a iterativní rozdělování dat na jednotlivé kódy, což jsou základní jednotky významu nebo kategorií, které vznikají z dat samotných. V průběhu analýzy jsou výzkumníkem identifikovány klíčové fráze, myšlenky nebo koncepty v datech a tyto jsou přiřazeny kódům (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Důležitým prvkem metody otevřeného kódování je flexibilita a otevřenost vůči novým nápadům a vzorům v datech. Výzkumník se snaží být co nejotevřenější vůči různým interpretacím a možným významům dat, což umožňuje objevování nových témat a vzorů, které by mohly být přehlédnuty při příliš striktním přístupu k analýze. V průběhu procesu otevřeného kódování jsou následně kódy seskupovány do širších kategorií a jsou hledány vztahy mezi nimi, což vede k postupnému vytváření teoretických konceptů a modelů vycházejících z dat. Tato metoda umožňuje výzkumníkovi objevovat hlubší významy a vzory v datech a vytvářet nové teoretické poznatky (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Otevřené kódování probíhá v několika krocích, které jsou uvedené níže (Miovský, 2006). Nejprve probíhá seznámení s daty. Analýzu začínáme s tím, že přečteme přepisy, abychom se seznámili s obsahem. To pomáhá „vyčistit“ text od zbytečných informací a získat komplexní porozumění kontextu a identifikovat klíčová témata a vzorce. Posléze přichází fáze otevřeného kódování. To je dáno generováním počátečních kategorií nebo kódů, které zachycují podstatu dat. To zahrnuje systematické přidělování štítků částem textu, které představují pro nás významné koncepty, akce nebo pocity vyjádřené účastníky.

Poté se dělá tzv. axiální kódování, kde se propojují otevřené kódy a vytváří se mezi nimi vztahy. Tato fáze zahrnuje reorganizaci kódů do komplexnějších kategorií a podkategorií. Prostřednictvím axiálního kódování se výzkumník snaží porozumět vztahům a souvislostem mezi různými koncepty v rámci dat. Následuje selektivní kódování. Tento

krok zahrnuje identifikaci základní nebo centrální kategorie, která zastřešuje hlavní téma nebo myšlenku dat. Selektivní kódování umožňuje cílenou analýzu s důrazem na nejkritičtější aspekty zkušeností účastníků.

Kódovaná data se poté uspořádají do vizuální reprezentace – diagramů. Tento krok pomáhá prezentovat vztahy mezi kódy a kategoriemi jasným a strukturovaným způsobem. Vizualizace usnadňuje hlubší pochopení vzorců v datech. Posléze dochází k identifikaci zastřešujících vzorů a témat, která vycházejí z kódovaných dat. Hledáme opakující se prvky, kontrasty nebo variace ve zkušenostech účastníků. Rozpoznávání vzorů přispívá k rozvoji komplexní interpretace kvalitativních dat.

Na závěr se výzkumník věnuje teoretizování a interpretaci. Propojuje identifikované vzorce a témata s existující literaturou nebo teoretickými rámci. Vypracuje celistvou a dobře podloženou interpretaci dat z rozhovoru, která poskytne vhled do zkoumaných jevů (Miovský, 2006).

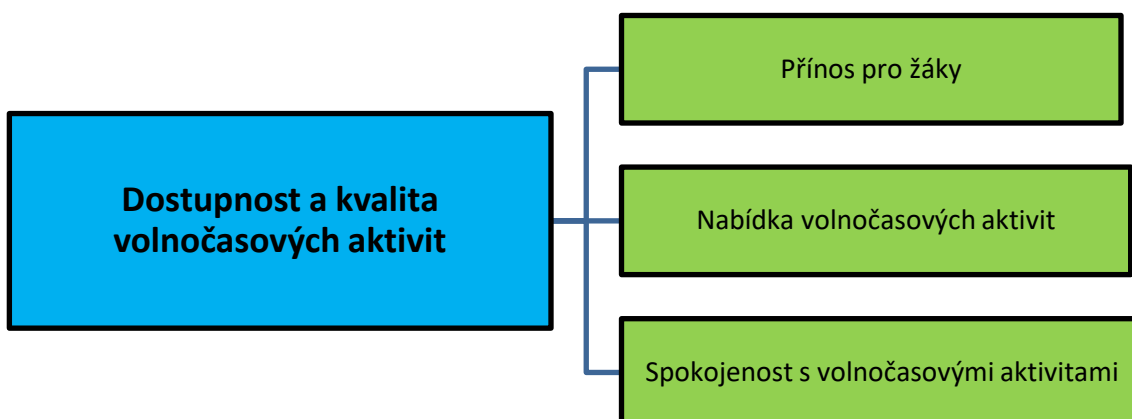
## **5.4 Výsledky výzkumu**

Výsledky výzkumného šetření jsou prezentovány na základě analýzy rozhovorů s vedením jednotlivých škol. Odpovědi dotázaných jsou vyznačeny kurzívou, kdy jednotlivé kódy, jež vyplynuly z rozhovorů, jsou vyznačeny tučným písmem. V souladu s metodikou otevřeného kódování jsou získané kódy následně roztřizeny do nadřazených pojmových kategorií. Nad souvislostmi mezi jednotlivými kategoriemi a vztahem k cíli práce je následně pojednáno v diskusi diplomové práce. Vzhledem k výzkumným otázkám a cíli práce byly definovány následující kategorie a kódy pro otevřené kódování.

### **5.4.1 Kategorie 1: Dostupnost a kvalita volnočasových aktivit**

Kategorie 1 byla nazvána „*Dostupnost a kvalita volnočasových aktivit*“ a navazuje na výzkumnou otázku 1. V rámci ní jsme se soustředili na výpovědi respondentů týkající se jejich subjektivního názoru na vliv volnočasových aktivit na budoucnost žáků. Dále zde byly zařazeny výpovědi týkající se nabídky volnočasových aktivit a spokojeností vedoucích pracovníků s vedením volnočasových aktivit v jejich instituci (viz Diagram č. 1).

Diagram č. 1: Kategorie dostupnost a kvalita volnočasových aktivit

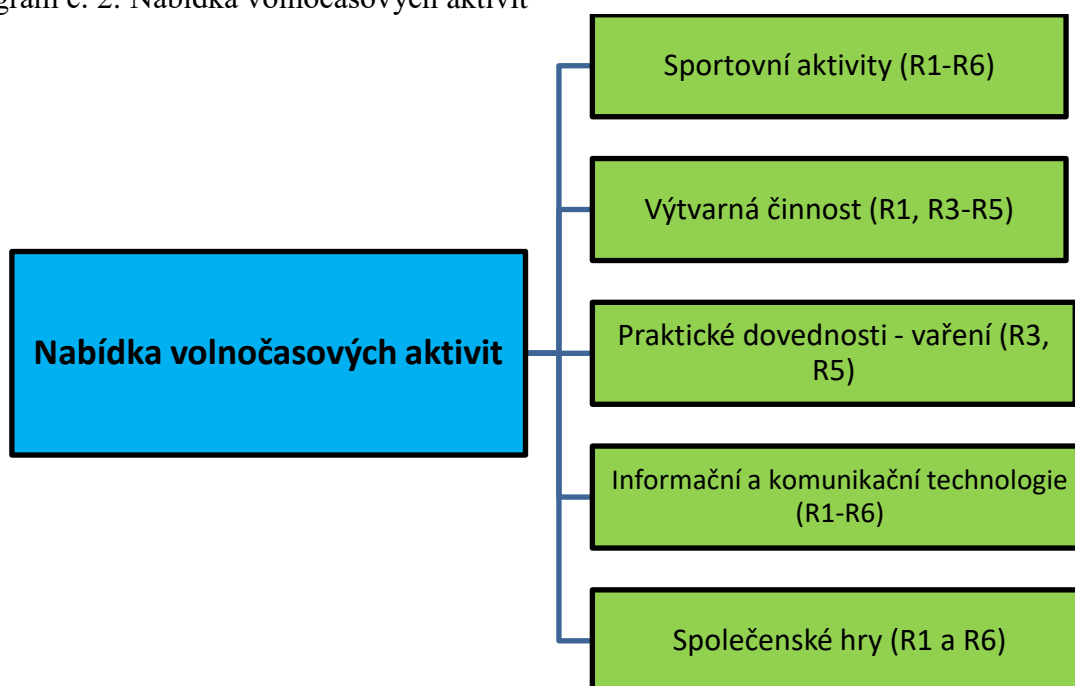


Zdroj: Vlastní

V rámci reakcí na význam volnočasových aktivit a jejich přínosů pro neintaktní žáky do budoucnosti se všichni respondenti (R1-R6) shodli. Dle jejich názorů tyto aktivity mají význam. Jak uvedl respondent č. 2 (R2): „V dnešní době je důležité, jakým způsobem tráví žáci volný čas“.

Nabídka volnočasových aktivit na školách byla uváděna poměrně pestrá. Nabídku volnočasových aktivit v rámci školní družiny či školního klubu uvedli všichni dotázaní respondenti (R1-R6). Školy dle vyjádření respondentů nabízejí jak vzdělávací aktivity (především se zaměřením na digitální gramotnost) (R1-R6), tak i pohybové aktivity (R1-R6), společenské hry (R1 a R6), výtvarné či ruční práce (R1, R3-R6). Nejširší nabídka volnočasových aktivit se zaměřovala na sportovní aktivity (R1-R6), často ve formě pohybového kroužku. Někteří respondenti uváděli i konkrétní pohybové aktivity, jako např. stolní tenis (R1, R3), florbal (R2, R5) či jógu (R1, R5). V rámci výtvarné činnosti se největší oblibě těší keramika (R1, R3-R5). Respondenti č. 3 a č. 5 uvedli, že žáci mají v rámci školy možnost kroužku vaření a respondent č. 4 prezentoval možnost kroužku tradičních řemesel. V rámci vzdělávacích aktivit dominovaly kroužky ve formě hudebně dramatického kroužku (R2, R4,-R6) či počítačových dovedností (R1, R3).

Diagram č. 2: Nabídka volnočasových aktivit

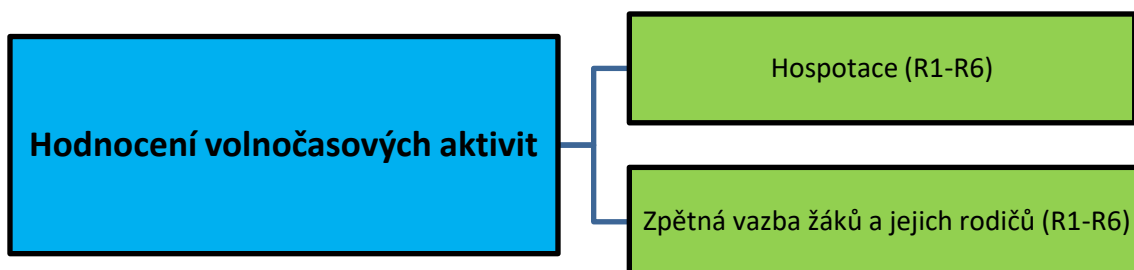


Zdroj: Vlastní

Poměrně širokou paletu aktivit jmenoval respondent č. 2: „*Přírodovědné centrum a planetárium, které je i pro veřejnost. Škola nabízí hudební klub, florbal, psaní deseti prsty, astroklub, programování, parkour, pohybovou přípravku, přírodovědný kroužek. V rámci ŠD a ŠK jsou to pak kroužek keramika, dramatika, šikula, šperkařem, malý umělec (výtvarný kroužek), malý objevitel a pohybové hry.*“ Respondent č. 6 dále ještě dodával, že: „*Volnočasové aktivity volíme tak, aby docházelo k prolínání aktivní a odpočinkové činnosti.*“

Respondenti, jenž jsou na pozici vedoucích pracovníků, se vyjadřovali i se spokojeností s vedením volnočasových aktivit v jejich vzdělávací instituci. Všichni dotázaní (R1-R6) kladně hodnotili práci svých podřízených. Respondent č. 1 udával: „*Ano, jsme na své vychovatelé a asistenty pedagoga pyšní, jak hezky vedou své zájmové kroužky.*“ Kvalitu těchto volnočasových aktivit objektivizují sledováním těchto činností či hospitacemi (R1-R6) a za pomoci zpětné vazby od žáků a jejich rodičů (R1-R6). Jak uvádí respondent č. 2: „*důležitá je pro nás zpětná vazba dětí (zájem o zájmový kroužek).*“ Či respondent č. 5: „*Největší zpětná vazba je pro nás od dětí – větší zájem o kroužek a také rodičů*“ zpětná vazba je pro ně velmi důležitým ukazatelem a svědčí o dobré kultuře a komunikaci školy s žáky a jejich rodiči.

Diagram č. 3: Hodnocení spokojenosti volnočasových aktivit

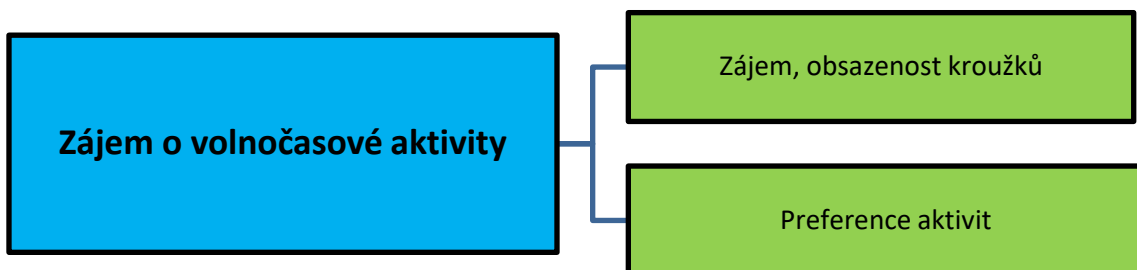


Zdroj: Vlastní

#### 5.4.2 Kategorie 2: Zájem o volnočasové aktivity

Kategorie 2 s názvem „Zájem o volnočasové aktivity“ souvisí s výzkumnou otázkou 2. Volně navazuje na předchozí pojmovou kategorii. Zde jsme mapovali zájem žáků o volnočasové aktivity a názor respondentů na to, která aktivita je žáky preferována.

Diagram č. 4: Kategorie zájem o volnočasové aktivity



Zdroj: Vlastní



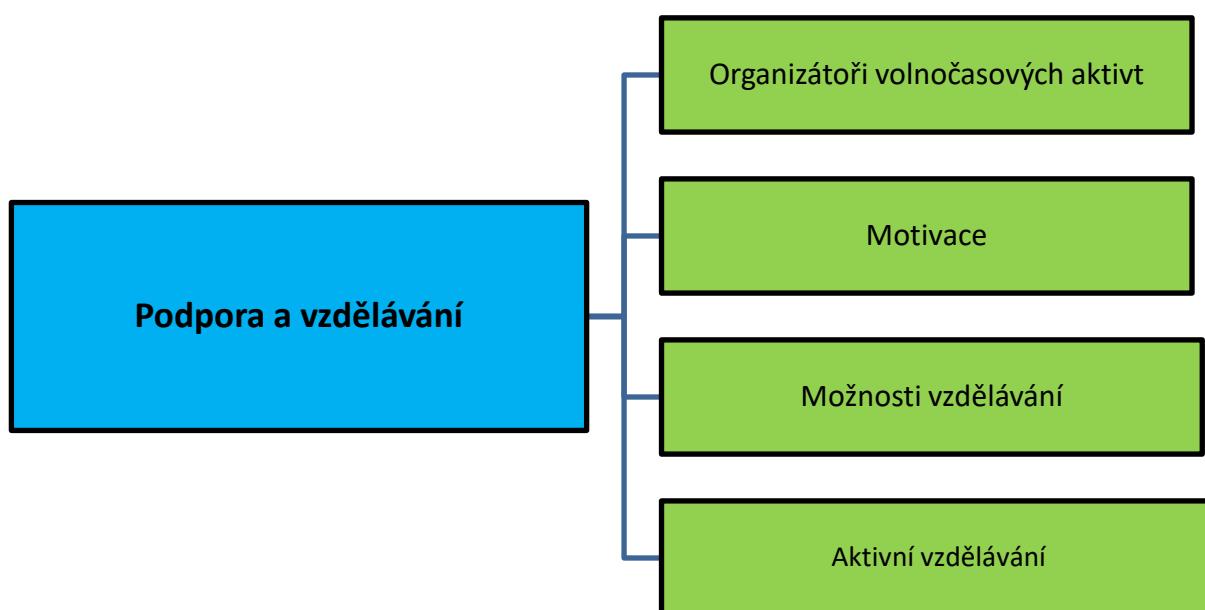
V rámci počtů žáků, kteří navštěvují volnočasové aktivity se výpovědí respondentů poněkud různí, ale to se vztahuje i k velikosti základních škol, které se výzkumu účastnili a jejich dostupnosti. Podle respondentů kroužky navštěvují žáci v počtu od 30 žáků (R1) po 159 žáků, což uvedl respondent č. 3, který dále uváděl: *„Školní družinu a klub navštěvuje celkem 170 dětí. Zájmové aktivity navštěvuje téměř většina. Celkem 159 dětí. V průměru navštěvuje zájmový kroužek 10 žáků“* Obdobnou odpověď uváděl i respondent č. 2: *„Ve ŠD navštěvuje zájmové kroužky 113 dětí celkem a ve ŠK 81 žáků. Jsme větší škola a školní družinu a klub naši žáci hodně využívají. V každém kroužku je přihlášeno v průměru 13 dětí“*

Z výpovědí je patrné, že kroužky probíhají v menších skupinkách žáků, a to v počtu od 7 žáků (R4) do 13 žáků (R2). Počet žáků se většinou pohyboval okolo 10 (uvedl R1, R3, R5 a R6). Mezi preferované kroužky patří kroužky výtvarné (R1, R2, R5), pohybové kroužky (R3, R4) či hudebně dramatické (R2 a R6) a počítačové (R3 a R4).

#### **5.4.3 Kategorie 3: Podpora a vzdělávání pedagogů při přípravě aktivit**

Kategorie 3 s názvem *„Podpora a vzdělávání pedagogů při přípravě aktivit“* souvisí s poslední výzkumnou otázkou 3. Tato kategorie je zaměřena na informace vypovídající o tom, kdo tyto aktivity v rámci dotázaných škol připravuje a jakou podporu ze strany vedení mají, jaké mají možnosti vzdělávat se.

Diagram č. 5: Podpora a vzdělávání



Zdroj: Vlastní

Mezi osoby, které zajišťují tyto aktivity dle výpovědí respondentů patří pedagogové (uvedli R2, R4, R6), vychovatelé (R1, R2, R3, R5 a R6). Respondent číslo 1 uvedl, že u nich ve škole volnočasové aktivity pro žáky s mentálním postižením připravují asistenti pedagoga.

Jejich motivace k přípravě těchto aktivit pramení z osobního zájmu a zainteresovanosti zaměstnanců (R1, R2, R4-R6). Kdy respondent č. 4 uvedl: „Osobní zájem pedagogů. Tuto činnost pedagogové nemají nijak finančně ohodnocenou, a proto si o to víc vážíme jejich zájmu a aktivity.“ Obdobnou výpověď uvedl i respondent č. 6, podle něhož motivace k práci v rámci volnočasových aktivit u jeho zaměstnanců pramení ze snahy „Naučit žáky něco nového, rozvoj v nových oblastech, probudit jejich kreativitu a plnohodnotně jim naplnit jejich volný čas ve školní družině.“ Jako další důvody, proč zaměstnanci školy pořádají volnočasové aktivity byly uváděny využití přímé pedagogické činnosti v rámci pracovní doby (R1, R3) či finanční bonusy pro aktivní zaměstnance (R2, R5).

Jak už bylo v teoretické části uvedeno, je nezbytným předpokladem pro přípravu volnočasových aktivit i vzdělání, aby byla zajištěna kvalita a bezpečí provozované aktivity. Z výpovědí respondentů je patrné, že jejich zaměstnanci mají možnost dalšího vzdělávání pro pedagogy (R1-6). Dle respondentů je těchto kurzů poměrně dost (R1-6), ale respondent č. 1 uvedl, že ne vždy jsou tyto kurzy kvalitní. Ostatní respondenti (R2-6) s kvalitou těchto kurzů neměli potíže, což demonstruje i výpověď respondenta č. 2: „Spíše ano, nestalo se nám

*zatím, že bychom z nějakého DVPP byli zklamaní natolik, že bychom litovali jeho zúčastnění.“* Obdobně hovořil i respondent č. 6: *„Spíše ano. Dle typu zájmové aktivity. Myslím si, že v oblasti robotiky a počítačů je jich v současné době více než dost.“* Frekvence těchto školení je dle dotázaných v průměru jedenkrát ročně (R1-R4, R6). Jak ale téměř všichni respondenti v rozhovoru uváděli, je to individuální. *„Individuálně, minimálně 1 za 2 roky“* (R5).

#### **5.4.4 Sumarizace výsledků**

Na základě analýzy rozhovorů s respondenty, jenž jsou představiteli vybraných základních škol, lze vyvodit tyto závěry: Ve všech dotázaných základních školách je dostatečná nabídka volnočasových aktivit a zájmových kroužků. Dá se tvrdit, že tato nabídka je poměrně pestrá a širokospektrální, včetně zaměření na moderní digitální technologie. V každé dotazované škole je možnost využívat volnočasové aktivity ve školních družinách a klubech. Z rozhovorů jsem měla velice dobrý pocit a je poznat, že školy, na kterých byl prováděn výzkum, chtějí svým žákům nabídnout co nejvíce možností, aby smysluplně naplnili svůj čas.

Kvalita jejich přípravy a vedení je ověřována nejen vedoucími pracovníky, ale i přímo u dětí a jejich rodičů. Jak je známo, děti, žáci jsou nejpřísnějšími kritiky. Takže pokud mají o kroužek zájem, rádi se přihlásí do něj znovu. Stejně tak i rodiče. Zcela jistě nepřihlásí své dítě do žádného zájmového kroužku, když budou vědět, že tam jejich dítě nerado chodí.

Na základě rozhovorů lze i tvrdit, že se kvalita kroužků odráží právě od vedení kroužků, kdy většina zaměstnanců, jež je připravují, se podílí na těchto aktivitách z osobního zájmu a zainteresovanosti (viz výpovědi R1, R2, R4-R6). Taktéž je významná podpora vedení a snaha o další vzdělávání v rámci volnočasových aktivit. Všichni dotazovaní se shodli na tom, že v dnešní době je nepřehledné množství nabídky DVPP v oblasti volnočasových aktivit a je individuálně na každém z pedagogů či vychovatelů, která z nabídek je láká nejvíce. Jak vyšlo z výsledků analýzy, dle názorů oslovených představitelů škol, je jejich kvalita pro většinu vyhovující a díky tomu alespoň 1 za rok se většina jejich zaměstnanců nějakého dalšího vzdělávání účastní.

## 6 Diskuse

Tato diplomová práce se zabývá studiem volnočasových aktivit u žáků s mentálním postižením. Za tímto účelem byl stanoven cíl práce: Zjistit, jaká je nabídka volnočasových aktivit a přístup pedagogů k nim. Na základě zjištění pak navrhnout možná doporučení pro praxi, jež by zlepšila přístup žáků s mentálním postižením k volnočasovým aktivitám v rámci základních škol. Na základě stanoveného cíle jsme si stanovili výzkumné tři otázky (VO), na něž jsme se v rámci výzkumného šetření pokusili odpovědět. Jimi jsou:

**VO 1: Jaké je nabídka volnočasových aktivit pro žáky s mentálním postižením z pozice základních a paragrafových škol v kraji Vysočina, okrese Havlíčkův Brod?**

**VO 2: Jaký je zájem ze strany žáků/ jejich rodičů o volnočasové aktivity?**

**VO 3: Jaké je (z pozice vedení škol) podpora pedagogických pracovníků jenž připravují volnočasové aktivity pro žáky s mentálním postižením?**

Samotný výzkum v rámci práce probíhal formou kvalitativního šetření za pomoci polostrukturovaného rozhovoru s vedoucími pracovníky vybraných základních škol na Vysočině. Z analýzy rozhovorů s respondenty metodou otevřeného kódování vyplynuly tři pojmové kategorie, které odpovídají jednotlivým výzkumným otázkám. V následující diskusi se budeme zabývat jednotlivými kategoriemi, budeme porovnávat naše zjištění s dostupnými pracemi a zamýšlet se nad možnými příčinami či důsledky zjištěných jevů.

První pojmová kategorie nazvaná „*Dostupnost a kvalita volnočasových aktivit*“ navazuje na výzkumnou otázku 1. Z analýzy rozhovorů je patrné, že školy poskytují bohatou škálu volnočasových aktivit pro své žáky, což je velmi pozitivní. Jedná se o aktivity vzdělávací, manuální jako jsou ruční práce, výtvarné, sportovní či rozvíjející digitální kompetence a práci s moderními technologiemi. Obdobné informace uvádí ve svém výzkumu i Živná (2019), podle níž mají žáci ve škole dostatek možností, jak trávit volný čas.

Diverzita nabízených volnočasových aktivit je velmi důležitá, například při práci s hlinou si děti v rámci keramického kroužku trénují nejen jemnou motoriku, ale také rozvíjejí smyslové vnímání, prostorovou orientaci, a především se pomocí různých výtvorů mohou sebevyjádřit a seberealizovat. Polovina dotazovaných škol nabízí pro své žáky také kroužek vaření. U mentálně postižených dětí je primární naučit se sebeobslužným činnostem a mezi ně patří i vaření.

Dále většina škol nabízí počítačový kroužek a hudební kroužek. Vzhledem k aktuální situaci, kdy se od školního roku 2023/2024 musí vyučovat na všech školách „Nová informatika“, která je vcelku náročná, je počítačový kroužek a programování na místě. Žáci se na počítačovém kroužku mohou učit programování, práci s robotickými pomůckami, psaní deseti prsty, ale také například práce s 3D tiskárnou (viz Příloha A). Možností, které se nyní nabízejí je mnoho, a proto je škála počítačových kroužků pestrá.

Většina dětí s mentálním postižením má velmi ráda hudbu. V předepsaných osnovách je hudební výchovy dotovaná jednou hodinovou týdně, je tedy příjemné, že milovníci hudby mají možnost navštěvovat hudební kroužek.

Nicméně, všechny aktivity probíhají v rámci školní docházky a z rozhovorů není patrné, zda školy pořádají i nějaké aktivity v delším časovém horizontu, například školy v přírodě či organizované vícedenní výlety. Zde je však otázka dostupnosti pro žáky, jak po stránce finanční, tak i fyzické. Dle našeho názoru by bylo užitečné posílit spolupráci se zájmovými kroužky mimo školu, aby se obohatil výběr aktivit a zároveň bylo zajištěno, že jsou dostupné pro všechny zájemce.

V rámci zpětné vazby na volnočasové aktivity nikdo s dotázaných neuváděl, že dělá zpětnovazebné šetření na nabídku volnočasových aktivit. Jistě by byla přínosná, protože tímto způsobem by mohly školy lépe reagovat na změny v zájmech žáků a zajistit, že nabízené aktivity jsou relevantní a přitažlivé pro všechny. Taktéž by tímto škola mohla přinést nové podněty pro školu a zvýšit participaci rodičů na plánování těchto aktivit. Jak opět poukazuje Živná (2019) na základě svého výzkumu, rodiče nabídku kroužků spíše nevyužívají a jejich děti mají aktivit minimum.

Druhá pojmová kategorie s názvem „*Zájem o volnočasové aktivity*“ souvisí s výzkumnou otázkou 2. Výše uvedená zjištění naznačují, že volnočasové aktivity ve školách mají významný vliv na žáky a jejich zájmy. Mezi preferované kroužky patří kroužky výtvarné, pohybové kroužky či hudebně dramatické a počítačové. Obdobně tvrdí i Živná (2019), podle níž žáci mají rádi pohybové a tvořivé kroužky, kdy nejčastějším důvodem pro navštěvování jsou nové dovednosti. Dle zjištění Živné (2019) však velké množství žáků žádný kroužek, i přes pestrá nabídku škol, nenavštěvuje. Podle Živné (2019) až 75 % žáků v rámci jejího výzkumu nenavštěvuje ani zájmovou činnost organizovanou jinou institucí, než je škola. Obdobná zjištění uvádí i Warchilová (2015), podle níž 74 % respondentů se přiklání k tvrzení, že většina žáků tráví svůj volný čas doma.

Podle námi oslovených respondentů kroužky navštěvují žáci v počtu od 30 žáků (R1) po 159 žáků, což uvedl respondent č. 3, který dále uváděl: „Školní družinu a klub navštěvuje celkem 170 dětí. Zájmové aktivity navštěvuje téměř většina. Celkem 159 dětí. V průměru navštěvuje zájmový kroužek 10 žáků“ Z výpovědí našich respondentů je též patrné, že kroužky probíhají v menších skupinkách žáků, většinou po 10 žácích. Což považujeme za ideální počet, vzhledem k potřebě individuálního přístupu k žákům a k tomu, aby byla zajištěna kvalita a bezpečí dané volnočasové aktivity. To je v souladu i se zjištěními Warchilové (2015), podle níž žáci tyto aktivity využívají opravdu hojně (74 % z celkového počtu respondentů v rámci jejího výzkumu). Ta zjišťovala, proč tomu tak je, kdy dle jejich zjištění žáci nevyužívají jiné aktivity než ty ve škole z toho důvodu, že zde mají nejvíce kamarádů, a tudíž jiné alternativy ani nehledají. Warchilová(2015) navíc na základě svého výzkumu dodává, že si až 84 % respondentů v rámci jejího výzkumu myslí, že integrace žáků s mentálním postižením neprobíhá úspěšně. Jako možné důvody uvádí, že problém je v tom, že žáci nevyužívají aktivit se svými „intaktními“ vrstevníky a ti že je často nepřijímají. Jako další možný důvod uvádí problém v rodičích, kteří nevyužívají možností integrovat své dítě.

Třetí pojmová kategorie s názvem „*Podpora a vzdělávání pedagogů při přípravě aktivit*“ souvisí s poslední výzkumnou otázkou 3. Zde si na základě analýzy rozhovorů s respondenty – vedoucími pracovníky, dovoluujeme tvrdit, že v oslovených školách vedoucí pracovníci projevují vysokou spokojenost s vedením volnočasových aktivit ve své instituci. Že své zaměstnance motivují a dále podporují v dalším vzdělávání, což lze hodnotit pozitivně. Tento fakt je důležitý, neboť kvalitní vedení volnočasových aktivit má nesporně pozitivní vliv na rozvoj žáků a jejich celkovou spokojenost.

V rámci této pojmové kategorie jsme se zabývali i výpověďmi ohledně frekvence a kvality vzdělávacích kurzů pro pedagogy. Z výsledků výzkumu vyplývá, že někteří respondenti měli výhrady ohledně kvality některých kurzů, zatímco jiní byli s kvalitou kurzů spokojeni. Tato zjištění mohou vést k otázkám zlepšování kvality a případných inovací těchto kurzů.

V rámci této části bychom mohli za slabinu výzkumného šetření považovat fakt, že nebylo zjišťováno, jakou praxi mají pracovníci, jenž vedou tyto volnočasové aktivity.

Můžeme zde zmínit například, že z výzkumného šetření Burdové (2020) vyplývá, že celkově informovanost začínajících učitelů o problematice žáků s mentálním postižením je základních školách nedostatečná. V rámci jejího šetření na otázku, zda se začínající učitelé cítí být dobře připraveni na výuku neintaktních žáků, odpovědělo 93 % záporně. Jak však dále

uvádí, lze pozitivně hodnotit, že 82 % dotázaných z jejího výzkumu má zájem o nějakou formu dalšího vzdělávání v problematice žáků s mentálním postižením.

Na závěr diskuze lze konstatovat, že si jsme vědomi možných slabin tohoto výzkumu, který se zaměřoval pouze na základní školy v kraji Vysočina. Zřizovatel je velmi důležitý a jeho podpora se jistě odráží ve vzdělávacím procesu a možnostech školy. Avšak i přesto si myslíme, že získané informace mohou posloužit pro další výzkumné aktivity v této oblasti. Lze se dále zaměřit se například na volnočasové aktivity v mimoškolním prostředí, podporu města a zřizovatelů volnočasových aktivit vedených ve školách.

## 6.1 Limity výzkumu

Při realizování výzkumného šetření jsem během získávání a zpracování dat shledala určité skutečnosti, které vnímám jako možné limity, které by mohly určitým způsobem získaná data, jejich analýzu i interpretaci ovlivnit.

V rámci této části bychom mohli za slabinu výzkumného šetření považovat fakt, že nebylo zjišťováno, jakou praxi mají pracovníci, jenž vedou tyto volnočasové aktivity. Protože například z výzkumného šetření Burdové (2020) vyplývá, že celkově informovanost začínajících učitelů o problematice žáků s mentálním postižením je základních školách nedostatečná. V rámci jejího šetření na otázku, zda se začínající učitelé cítí být dobře připraveni na výuku neintaktních žáků, odpovědělo 93 % záporně. Jak však dále uvádí, lze pozitivně hodnotit, že 82 % dotázaných z jejího výzkumu má zájem o nějakou formu dalšího vzdělávání v problematice žáků s mentálním postižením.

Jako první z limitů výzkumného šetření vnímám z pohledu výzkumníka. Mimo osobnostních předpokladů, motivace, zájmu, které mohou vést výzkumníka ke kvalitnímu zpracování diplomové práce, tak i výzkumné šetření může být ovlivněno aktuálním rozpoložením a náladou právě výzkumníka. Jako problém můžu vnímat i fakt, jako je věk, pohlaví a zkušenost. Vzhledem k tomu, že jsem zaměstnankyně jedné ze škol, kde výzkumné šetření probíhalo, a další jsou naše školy partnerské, mohlo dojít k osobnímu zkreslení při sběru dat. Avšak jsem se k celému výzkumnému šetření snažila přistupovat objektivně a v žádném případě jsem nedělala při rozhovorech žádné rozdíly. V rámci výzkumného šetření byly osloveny i školy, které jsem měla osobní zájem poznat a dříve jsem s nimi nespolupracovala.

Jako další z limitů z pozice výzkumníka vnímám fakt, že výzkumník zvolil pouze kraj Vysočina a zaměřil se převážně na školy v okrese Havlíčkův Brod. Pro větší rozsah diplomové práce mohl výzkumník zvolit i jiné části kraje Vysočina, případně i jiné kraje, kde by mohlo dojít například k zjištění, že kraj Vysočina nemusí být totožný s jinými kraji.

V neposlední řadě jako limit výzkumného šetření z pohledu výzkumníka je časová náročnost a nalezení společného volného času pro zrealizování výzkumného šetření.

Další limity vnímám z pozice výzkumného souboru. Výzkumné šetření, které bylo získáváno od ředitelek a ředitelů škol mohlo být ovlivněno i jejich aktuálním naladěním a zájmem o výzkumné šetření. Jako problém mohlo být i že se rozhovor uskutečňoval v jejich školách, či časová náročnost rozhovoru a nalezení volného termínu pro uskutečnění výzkumného šetření. Jako další faktor, který může ovlivnit výzkumné šetření je skutečnost, že se s výzkumníkem někteří znali osobně. Někteří se však neznali a mohla při rozhovoru hrát velkou roli nervozita či nedůvěra. Mohlo tak dojít k subjektivním odpovědím, které by mohly ovlivnit výzkumné šetření. Nebo naopak mohli ředitelé při rozhovorech své výpovědi zkreslit a své školy prezentovat jako nejlepší. Avšak nabídky volnočasových aktivit jsou uvedeny i ve výročních zprávách a aktuálních seznamů volnočasových škol, které byly poskytnuty k nahlédnutí včetně aktuálních statistik přihlášených dětí.

Na straně metodiky bych uvedla limit polostrukturovaný rozhovor, který byl zvolen k výzkumnému šetření. Tento typ rozhovoru nemá přesně danou strukturu. Během rozhovoru mohlo dojít k vybočení od tématu a nedržet se tématu. Z výzkumného šetření ale vyplývá, že všichni dotazovaní se snažili držet se po celou dobu tématu. Na závěr rozhovoru byl vždy i prostor pro volnou diskuzi, která ale vždy souvisela s tématem výzkumu. Jako posledním limitem můžeme uvést, že do výzkumného šetření nebyli zainteresováni rodiče a žáci daných škol, kteří by přispěli ke kvalitě výzkumu a mohli tak výzkum ovlivnit svými výpověďmi, jak oni jsou spokojeni s nabídkou volnočasových aktivit vybraných škol.



## 7 Návrh řešení a doporučení pro praxi

Na základě výše uvedených zjištění lze formulovat následující doporučení pro praxi. Pro přehlednost jsou rozdělena na jednotlivé úrovně.

Na úrovni státu a tvůrců vzdělávací politiky lze doporučit podporu vzdělávací politiky a zajištění dostatečných finančních prostředků pro programy volnočasových aktivit pro žáky s mentálním postižením (na odbornou přípravu, personální zajištění, na vybavení). Lze sem zahrnout i vytváření standardů pro inkluzivní volnočasové aktivity a podporu výzkumu a vývoje v oblasti pedagogiky pro žáky s mentálním postižením. V současné době však nelze predikovat, zda se tento cíl podaří naplnit vzhledem k aktuálním diskusím o PH max a problému financování ve školství.

Dále lze na úrovni státu podporovat další vzdělávání pedagogických pracovníků, které by mělo zajištěný určitý standard kvality. Takové vzdělávání/ odborná příprava by měla být zaměřená na práci s žáky s mentálním postižením v rámci volnočasových aktivit. Měla by se zabývat metodami diferencovaného vyučování, komunikací a interakcí s těmito žáky, a také na adaptaci aktivit tak, aby byly přístupné a podporovaly rozvoj každého žáka. Dle našeho názoru by bylo vhodné v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků spolupracovat se specializovanými institucemi a odborníky a pedagogové by měli mít možnost konzultací či supervize. Tímto způsobem by se pak mohlo zajistit, že volnočasové aktivity budou skutečně přizpůsobeny potřebám neintaktních žáků a budou podporovat jejich plnohodnotnou participaci.

Na úrovni zřizovatelů, tedy krajů, by mohlo být doporučeno zajistit efektivní alokaci finančních prostředků pro volnočasové aktivity prostřednictvím koordinace sektoru školství a sociální péče. Bylo by vhodné poskytnout prostředky a podporu pro vytváření specializovaných bezbariérových center nebo zařízení pro žáky s mentálním postižením.

Na úrovni škol by bylo vhodné podporovat inkluzivní programy. To zahrnuje vypracování a implementaci inkluzivních programů volnočasových aktivit, které jsou přizpůsobeny potřebám žáků s mentálním postižením. Za nezbytné lze též považovat i školení pedagogů, kdy z výzkumného šetření vyplývá jejich zájem se dále vzdělávat. Taktéž by bylo dobré sdílet své zkušenosti v rámci školy i mezi školami navzájem, uvádět tzv. příklady dobré praxe.

Pro pedagogy samotné lze doporučit nepodceňovat individuální plány pro žáky s mentálním postižením, které zohledňují jejich schopnosti a potřeby v rámci volnočasových

aktivit. Lze doporučit, aby se zájmové a volnočasové aktivity zaměřovaly na rozvíjení těch dovedností žáků, které využijí v každodenním životě. Jsme toho názoru, že tyto činnosti jsou pro ně hodně důležité, zvyšují jejich soběstačnost a podporují jejich sebevědomí. Vhodné je spolupracovat s dalšími organizacemi a dobrovolníky, abychom vytvořili rozmanité příležitosti a žáci měli možnost integrace do „běžné“ populace. Dále lze na úrovni pedagogických pracovníků doporučit další vzdělávání, spolupráci s kolegy, kolegiální náslechy, tandemovou výuku. Nezbytností je i komunikaci s rodiči, poskytování informací o dostupných volnočasových aktivitách pro jejich děti, zapojit rodiče do procesu plánování volnočasových aktivit, abyste lépe pochopili potřeby a preference žáků. Lze se pak domnívat, že pokud budou rodiče více zainteresovaní, budou jejich děti tyto aktivity více navštěvovat. Tím by se mohlo zlepšit začleňování těchto žáků do kolektivu vrstevníků a umožnilo by to navazování nových vztahů.

## Závěr

V rámci této diplomové práce s názvem „*Volný čas a volnočasové aktivity žáků s mentálním postižením*“ jsme se zabývali volnočasovými aktivitami žáků s mentálním postižením. Naším cílem bylo zjistit, jaká je nabídka volnočasových aktivit a přístup pedagogů a pedagogických pracovníků k nim na základních školách a paragrafových školách v kraji Vysočina, převážně pak v okrese Havlíčkův Brod. Na základě zjištění pak navrhnout možná doporučení pro praxi, jež by zlepšila přístup těchto žáků k volnočasovým aktivitám v rámci základních a speciálních škol. Práce byla strukturována klasicky, skládá se z části teoretické a praktické části.

V teoretické části jsme se zaměřili na literární rešerši. Byly definovány základní pojmy, jako je mentální retardace a její současné a aktuální pojetí. Byl zmíněn i aktuální klasifikační systém MKN-11 a DSM-V, který je v současné době v přechodném období, dále pak koncept volného času a úloha vzdělávání a podpůrných systémů a oblasti speciálního školství. Závěr této části byl věnován významu řešení problematiky trávení volného času žáků s mentálním postižením.

V praktické části jsme provedli kvalitativní výzkum formou polostrukturovaných rozhovorů s vedoucími pracovníky základních škol v kraji Vysočina nejvíce však okres Havlíčkův Brod a dále pak na speciální škole v Jihlavě. Celkem bylo zainteresováno šest Základních škol z toho 3 školy zřízené podle paragrafu 16 odst. 9 školského zákona. Z výzkumu vyplynulo několik klíčových témat, jako je názor respondentů na význam volnočasových aktivit, účast žáků na těchto aktivitách, preference aktivit a jejich personální zajištění. Všechny dotázané instituce (jejich představitelé) se shodují, že volnočasové aktivity ovlivňují budoucnost žáků tím, jakým způsobem tráví volný čas. Školy se snaží o co nejpestřejší nabídku zájmových kroužků pro své žáky a díky tomu mají možnost si žáci zvolit tu, co jim je nejvíce blízká. Největší zájem je o kroužky počítačové, sportovní, hudební a tvořivé, kde děti vyrábí z různých materiálů různé zajímavé výrobky a nápaditosti. Nabízené kroužky jsou vedeny vesměs pedagogickými pracovníky, kdy jejich motivace vyplývá především z osobního zájmu pedagogů a vychovatelů. Dotázaní vedoucí pracovníci vyjádřili spokojenost s pestrostí nabízených volnočasových aktivit, se zájmem žáků o ně a s vedením těchto aktivit jejich zaměstnanci. Kvalitu poskytovaných aktivit si vedení školy ověřuje formou hospitací a referencemi žáků či rodičů, nikdo z dotázaných však neuvedl systematické zpětnovazební šetření. Proto, aby práce jejich zaměstnanců byla více kreativní, byla zajištěna kvalita a bezpečí poskytovaných volnočasových aktivit, mají vychovatelé a pedagogové

možnost se účastnit dalšího vzdělávání pro pedagogy. Nabídka těchto vzdělávacích aktivit je dle respondentů dostatečná, a i poměrně kvalitní. V neposlední řadě byla v praktické části uvedena diskuze, kde byly uvedeny i limity výzkumného šetření. Uvedení limitu vede k uvědomění si případných nedostatků a vede ke zkvalitnění výzkumného šetření. V závěru práce byla formulována doporučení pro praxi, která byla směřována na jednotlivé úrovně tvůrců vzdělávací politiky, tedy na stát, kraje, školy a pedagogy samotné.

## Seznam bibliografických citací

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.
- BASLEROVÁ, Pavlína; MICHALÍK, Jan a FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 3. vydání, 1. vydání ve WoltersKluwer ČR. Praha: WoltersKluwer, 2023. ISBN 978-80-7676-633-4.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Psychopedie*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-3725-1.
- BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
- ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.
- ČÍŠECKÁ, Hana. *Rozvoj grafomotoriky u dětí s mentálním postižením v předškolním věku*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009.
- DATTILO, John. *Inclusiveleisureservices*. 4th edition. Urbana, IL: Sagamore Venture, 2017. ISBN 978-1-57167-869-0.
- DORAZILOVÁ, Zuzana. *Volnočasové aktivity osob s mentálním postižením v podmínkách DSS Slatiňany*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010.
- FISCHER, Slavomil a kol. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.
- HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026209829.

- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- KAPLÁNEK, Michal (ed.). *Volný čas dětí staršího školního věku: vybrané výsledky výzkumu volného času a životního stylu dětí ve věku 11-15 let a jejich využití v pedagogice*. České Budějovice: Nakladatelství Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2022. ISBN 978-80-7394-934-1.
- KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-223-9.
- LUDÍKOVÁ, Libuše a KOZÁKOVÁ, Zdeňka. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3092-8.
- Mezinárodní klasifikace nemocí: 10. revize: duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka (MKN-10)*. 2. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2000. ISBN 80-85121-44-1.
- MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-8.
- MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.
- OLEJNÍČKOVÁ, Jana, Lucia PASTIERIKOVÁ a Vojtech REGEC, JURKOVIČOVÁ, Petra, ed. *Komunikace a lidé s mentálním postižením: metodický materiál*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2648-8.
- OREL, Miroslav. *Psychopatologie: nauka o nemocech duše*. 3., aktualizované a doplněné vydání. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-2529-6.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.

- PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- SLEPIČKOVÁ, Lenka. *Sociální exkluze, sociální inkluze a vzdělávání*. In Bartoňová M. a M. Vítková. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 33-42.
- SKALKOVÁ, J. *Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepce*. *Pedagogická orientace* 2006, č. 4, s. 11–24. ISSN 1211-4669.
- SVOBODA, Zdeněk., ŘÍČAN, Jaroslav, MORVAYOVÁ, Petra a Ladislav ZILCHER. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2015. ISBN 978-80-7414-958-0.
- ŠAROUNOVÁ, Jana. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.
- VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.
- VALENTA, Milan a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
- VELÍŠKOVÁ, Soňa. *Volný čas a volnočasové aktivity dětí se středně těžkým mentálním postižením*. Olomouc, 2018. bakalářská práce (Bc.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta
- VOJTÍŠEK, PhDr. Jan. *Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Další vzdělávání pedagogických pracovníků vyšších odborných škol v oblasti specifických kompetencí. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2012.
- ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

## Internetové zdroje

11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11). Online. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. 2023. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11#o-klasifikaci>. [cit. 2024-01-05].

ADAMUS, Petr. Vzdělávání žáků s mentálním postižením. Online, učební text. Ostrava: Ostravská univerzita, 2019. Dostupné z: <https://dokumenty.osu.cz/pdf/materialy/vzdelavani-zaku-s-mentalnim-postizenim.pdf>. [cit. 2023-08-07].

BADIA, M., M. B. ORGAZ, M. Á. VERDUGO a A. M. ULLÁN. *Patterns and determinantsofleisureparticipationofyouth and adultswithdevelopmentaldisabilities. JournalofIntellectual Disability Research* [online]. 2013, **57**(4), 319-332 [cit. 2022-07-15]. ISSN 09642633.

BOHNERT, Amy, Rebecca LIEB a Nicole AROLA. *More thanLeisure: OrganizedActivityParticipation and Socio-EmotionalAdjustmentAmongAdolescentswithAutismSpectrumDisorder. JournalofAutism* [online]. 2019, **49**(7), 2637-2652 [cit. 2022-07-15]. ISSN 01623257.

BOSSE, Ingo K. a WESTERMANN, Ines. *InclusiveLeisureActivities: NecessarySkillsforProfessionals. An Exploratory Study. Online. International Journalof Technology and Inclusive Education (IJTIE)*. 2016, roč. 5, č. 1, s. 9. Dostupné z: <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijtie/published-papers/volume-5-2016/Inclusive-Leisure-Activities-Necessar-Skills-for-Professionals-An-Exploratory-Study.pdf>. [cit. 2023-09-04].

BUTTNER, John a TIERNEY, Edel.

*Patternsofleisureparticipationamongadolescentswithmildintellectual disability.*

Online. <https://www.researchgate.net/>. 2005, roč. 9(1), č. 25-42, s. 18. Dostupné

z: [https://www.researchgate.net/publication/7976316\\_Patterns\\_of\\_leisure\\_participation\\_among\\_adolescents\\_with\\_mild\\_intellectual\\_disability](https://www.researchgate.net/publication/7976316_Patterns_of_leisure_participation_among_adolescents_with_mild_intellectual_disability). [cit. 2023-09-04].

DAKHLALLAH, Nijimeh Mahmood a AHMAD, Jihan Alosi Sayid. Social And Emotional Characteristics Of Gifted Children. Online. *Journal of Positive School Psychology*. 2022, roč. Vol 6, č. 8, 728-740, s. 13. Dostupné z: <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/9808/6400>. [cit. 2024-04-17].



- DAKHLALLAH, Nijmeh a ALOSHI, Jihan. *Psychological and social characteristics of children with mental disabilities*. Online. <https://www.researchgate.net/>. 2022, roč. 4, č. 4, s. 10. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/362850943> PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES. [cit. 2023-09-04].
- JANTOVÁ, Alžběta a JANTO, Pavol. *Volný čas dětí s mentálním postižením*. Online. Šance dětem. 2023. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/volny-cas-deti-s-mentalnim-postizenim>. [cit. 2023-10-02].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Online. MŠMT. 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>. [cit. 2023-4-0110].
- MEDOVÁ, Dominika. *Přínos volnočasových aktivit pro děti s poruchou autistického spektra*. Online, Bakalářská práce, vedoucí Marcela Ehlová. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2020. Dostupné z: <https://dk.upce.cz/handle/10195/75810>. [cit. 2023-05-13].
- NĚMEČKOVÁ, Hana. *VOLNOČASOVÉ AKTIVITY PRO ŽÁKY I. STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL VE MĚSTĚ A NA VENKOVĚ*. Online, Diplomová práce, vedoucí PhDr. Otakar Jíra. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2014. Dostupné z: <https://theses.cz/id/du3s8y/11434502>. [cit. 2023-05-13].
- Nadace Proměny Karla Komárka. *České děti venku: Reprezentativní výzkum, kde a jak tráví děti svůj čas*. Nadace Proměny Karla Komárka [online] 5. 5. 2016. Dostupné z: <http://www.nadace-promeny.cz/cz/vyzkum.html>
- SHEVELL, Michael. *Global Developmental Delay and Mental Retardation or Intellectual Disability: Conceptualization, Evaluation, and Etiology, Pediatric Clinics of North America*. Online. *Global Developmental Delay and Mental Retardation or Intellectual Disability: Conceptualization, Evaluation, and Etiology, Pediatric Clinics of North America*. 2008. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0031395508001600>. [cit. 2023-09-21].
- SPECIÁLNÍ ŠKOLSTVÍ - vymezení základních pojmů. Online. Český statistický úřad. 2013. Dostupné z: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.czso.cz/documents/10180/>

[20536210/330706j01.pdf/46b95e9d-e462-4e16-a51e-1c9b1cdee5e1?version=1.0](https://www.researchgate.net/publication/330706j01.pdf/46b95e9d-e462-4e16-a51e-1c9b1cdee5e1?version=1.0). [cit. 2024-04-14].

*Střediska volného času*. Online. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. MŠMT: 2013-2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/strediska-volneho-casu>. [cit. 2023-10-09].

*ŠKOLNÍ DRUŽINA POHLEDEM DĚTÍ A RODIČŮ*. Online, Bakalářská práce, vedoucí PhDr. Daniela Lautnerová. Praha: Univerzita Karlova v Praha, 2014. Dostupné z: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1432571222.pdf>. [cit. 2024-04-17].

STUDNIČKOVÁ, Veronika. *Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů se zaměřením na psychopedii*. Online. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. 2022. Dostupné z: <https://theses.cz/id/hxb9ih/>. [cit. 2024-04-17].

ŠIŠKA, PH.D., doc. PhDr. Jan. *Klasifikace mentálního postižení a podpora dítěte*. Online. Šance dětem. 2023. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/klasifikace-mentalniho-postizeni-podpora-ditete>. [cit. 2023-07-01].

ŠKARKA, Daniel. *Vstupní analýza v oblasti vzdělávání města Havlíčkův Brod*. Online, Vstupní analýza. Havlíčkův Brod: Agentura pro sociální začleňování, 2018. Dostupné z: [https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/VA\\_Havlickuv-Brod.pdf](https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/VA_Havlickuv-Brod.pdf). [cit. 2023-09-28].

TIDY, Dr. Colin. *General Learning Disability*. Online. Patient. 2022. Dostupné z: <https://patient.info/doctor/general-learning-disability>. [cit. 2023-09-04].

TOKARSKI, Walter a ZAROTIS, George F. Definition, concepts and research about leisure time. Online. <https://www.researchgate.net/>. 2020, roč. 5, č. 2, s. 12. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/348621913\\_Definition\\_concepts\\_and\\_research\\_about\\_leisure\\_time](https://www.researchgate.net/publication/348621913_Definition_concepts_and_research_about_leisure_time). [cit. 2023-07-19].

TRACEY, Barnard-Dadds a CARMEL, Conn. Challenges of Listening to an Autistic Pupil in a Person-Centred Planning Meeting. Online. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2018, roč. 18, č. 1, s. 10. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1199196>. [cit. 2023-06-05].

VELÍŠKOVÁ, Soňa. *Volný čas a volnočasové aktivity dětí se středně těžkým mentálním postižením* [online]. Olomouc, 2018 [cit. 2023-12-17]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/wf72cx/>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Faculty of Education. Vedoucí práce doc. PhDr. Vojtech Regec, Ph.D.

*Volnočasové aktivity žáků s lehkým mentálním postižením*. Online, Bakalářská práce, vedoucí PhDr. Alice Bosáková. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2017. Dostupné z: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://theses.cz/id/2uv0xt/th76\\_1102140300.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://theses.cz/id/2uv0xt/th76_1102140300.pdf). [cit. 2024-04-17].

WARCHILOVÁ, Bc. Adéla. *Možnosti volnočasových aktivit pro žáky s mentálním postižením na uherskohradištsku*. Online, Diplomová práce, vedoucí doc. PhDr. Mgr. Dagmar Opatřilová, Ph.D. Brno: Masarykova Univerzita, 2015. Dostupné z: [/https://is.muni.cz/th/cp3qs/warchilova-diplomova-prace\\_gm3sg.pdf](https://is.muni.cz/th/cp3qs/warchilova-diplomova-prace_gm3sg.pdf). [cit. 2023-08-03].

Základní škola a Praktická škola Chotěboř. *Informace o škole* [online]. Chotěboř, 2012 [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <http://zs-chotebor.com/>

Základní škola a Praktická škola. *O škole* [online]. Havlíčkův Brod, 2013 [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: [http://www.zsutrojice.cz/o\\_skole.html](http://www.zsutrojice.cz/o_skole.html)

Základní škola speciální a Praktická škola Jihlava, příspěvková organizace. [Http://www.pomskola.cz/](http://www.pomskola.cz/)[online]. Jihlava, 2004 [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: [http://www.pomskola.cz/index.php?view=o\\_nas](http://www.pomskola.cz/index.php?view=o_nas)

Základní škola a Praktická škola Chotěboř. *Informace o škole* [online]. Chotěboř, 2012 [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: <http://zs-chotebor.com/>

Základní škola speciální a Praktická škola Jihlava, příspěvková organizace. [Http://www.pomskola.cz/](http://www.pomskola.cz/)[online]. Jihlava, 2004 [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: <https://www.pomskola.cz/>

*Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Online. *Zákony pro lidi*. 2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit. 2024-04-14].

ZASHCHIRINSKAIA, Oksana V. *Specificities of Communication in Children with Intellectual Disorders*. Online. <https://www.academia.edu/>. 2020, roč. 8, č. 602-609, s. 8. Dostupné

z:[https://www.academia.edu/67804721/Specificities of Communication in Children with Intellectual Disorders](https://www.academia.edu/67804721/Specificities_of_Communication_in_Children_with_Intellectual_Disorders). [cit. 2023-09-04].

*Zkušenosti dospělých osob se zdravotním postižením s dobrovolnickou činností získané v pracovním prostředí mateřské školy*. Online, Diplomová práce, vedoucí Mgr. et Mgr. Jan Chrastina, Ph.D. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. Dostupné z: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://theses.cz/id/cikryi/18902824. [cit. 2024-04-14].

ŽIVNÁ, Karolína. *Volnočasové aktivity pro žáky s mentálním postižením*. Online, Bakalářská práce. Brno: Masarykova Univerzita, 2019. Dostupné z:[https://is.muni.cz/th/kmi76/Bakalarska\\_prace\\_Zivna.pdf](https://is.muni.cz/th/kmi76/Bakalarska_prace_Zivna.pdf). [cit. 2023-09-04].

## Seznam zkratk

AAIDD	- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Americká asociace pro intelektuální a vývojová postižení)
AAK	- augmentativní a alternativní komunikace
AAMR	- American Association for Mental Retardation (Americká asociace pro mentální postižení)
IQ	- inteligenční kvocient
IVP	- individuální vzdělávací plán
MŠMT	- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI	- Národní pedagogický institut
PCP	- Person- centered planning (individuální plánování)
R1-6	- respondent číslo 1-6
VO	- výzkumné otázky
WHO	- Světová zdravotnická organizace
WISC	- Wechslerova inteligenční škála

## Seznam diagramů

Diagram č. 1: Kategorie dostupnost a kvalita volnočasových aktivit .....	46
Diagram č. 2: Nabídka volnočasových aktivit.....	46
Diagram č. 3: Hodnocení spokojenosti volnočasových aktivit .....	48
Diagram č. 4: Kategorie zájem o volnočasové aktivity.....	48
Diagram č. 5: Podpora a vzdělávání.....	50

## **Seznam příloh**

Příloha A: eTwinning a inovativní výuka.....	72
Příloha B: Informovaný souhlas .....	76

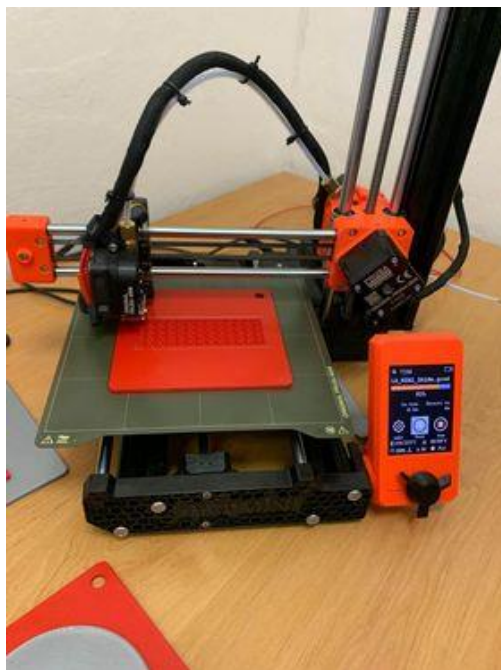
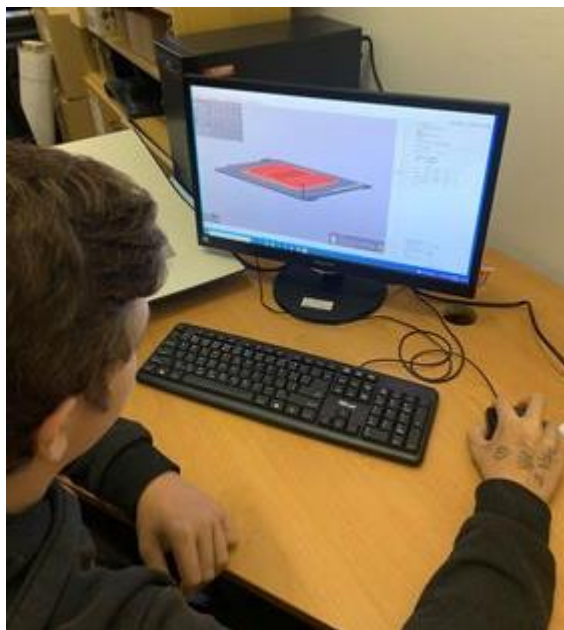
## Přílohy

### Příloha A: eTwinning a inovativní výuka

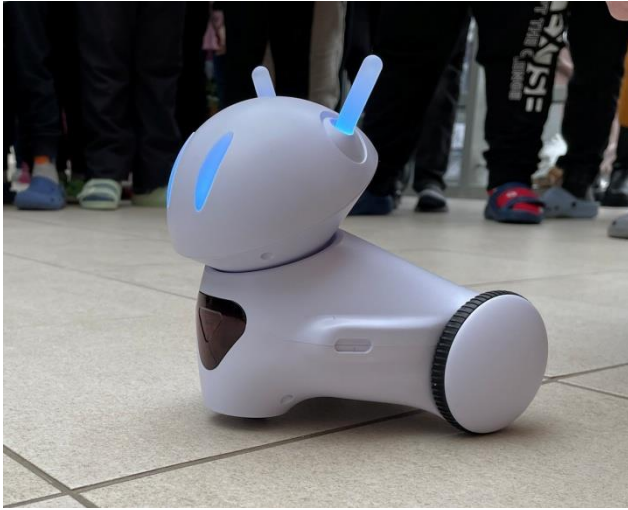


*Ocenění za mezinárodní spolupráci naší školy*



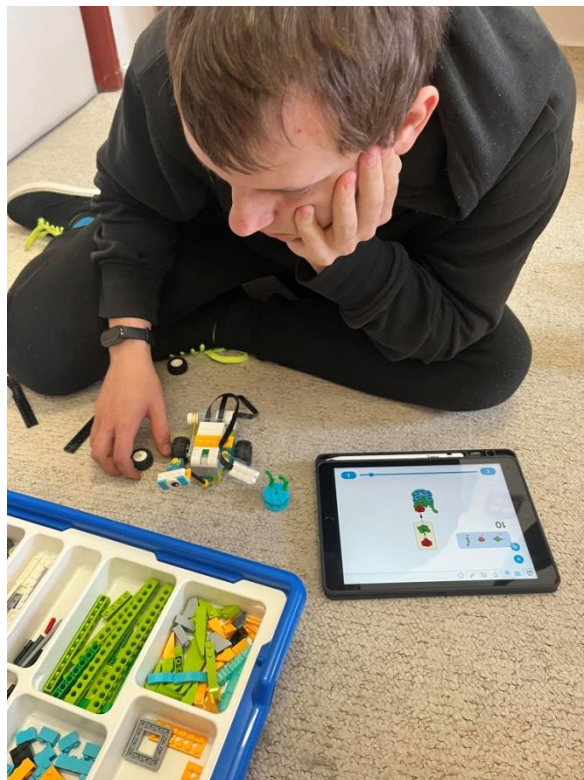


*Práce s 3D tiskárnou*



*Robotické pomůcky*





*Výuka programování pomocí robotických pomůcek*

## **Příloha B: Informovaný souhlas**

### **Informovaný souhlas s poskytnutím informací pro výzkumný rozhovor a jejich následném využití pro diplomovou práci pod názvem „*Volný čas a volnočasové aktivity dětí s mentálním postižením*“.**

Byl/a jsem informována o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat, pro potřeby výzkumu do diplomové práce Bc. Soni Velíškové. Cílem výzkumu je se dozvědět a zhodnotit, do jaké míry je nabídka volnočasových aktivit v rámci kvality, na základních školách, včetně těch paragrafových, pro žáky s mentálním postižením

**ANO - NE**

Bylo mi sděleno, jak bude rozhovor probíhat. A jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku či ukončit rozhovor kdykoliv, kdy budu chtít.

**ANO - NE**

Souhlasím s případným nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním v diplomové práci. Záznam nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude ihned smazán.

**ANO - NE**

Souhlasím s přímou citací některých částí rozhovoru v diplomové práci a tudíž i zpřístupnění těchto citací na internetu v rámci diplomové práce.

**ANO - NE**

Byla jsem informována o zachování anonymity.

**ANO - NE**

Dne ..... v .....

Podpis respondenta: Podpis výzkumníka: