

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Tereza Dubová

Význam rituálů u vybraných dětí se speciálně vzdělávacími potřebami

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Jaromír Maštalič, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Jaromíra Maštalíře, Ph.D. a použila jsem pouze prameny uvedené v seznamu bibliografických citací. Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci.

V Olomouci dne 14. 6. 2023

.....

Tereza Dubová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Jaromíru Maštaliřovi, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, především za jeho trpělivý a podporující přístup, užitečné rady a za jeho čas, který věnoval mně a této práci.

Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům šetření, kteří se rozhodli se mnou spolupracovat, a bez kterých by nemohla vzniknout praktická a vlastně i částečně teoretická část práce.

A v poslední řadě bych chtěla poděkovat z celého srdce mým rodičům a nejbližším přátelům, kteří při mně stáli a podporovali nejen při psaní práce, ale také v průběhu celého studia, které bych bez nich nezvládla.

Obsah

ÚVOD.....	6
Teoretická část.....	7
1. Vymezení základních pojmů spojené s rituály.....	8
1.1 Dělení rituálů	9
1.1.1 Přejchodové rituály	9
1.1.2 Každodenní rituály	10
1.1.3 Rituály v průběhu roku	10
1.1.4 Rodinné rituály.....	11
1.2 Rituály v životě dětí.....	12
1.3 Nebezpečí, které rituály ukrývají.....	12
2 Vybrané speciálně vzdělávací potřeby	14
2.1 Mentální postižení.....	14
2.1.1 Etiologie mentálního postižení	15
2.1.2 Osobnost dítěte s mentálním postižením v pásmu středně těžké mentální retardace.....	16
2.1.3 Osobnost dítěte s mentálním postižením v pásmu těžké mentální retardace.....	17
2.2 Porucha autistického spektra.....	18
2.2.1 Etiologie poruchy autistického spektra.....	19
2.2.2 Osobnost dítěte s poruchou autistického spektra.....	20
2.3 Vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami	21
2.4 Osobnost dítěte ve věku 5-7 let.....	22
Praktická část.....	26
3 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky.....	27
4 Metodický rámec výzkumného šetření	28
4.1 Metoda sběru dat.....	28
4.2 Etické aspekty výzkumného šetření.....	30

4.3	Účastníci výzkumného šetření	31
4.4	Realizace výzkumného šetření.....	31
4.5	Analýza informací.....	32
5	Výsledky a interpretace	35
5.1	Základní informace o dětech.....	35
5.2	Pojetí a význam pojmu rituál	35
5.3	Každodenní rituály a reakce dětí na jejich změnu	39
5.4	Oslava rituálů v průběhu roku.....	43
5.5	Překonání složitých situací za pomoci rituálů	47
6	Diskuse, doporučení pro praxi a limity studie.....	50
6.1	Doporučení pro praxi	53
6.2	Limity studie	54
	ZÁVĚR.....	56
	SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	58
	Elektronické a další zdroje	60
	SEZNAM ZKRATEK	62
	SEZNAM TABULEK	63
	Seznam příloh	64

ÚVOD

Rituály jsou nedílnou součástí lidského života, a to ve všech kulturách a po celá staletí. Přestože si to mnohdy sami neuvědomujeme, tak někteří z nás by bez jejich přítomnosti nedokázali vést běžné dny nebo by stěží zvládali vybrané situace. Svě místo mají ve významných životních okamžicích člověka, jako jsou například narozeniny, svatba, křtiny nebo pohřeb. Významnou roli hrají také ve chvílích různých životních krizí či náročných životních situací, ve kterých nám pomáhají „ustát“ je, překonat, či se s něčím vyrovnat.

V této práci se s jednotlivými druhy rituálů seznámíme a možná si u některých z nich uvědomíte, že jsou součástí i vašich životů. I autorka samotná si při psaní práce uvědomila, kolik rituálů se v jejím životě objevuje a kolik z nich ji ovlivňuje – ať už je to rituál spojený s každodenní ranní kávou, kterou začíná svůj den, až po rituál každovečerní hygieny, bez kterého nemůže jít spát.

Samotný výběr tématu nebyl náhodný. Inspirací pro tvorbu práce byla praxe, kterou autorka absolvovala v průběhu let studia a na které si začala všimnout, že u většiny dětí se objevují nějaké rituály, které dítě dodržuje a které také vyžaduje od svého okolí. Z toho důvodu se autorka rozhodla tomuto tématu věnovat podrobněji a zjistit, jestli jsou rituály pro děti důležité. A proto byl také zvolen následující cíl práce: Zjistit, zda jsou rituály součástí životů dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí intaktních ve věku 5-7 let v prostředí rodinném a školním. Zjistit, jaké konkrétní rituály se u nich objevují, jaký pro ně mají význam, co jim přináší a jak je ovlivňují.

Bakalářská práce se skládá z teoretické i praktické části. Teoretická část se dělí na dvě kapitoly, ve kterých se autorka blíže zaměřuje na pojem rituál s jeho významem, jednotlivým dělením rituálů a také přínosem rituálů do života. Druhá kapitola se věnuje vybraným speciálně vzdělávacím potřebám (dále jen SVP), přesněji poruchám autistického spektra a mentálnímu postižení. Dále se v ní autorka okrajově zmiňuje o věkovém rozmezí 5-7 let a o vzdělávání dětí s SVP. V praktické části se autorka zaměřuje na zjištění cíle práce, který se snaží zjistit metodou polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory jsou vedeny s rodiči a vyučujícími již zmíněných dětí s SVP a s rodičem dítěte intaktního.

Teoretická část

Teoretická část je rozdělena na dvě kapitoly. První kapitola se věnuje rituálům, přesněji vymezení toho pojmu, jejich dělení a významem pro život. Na podkladě této kapitoly byly tvořeny tematické oblasti, výzkumné otázky a otázky pro účastníky šetření, které jsou součástí praktické části. V druhé kapitole se seznámíme s vybranými speciálně vzdělávacími potřebami dětí, přesněji s poruchou autistického spektra a mentálním postižením. Dále si zde okrajově vymezíme pojem dítě ve věku 5-7 let a s ním spojené zvláštnosti a budeme se i zabývat vzděláváním dětí se SVP.

1 Vymezení základních pojmů spojené s rituály

V první kapitole bakalářské práce se seznámíme s vymezením pojmu rituály, jejich dělením a významem pro život, také si zmíníme nebezpečí, které v sobě mohou ukrývat.

Ačkoliv si to mnohdy neuvědomujeme, rituály nás provázejí celým naším životem a všední dny bychom bez jejich přítomnosti jen stěží zvládli. Platí např. pro rodinný kruh, přátelství, profesní život nebo každodenní vyřizování. Platí to i pro výjimečné dny, jako jsou Vánoce, Velikonoce či narozeniny (Kunze, Salamander, 2011). Skarupská (2006, s. 55) uvádí: „*Termín rituál pochází z latiny a znamená obřadný. V některých jazycích se používá ekvivalent ritus. Termín je velmi blízký termínům obřad, ceremoniál*“. Rituály provázejí člověka od nejstarších dob. Mají své charakteristické rysy, jako je závaznost daná tradicí a výrazný symbolický význam v hlubokém propojení s identitou určitého společenství (Kalina, 2008).

Především v 60. a 70. letech minulého století se rituály ztotožňovaly s tradicemi. Dnes někteří pojem „rituál“ spojují stále s tradicemi či zvyklostmi, jiní zase pod tímto pojmem vidí něco tajemného či archaického. Ostatní tímto slovem myslí religiózní rity nebo černou magii. Pouze malé množství si uvědomuje, že rituály existují ve všech kulturách a doprovázejí každého člověka. Ať žijeme v jakémkoliv století nebo na jakémkoliv světovém kontinentu, tak lidskou společnost si bez množství rituálů není možné představit (Kunze, Salamander, 2011).

Všechny rituály mají společné to, že probíhají podle určitých pravidel, která mnohdy zůstávají neměnná. Podle přeměny společnosti mohou některé rituály ztratit svůj smysl a nejsou-li naplněny novým obsahem, tak zanikají, nebo se stávají pouhou formou bez obsahu. Mnohdy nám rituály pomáhají zvládat krize, nebo se jim alespoň vyhnout (Kaufman-Huber, 1998). Rituály nepředstavují důležitý spojovací článek pouze pro jednotlivce, ale také pro skupiny, a především pro společnost (Kunze, Salamander, 2011). V antropologii rituál označují jako neměnný a opakující se akt, který probíhá v pravidelných intervalech. Je nástrojem, díky němuž určité společenství udržuje a upevňuje svoje normativní uspořádání a organizaci. Jsou přítomny v každé kultuře a komunitě již od nepaměti a stále se vyvíjejí a přetvářejí (Baštecká a kol., 2013). Podle Kaliny (2008) k pochopení významu rituálu může přispět kulturní antropologie, která uvádí, že rituály:

- upevňují společenství,

- pomáhají překonat obtížné životní situace (jako např. nepřízeň lidského okolí nebo vnitřní konflikty apod.),
- dávají společenství sebe přesahující smysl ve vztahu k tradici, přírodě a kosmu,
- umožňují jednotlivci začlenit se do společenství bezpečným způsobem a ztotožnit se s ním.

1.1 Dělení rituálů

Co se týče dělení rituálů, existuje mnoho variant jejich dělení. Od dělení na rituály dynamistické, animistické (řadíme zde dále rituály kontaktní, sympatetické, přímé, nepřímé, pozitivní a negativní). Jako pozitivní rituály označujeme ty, které chceme provádět a udržovat, naopak jako negativní rituál bývá označováno tabu, což znamená něco zakázaného. Dalším známým způsobem dělení je způsob jejich působení, kterým může být dělení přímé, kdy rituál má okamžitou účinnost, která je bez zásahu autonomního činitele, např. prokletí), anebo nepřímé, kde na tomto principu funguje kult, modlitba či zaslíbení, a představuje jakýsi počáteční úder, který uvádí do pohybu autonomní nebo zosobněnou sílu či řadu sil, které zasáhnou ve prospěch osoby, která rituál provedla (Van Gennep, 2018). V naší práci se zaměříme na rituály přechodové, každodenní, rituály v průběhu roku a rodinné. Tyhle všechny zmíněné druhy rituálů mohou být součástí života nejen dětí, ale také nás samotných, a ve většině případů hrají v našich životech důležitou roli.

1.1.1 Přechodové rituály

Přechodové rituály nám označují přechod z jedné fáze života, období či události k jiné. Těchto rituálů se účastní každý. Často jsou označovány jako “rituály přechodu“ a jsou spojovány s životním cyklem nebo životní krizí (Bowie, 2008). Přináší s sebou také změnu rolí v sociální struktuře, mění se očekávané chování, a tím dochází k narušení a změně vztahů mezi danou osobou a okolím. Rituál určuje průběh přechodu, udává, jak se člověk má dostat do nového postavení, shromáždí všechny lidi v jeho okolí za účelem psychické podpory a také veřejného oznámení (Skarupská, 2006). Jako typický příklad přechodového rituálu můžeme uvést narozeniny, křtiny, pohřeb, svatbu, promoce nebo maturitní zkoušku.

1.1.2 Každodenní rituály

Žijeme s velkým množstvím rituálů a ani si to neuvědomujeme. Kdybychom se na ně zaměřili a pozorovali, kolik drobných činností každý den stejně opakujeme, možná bychom se i polekali. Ale to není třeba, protože za zdánlivou rutinou se skrývá přirozená potřeba spolehlivých struktur, každodenních pravidel, oblíbených tradic, a především potřeba jistoty. To vysvětluje, proč děti pocítují silnou touhu, potřebu po pravidelných rituálech (Kunze, Salamander, 2011). Nejen dětem, ale také dospělým dodává strukturovaný průběh dne oporu a bezpečí, ale struktura dne nemůže být stanovena jednou provždy, ale měla by být uzpůsobována aktuálním požadavkům a okolnostem (Kaufman-Huber, 1998). I malé rituály nám mohou pomoci rozdělit den na části a těmi dát dítěti jasně najevo, jaká část dne začíná a jiná končí, např. končí čas zábavy a začíná chvíle domácích úkolů (Horáková Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009).

1.1.3 Rituály v průběhu roku

K těmto rituálům řadíme ty, které se každoročně opakují. Pro děti jsou důležité pro orientaci v čase, poskytování bezpečí, při posilování pocitu vlastní hodnoty, posilování pocitu sounáležitosti k většímu celku. Typickým příkladem každoročně opakujícího se rituálu jsou narozeniny. Pro každé dítě je mimořádně důležité, aby je oslavovalo, protože dítě má mít radost z toho, že vnímáme jeho existenci. Obzvláště mladším dětem činí radost, když jejich narozeniny probíhají rituálně či alespoň podobně, to stejné může platit i u dětí dospívajících. V tento zvláštní den bychom měli brát ohled na jeho zvláštní přání, např. dítě si místo dortu přeje k jídlu chlebičky (Kaufmann-Huber, 1998). Dalším důležitým každoročním rituálem jsou rodinné oslavy/slavnosti. V dnešní době je skoro nemožné najít rodinu o třech nebo čtyřech generacích, která by bydlela pod jednou střešou. Stále se však naskytují příležitosti k společnému setkávání. Tyhle příležitosti se však většinou omezují na svatby, křtiny či pohřby. I oslavy v úzkém rodinném kruhu mají velký význam a jsou sjednocující (Kunze, Salamander, 2011). Vhodný svátek pro dodržování rituálů je advent a Vánoce. Pokud u dětí probíhají Vánoce stejným způsobem, usnadňuje jim to těšení a také jim to dává pocit bezpečí. Asi nejtypičtějším rituálem, který je spojený s touto dobou, je pro děti výroba adventního věnce, zapalování svíček na věnci a zdobení vánočního stromu. Každá rodina si musí najít své vlastní rituály, které souvisejí s adventem a Vánoce, a proto se jejich způsoby provádění mohou lišit (Kaufmann-Huber, 1998).

Dalšími příklady těchto rituálů může být každoroční hledání pokladu, dožínková slavnost, Halloween, který se v posledních letech slaví i u nás v České republice i přesto, že to není český svátek, lampiónový průvod, rituály spojené se svátkem svatého Martina, Mikuláš, oslava masopustu či příchod nového roku (Kaufmann-Huber, 1998).

1.1.4 Rodinné rituály

Protože malé děti mají k nevědomí a citům blízko, tak snadno přijímají, vytvářejí a pěstují rituály. Zavedení rodinných rituálů nebývá mnohdy snadné, protože je zde potřeba sladit dohromady zvyklosti ze dvou původních rodin rodičů. Důležitá je zde vzájemná shoda, která nám potvrzuje, že používané rituály nám usnadňují a zpříjemňují život (Horáková Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2008). Celkově rituály přispívají k tomu, aby rodina našla svoji vnitřní jednotu, tedy to, co ji činí jedinečnou a zároveň upevňuje vztahy mezi lidmi a navozuje společné prožívání situací. Tohle je jeden z důvodů, proč si rodina vytváří své vlastní rituály. Pro děti je důležité, aby v rodině byly rituály, ze kterých mohou čerpat sílu, jistotu, ale také díl své identity. Pozitivní rituály přispívají ke zdravému vývoji, k orientaci na určité hodnoty. S jejich pomocí bude jednodušší v rodině zavést pravidla, stanovit hranice či doprovázet dítě při jakýchkoliv krizích. Pokud si dítě vytvoří svůj vlastní rituál, je důležité na něj reagovat a podle možností ho začlenit do života rodin (Kunze, Salamander, 2011). Dobře zavedené rituály nemusí znamenat nudu, ale může přijít doba, kdy dítě začne rituály odmítat, protože se mu mohou zdát trapné. Neznamená to však, že dítě rituál opouští, ale pouze si vytváří nové vhodné rituály, kterými opouští dětství a stává se dospělým. Rodinné rituály mohou být dětem prospěšné v následujících situacích:

- v odpoutání od rodičů;
- v nalezení jistoty, důvěry a bezpečí se svou rodinou;
- v návycích na základní zvyklosti a pravidla;
- v respektování a stanovení hranic;
- v přizpůsobování se ostatním;
- v pěstování sebedůvěry a bezpečného projevu emocí;
- v překonání strachu a krizí;
- v podpoře samostatnosti dítěte;

- při zvládání problémů a jejich předcházení (Horáková Housková, Suchochlebová Ryntová, 2008).

1.2 Rituály v životě dětí

Kaufman-Huber (1998) uvádí, že rituály u dětí jsou jednou z věcí, na kterou bychom měli dbát při výchově dítěte, protože právě ony nám mohou být pomoci ve společném soužití. Autorka věkové období 4–7 let nazývá jako magický věk neboli pohádkový věk. Označení tohoto období vzniklo z důvodu, že zde velkou roli hrají pohádky, které upoutávají a okouzlují děti. Na druhé straně tohoto krásného je spojeno jisté nebezpečí, se kterým se musí děti vypořádat. Pro někoho to může být období něčeho krásného, pro jiné doba strachu a nejistot. Jako nejčastější rituál v dětském věku lze považovat vyprávění příběhu, což je činnost, kterou většina dětí miluje. Co se týče rituálního vyprávění, je s ním spojeno vyprávění pořád stejného příběhu dokola do doby, než splní svůj účel nebo dokud není problém vyřešen. Celkově rituály v dětství by měly být prospěšné při zvládání následující problematiky:

- v postupném odpoutání od nejbližších osob;
- v nacházení nových kontaktních osob;
- v lepším zvládnutí strachu;
- v přizpůsobování se skupině vrstevníků;
- ve zvládnutí oidipovské problematiky;
- v rozvoji pozitivního vnímání sexuality;
- v rozvoji vnímání reality, která je nezbytná pro školu.

1.3 Nebezpečí, které rituály ukrývají

I když jsou rituály smysluplné a potřebné, přesto v sobě skrývají určitá nebezpečí, která je potřeba rozpoznat, aby bylo možné využít jejich pozitivní potenciál. Rituály se mohou stát tuhými, bezobsažnými, zvrhnout se do mechanického jednání, a to v případě, kdy přestaneme přezkoumávat jejich vnitřní opodstatnění a budeme je vykonávat jednoduše z pohodlnosti či strachu před změnou. Proto je důležité přezkoumávat jejich smysl, a to, zda odpovídají aktuálním potřebám zúčastněných. Rituály mohou svádět ke lpění na zvyklostech a tím zabraňovat potřebnému vývoji. Co se týče negativních rituálů u dětí, tak sem patří situace, ve

kterých je dítěti fyzicky ubližováno, slovně nadáváno, vyhrožováno odepřením lásky či trestáno (např. stáním v koutě). Proto se rituály nesmějí zneužívat k demonstrování moci (Kunze, Salamander, 2011). Jako další nebezpečí rituálů, které souvisí s dětmi, je rituální zneužívání dětí. Tohle jednání je v souvislosti s náboženskými, magickými či nadpřirozenými jevy a bývá součástí organizovaného společenství. Rituály mohou mít různé účely, např. manipulativní, patologické, racionálně nepodložené nebo pouhé vyvolání strachu. Dítě se stává často obětí z důvodu bezbrannosti (Pugnerová, Kvintová, 2016).

2 Vybrané speciálně vzdělávací potřeby

Druhá kapitola se zabývá mentálním postižením a poruchou autistického spektra, a to z důvodu, že právě děti s tímto postižením jsou předmětem výzkumného šetření. V následující kapitole si vymezíme tyto pojmy, seznámíme se s používanými klasifikacemi, etiologií, a také se zaměříme na osobnostní specifika dětí s tímto postižením. Dozvíme se zde o možnostech vzdělávání dětí se SVP v předškolních zařízeních, a také si vymezíme dítě ve věkovém období 5-7 let a jeho potřeby.

2.1 Mentální postižení

Osoby s mentálním postižením jsou jednou z nejpočetnějších skupin, co se týče osob s postižením a ze strany intaktní společnosti je i nadále vůči nim tvořen nepřátelský či rozpačitý postoj, vznikají k nim předsudky, neopodstatněné obavy nebo dokonce s nimi spojené záhady (Švarcová, 2006). V současné době jsou termíny osoba s mentálním postižením a osoba s mentální retardací používány jako synonyma, samotný syndrom je pak nazýván jako mentální retardace. Od 2. poloviny 20. století se zdůrazňuje významnost osobnosti člověka s postižením, což se odráží v používané terminologii „osoba s mentálním postižením“. Tohle označení dává najevo skutečnost, že lidé s MP jsou především lidské bytosti, osoby, osobnosti, individuality a na druhém místě mají postižení (Černá a kol., 2015).

Valenta (2018, s. 82) vymezuje pojem mentální retardace jako: „*vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností, s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.*“ V 10. revizi Mezinárodní klasifikaci nemocí (dále jen MKN-10), která je platná od roku 1992 a u nás v ČR vešla v platnost o následující rok později, se mentální retardace řadí mezi duševní poruchy a poruchy chování a nachází se pod kódem F70-F79. Avšak v naší práci bude již zmíněna vstupující 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zatím ICD-11, která měla vejít v platnost od roku 2022 a má nahradit její předchozí 10. revizi. V nové ICD-11 je nahrazen pojem mentální retardace za poruchu vývoje intelektu. Poruchu intelektu najdeme pod kategorií duševní poruchy, poruchy chování a poruchy nervového vývoje, označenou kódem 06 a přesněji spadají pod neurovývojové poruchy, kde mají kód 6A00. Do těchto poruch spadá také porucha autistického spektra nebo porucha pozornosti s hyperaktivitou. Dělení poruch intelektuálního vývoje dle ICD-11:

- 6A00.0 Porucha vývoje intelektu mírná;

- 6A00.1 Porucha vývoje intelektu středně těžká;
- 6A00.2 Porucha vývoje intelektu závažná;
- 6A00.3 Porucha vývoje intelektu hluboká;
- 6A00.4 Porucha vývoje intelektu provizorní;
- 6A00.Z Poruchy vývoje intelektu nespecifikované.

Další klasifikací, která se využívá, je americký Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM-V) a má podobnou klasifikaci jako ICD-11 od WHO. Mentální postižení zde spadá pod kategorii poruchy intelektu a dělí se do čtyř stupňů závažnosti, které najdeme pod kódovým označením:

- 317 Mírná porucha intelektu;
- 318.0 Středně těžká porucha intelektu;
- 318.1 Těžká porucha intelektu;
- 318.2 Hluboká porucha intelektu.

V textu se ještě objeví pojem mentální retardace nebo také pervazivní vývojová porucha, protože veškerá literatura doposud pracovala s těmito označeními a pojem porucha vývoje intelektu se uvádí prozatím v minimální míře.

2.1.1 Etiologie mentálního postižení

Valenta (2018) uvádí, že je velmi problematické vytvářet adekvátní etiologické kategorie, a to z důvodu, že etiologie a symptomatologie mentálního postižení jsou velmi variabilní a komplikované (na světě se nesetkáme s dvěma jedinci, kteří mají naprosto totožnou symptomatologii). Proto se také dělení MP mohou v odborných literaturách lišit. Mezi příčiny mentálního postižení autoři řadí faktory endogenní neboli vnitřní a faktory exogenní neboli vnější. Dále se uvádějí faktory dle časového hlediska, které se rozdělují na faktory prenatální, perinatální a postnatální. Prenatální období je vymezeno jako čas před porodem a lze ho pojmout jako období významného působení dědičných tzv. hereditárních faktorů, do kterých jsou řazeny geneticky podmíněné poruchy (především ty metabolické např. galaktosémie), specifické genetické poruchy (př. porucha vzniklá na základě trizomie 21. chromozomu známá jako Downův syndrom) nebo infekce matky (toxoplazmóza, chřipka, neštovice nebo syfilis). Dalšími faktory, které ovlivňují plod, mohou být drogy, nevhodná medikace, chemikálie,

alkohol, rentgenové záření, choroby (např. diabetes mellitus), předčasný porod či prodloužená gravidita (Matulay, 1986 in Valenta, 2018). Druhé časové hledisko je doba během porodu a časně po něm. Valenta (2021) jako možné faktory MR uvádí mechanické poškození mozku při porodu, hypoxie či asfyxie, předčasný porod, nízká porodní váha dítěte nebo nefyziologická těžká novorozenecká žloutenka. Poslední období faktorů z časového hlediska je nazýváno postnatální. Valenta (2018) uvádí tohle období jako dobu, která trvá pro jedince od porodu a pokračuje v průběhu života. Z hlediska etiologie MR je tahle doba vnímána jako období, ve kterém působí více různých negativních vlivů, jako jsou např. specifické infekce a záněty mozku, krvácení do mozku, nádorová onemocnění způsobující mozkové léze nebo tzv. sociální faktory, do kterých se řadí např. deprivace.

2.1.2 Osobnost dítěte s mentálním postižením v pásmu středně těžké mentální retardace

Každou osobu s MP musíme vnímat jako svébytný subjekt se svými charakteristickými osobnostními rysy, a to i přesto, že se u osob projevují ve větší či menší míře společné znaky, které závisí na hloubce a rozsahu postižení, na míře postižení jednotlivých psychických funkcí a na rovnoměrnosti psychického vývoje v rámci MR (Švarcová, 2006). Jedním ze společných znaků, který se objevuje u osob s MP, je narušení základních složek osobnosti, tedy složky kognitivní, komunikační, motorické, sociální a emocionální. Dále jsou osoby mnohdy závislé na okolí, mají opožděný psychosexuální vývoj, jsou impulzivní, apatické, mívají sklony k úzkosti, k pasivitě v chování, někdy lpí na detailech nebo se objevuje rigidní či sugestibilní chování. Avšak je nutné odlišovat člověka od člověka, přistupovat k jednotlivým osobám individuálně (Bazalová, 2014).

Středně těžká mentální retardace byla dříve terminologicky vymezována jako střední mentální subnormalita, střední slabomyslnost (oligofrenie) nebo imbecilita. Inteligenční kvocient se u osob se střední MR pohybuje v rozmezí 35-49, což u dospělých osob odpovídá mentálnímu věku 6-9 let. Tělesná stavba se u osob se střední MR nemusí lišit od běžné populace, osoby jsou mobilní a fyzicky aktivní, somatické vady jsou méně časté, výrazná může být motorická neobratnost (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013). U osob se středně těžkou MR se současně může objevovat některá z pervazivních vývojových poruch, neurologické onemocnění (především epilepsie), někdy také psychiatrické onemocnění, které je však obtížné diagnostikovat, protože závisí na informacích poskytnutých od okolí jedince, jelikož samotný

jedinec je mnohdy omezen ve verbálním projevu. Jedinci v pásmu středně těžké mentální retardace mají výrazně zpomalen rozvoj chápání a užívání řeči, dále je také opožděna a zároveň snížena schopnost soběstačnosti a zručnosti. Co se týká úrovně rozvoje řeči, tak ta se u jedinců liší. Některé osoby se nikdy nenaučí komunikovat, avšak rozumí slovním pokynům a mohou se naučit používat některé formy nonverbální komunikace, jiní jsou schopni jednoduché konverzace (Švarcová, 2006). U dětí se střední MR jsou pokroky omezené a nejvíce se to projevuje při jejich výchově a vzdělávání. Možnosti edukace se ve většině případů omezují na trivium, což znamená, že žáci jsou schopni osvojit si základy čtení, psaní a počítání. V rámci vzdělávání si žáci osvojují jen základní vědomosti a dovednosti, obtížně si osvojují pojmy s konkrétním obsahem a nejsou schopni abstrakce, ve výchově se zaměřujeme na rozvoj motorických schopností. Lidé s tímto stupněm mentálního postižení potřebují určitou míru podpory po celý život. V dospělosti potřebují podporu při vedení domácnosti a dalších činnostech, které souvisí se samostatným životem (např. podporované bydlení). Co se týče pracovního uplatnění osob se střední MR, jsou schopni vykonávat jednoduchou manuální práci, u které potřebují odborný dohled a pečlivou strukturu činností (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013).

2.1.3 Osobnost dítěte s mentálním postižením v pásmu těžké mentální retardace

Těžká MR byla dříve označovaná jako těžká mentální subnormalita či prostá idiocie. Inteligenční kvocient u osob s těžkou MR se pohybuje v rozmezí 20-34, což u dospělé osoby odpovídá mentálnímu věku 3-6 let. Klinický obraz u osob s těžkou mentální retardací je podobný osobám se střední MR, avšak obtíže jsou jasnější, typické jsou zjevné poruchy motoriky nebo přidružené vady. Výrazné psychomotorické opoždění lze pozorovat již v předškolním věku. U osob s těžkým MP se většinou vyskytuje kombinované postižení (např. tělesné deformity, poruchy hybného aparátu), u některých osob lze současně diagnostikovat poruchy autistického spektra (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013 a Švarcová, 2006). Řeč u osob s těžkým MP se buď vůbec nevytvoří nebo je na základním stupni elementů projevové složky řeči (tzv. pudových hlasových projevů), narušená je i dynamika a melodie řeči. Zřídka si jedinci s těžkým MP dokáží osvojit pár slov, avšak bez pochopení významu či vztahu k osobě (např. slovo máma). K podpoře nebo náhradě komunikačních schopností se u osob s tímto stupněm MP používají systémy alternativní a augmentativní komunikace, které mají za úkol

sloužit jako náhrada mluvené řeči nebo mají podpořit rozvoj dosavadních komunikačních kompetencí (např. VOKS, reálné předměty, piktogramy). Jedinci s těžkým MP jsou po celý život závislí na péči druhé osoby, avšak zvládnou vykonávat jednoduché úkony (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013).

2.2 Porucha autistického spektra

Poruchy autistického spektra, autismus nebo pervazivní vývojová porucha jsou aktuálně používané pojmy pro tohle postižení. V minulosti jsme se mohli setkat s pojmy jako autistická psychóza, časný infantilní autismus nebo autistické rysy (Pastieriková, 2013). Podle Urbanovské (2011) můžeme poruchu autistického spektra považovat za jeden z nejzávažnějších handicapů, a to z důvodu, že termín pervazivní (všepronikající) proniká do celé osobnosti člověka a ovlivňuje ho v mnoha oblastech a směrech. Poruchy se objevují v různé míře a podobě. Intelekt bývá zasažen od nadprůměru (Aspergerův syndrom) až po hluboké mentální postižení. Uvádí se, že poruchy by se měly projevit do 3 let věku dítěte, avšak nemusí být v rozpoznatelné míře ze strany rodičů. Postupem času se projevy pozměňují a objevují se výkyvy ve výkonech v jednotlivých oblastech (Bazalová, 2017). Poruchy autistického spektra mohou být mnohdy zaměňovány za jiné poruchy, např. elektivní mutismus, sociální úzkostnou poruchu v dětství nebo obsedantně-kompulzivní poruchu (Bazalová, 2014). Pro PAS je společný výskyt triády příznaků (poškození), jež je tvořena třemi zásadními oblastmi:

- kvalitativní narušení verbální i neverbální komunikace;
- kvalitativní narušení sociální interakce;
- kvalitativní narušení představivosti ve spojení se zvláštními zájmy a stereotypním chováním (Urbanovská, 2011).

V rámci připravovaného klasifikačního systému ICD-11, vydaného Světovou zdravotnickou organizací, se poruchy autistického spektra nacházejí v kategorii 06 duševní poruchy, poruchy chování nebo poruchy nervového vývoje a přesněji spadají pod neurovývojové poruchy, kde mají kód 6A02 a nesou označení poruchy autistického spektra, což se liší od předešlé 10. revize MKN, kde byly označeny kódem F84 a byly nazývány jako pervazivní vývojové poruchy, do kterých se dále řadil Dětský autismus, Atypický autismus, Rettův syndrom či Aspergerův syndrom. Dělení PAS podle ICD-11:

- 6A02.0 Porucha autistického spektra bez narušení intelektuálního vývoje a/s mírným nebo žádným poškozením funkčního jazyka;
- 6A02.1 Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a/s mírným nebo žádným poškozením funkčního jazyka;
- 6A02.2 Porucha autistického spektra bez narušení intelektuálního vývoje a/s narušeným funkčním jazykem;
- 6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a/s narušeným funkčním jazykem;
- 6A02.4 Porucha autistického spektra bez narušení intelektuálního vývoje a bez funkčního jazyka;
- 6A02.5 Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a bez funkčního jazyka;
- 6A02.Y Jiná specifikovaná porucha autistického spektra;
- 6A02.Z Porucha autistického spektra nespecifikovaná.

V DSM-5 Americké psychiatrické asociace se PAS řadí do kategorie „poruchy autistického spektra“, která shrnuje dosavadní diagnózy dětský autismus, Aspergerův syndrom, pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná a najdeme je pod subkategorií neurovývojové poruchy. Tohle označení se shoduje s připravovanou ICD-11. V DSM-5 nalezneme PAS pod kódem 299.00. Manuál shrnuje dosavadní diagnózy DSM-5, definuje stupně závažnosti poruchy podle míry podpory, která je potřebná u těchto jedinců a dělí se do tří stupňů závažnosti, které se projevují v sociální komunikaci a v chování, které je vyhraněné a má stereotypní projevy. Stupně závažnosti se dělí následovně:

- Stupeň 1 Vyžadující podporu;
- Stupeň 2 Vyžadující značnou podporu;
- Stupeň 3 Vyžadující velmi značnou podporu.

2.2.1 Etiologie poruchy autistického spektra

Pokud budeme hovořit o příčinách vzniku PAS, tak ty jsou předmětem velkých celosvětových lékařských, neurobiologických, neurochemických a dalších výzkumných center a dlouhou dobu potrvá, než se zjistí, proč tyto poruchy vznikají, pokud vůbec se to zjistí (Bazalová, 2017). Autism Speaks (2023) uvádí, že neexistuje jedna příčina vzniku autismu, avšak výzkum

poukazuje na to, že autismus se vyvíjí kombinací genetických, negenetických a environmentálních faktorů, které mají vliv na vývoj autismu. Jako další možná rizika uvádí věk rodičů, komplikace během porodu a těhotenství (např. děti narozené před 26. týdnem těhotenství či vícečetné těhotenství). Je zde také uvedeno, že po provedených výzkumech je prokázáno, že vakcíny nezpůsobují autismus. Thorová (2016) uvádí, že současné poznatky nejsou prozatím na takové úrovni, aby dokázaly objasnit přesné příčiny vzniku poruch. Avšak autorka uvádí následující zjištění: „*Autismus je vrozená neurovývojová porucha, jejíž projevy souvisí s vyzráváním mozku, k patologickým změnám dochází jak ve struktuře mozku, tak ve funkcích mozkových systémů*“. Jako možné příčiny vzniku PAS autorka zmiňuje imunitní procesy, které mohou být klíčové v patofyziologii PAS. Imunitní systém se podílí na vývoji nervové soustavy a pokud není funkční nejen ze strany dítěte, ale i matky, tak zde může být riziko pro vznik PAS. Výzkumy se také zaměřují na zkoumání vlivu prostředí, tedy vnějších faktorů, které by se mohly podílet na vzniku autismu, protože právě vlivy prostředí mohou genetickou informaci člověka narušit. Uvádí se, že možným rizikem pro vznik PAS může být průběh těhotenství a s ním spojený např. stres, infekční onemocnění, stravování, medikace nebo předčasný porod. Dále se zjišťují vlivy životního prostředí, jako jsou např. užívané pesticidy nebo chemikálie užívané v domácnosti. I věk rodičů může být rizikovým faktorem, spíše je rizikovějším vyšší věk otce než vyšší věk matky. Nakonec je uvedeno, že autismus není příčinou chybného výchovného vedení a je neléčitelný, avšak je možné zlepšení jedince. Bazalová (2017) jako možný vliv vzniku PAS uvádí faktory genetické, kdy se setká plod s teratogenní látkou, což vede k poškození mozku, který se vyvíjí, a dále se shoduje s názory Thorové (2016), ze kterých také ve své publikaci vychází. Na péči o osoby s PAS by se měl podílet tým odborníků, který by se skládal z lékaře (neurolog, neuropsychiatr či pediatr), psychologa, který by měl zkušenost s autismem a neuropsychologií, a speciálního pedagoga (Gillberg, Peeters, 2008).

2.2.2 Osobnost dítěte s poruchou autistického spektra

Thorová (2016) uvádí, že PAS jsou primárně poruchami komunikace, které se projevují jak na úrovni porozumění, tak na úrovni vyjadřování. Samotná vybavenost řeči u dětí s PAS je různorodá přes nemluvící děti, děti s dysfázií, řádnou slovní zásobou i děti jazykově nadané. Osoby s PAS se rády vracejí k jejich oblíbeným tématům, někteří o sobě mluví v jiné osobě nebo se často stává, že zopakují poslední slovo z věty, nerozumí metaforám a hůře chápou gesta nebo tón hlasu (Bazalová, 2017). Co se týče sociální oblasti u dítěte s autismem, tak ve většině

případů se jedinec nezajímá o druhé lidi, především o děti. Avšak není pravidlem, že se jim každé dítě vyhýbá a k okolnímu světu bývá odtažitě. Chování dětí s PAS ve společnosti může být zmatené, děti mohou křičet, stát v rohu, otočit se od vrstevníků nebo se dokonce tlouct. Některým dětem společnost druhých osob nevádí, avšak nejsou schopny se účastnit sociální hry. Pohled dětí bývá odlišný od pohledu intaktních dětí, často je upřený, vyhýbavý, dítě se nedívá na věci a nepozoruje dějící se události, na které by reagovalo dítě intaktní. Zvláštnosti v chování můžeme pozorovat u všech dětí s PAS, a to již během prvních let jejich života. Tyto zvláštnosti jsou spojovány s omezenou představivostí, která dětem neumožňuje projevit různé vzorce chování a která je na úzký okruh zájmů. Dále se u dětí s PAS vyskytují stereotypy a stereotypní chování, které se mohou projevovat v motorické oblasti – plácání rukama, třepání prsty, kolébání tělem, pohupování. Právě některé stereotypy mohou vyústit do sebezraňujících aktivit, kterými mohou být rány do obličeje, mačkání očí nebo kousání zápěstí. Velké množství osob s PAS si vytváří velmi přísné rituály a stereotypy. Stereotypy v oblasti zájmů se tvoří v pozdějších letech a jako velice častý zájem se uvádí učení se telefonního seznamu nazpaměť. Bazalová (2017) k stereotypním zájmům dětí s PAS uvádí, že u nich jedinci dokážou vydržet hodiny, dny a dokonce i roky a může to být např. skládání věcí do řady, vyžadování jednoho druhu jídla nebo chůze po stejné trase. Oblíbenými předměty dětí s PAS jsou např. mobilní telefony, jízdní řády, dinosauři, vesmír, čísla, tlačítka či seznamy. Osoba s PAS bývá také mnohdy fascinovaná vizuálními či auditivními aspekty předmětů, které se třpytí, jsou výrazné nebo vydávají neobvyklý zvuk (Gillberg, Peeters, 2008). Některé děti s PAS jsou přecitlivělé vůči zvukům, dotekům či pachům, mohou negativně reagovat na hlasité zvuky (např. zvuk motorky, fěnu, vysavače, sekačky či hlučné společnosti lidí) nebo mohou nesnášet některé oblečení. Stejně tak mohou postřehnout zvuky, které jsou ostatními jedinci nezaznamenané, např. zvuk ledničky či ventilátoru na počítači (Bazalová, 2017).

2.3 Vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami

Vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami bývá legislativně ukotveno v několika zákonech a vyhláškách. Vzděláváním se obecně zabývá zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zákon č. 561/2004 Sb., zkráceně školský zákon. V tomto zákoně je nejdůležitější §16 školského zákona, který vyznačuje, že: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném*

základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ (Zákon 561/2004 Sb., §16 odst. 1). Na předškolní vzdělávání dětí se SVP se zaměřuje vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Je zde potřeba i zmínit vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Zákony pro lidi, 2023).

Co se týče vzdělávání dětí s MP v předškolních zařízeních, tak děti s lehkým MP bývají nejčastěji vzdělávány v běžných mateřských školách a při vstupu do zařízení nemají mnohdy postižení diagnostikováno. U dětí s těžším postižením je již diagnóza známa a rodiče mají možnost integrovat dítě v běžné mateřské škole či do MŠ zřízených podle §16 odst. 9. V těchto MŠ jsou uzpůsobeny podmínky pro děti s MP, je zde snížen počet dětí ve třídě, zajištěno materiální vybavení a jsou zde speciální pedagogové. Školy zřízené podle §16 odst. 9 mohou být zřizovány samostatně nebo mohou být zhotoveny jako třída, která je součástí běžné MŠ. Jestli se u dítěte vyskytuje kombinované postižení, může navštěvovat i jiné MŠ, např. MŠ logopedické. Ještě před samotným začátkem povinné školní docházky může dítě s MP navštěvovat přípravný stupeň ZŠ speciální, který se nepočítá do školní docházky, a je určen pro děti se středně těžkým, těžkým a hlubokým MP či autismem ve věku od pěti let do doby zahájení povinné školní docházky a slouží jako příprava na školní docházku. Jako poslední možností vzdělávání v předškolním věku jsou přípravné třídy základní školy, které jsou určeny dětem se sociálním znevýhodněním, avšak tuhle okolnost splňují i některé děti s MP. Tuhle třídu navštěvují děti rok před zahájením povinné školní docházky a pracuje se zde podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (Bendová, Zikl, 2011).

2.4 Osobnost dítěte ve věku 5-7 let

Langmeier a Krejčířová (2006) označují námi vybrané období v širokém slova smyslu jako předškolní věk. Přesněji jako předškolní období označují dobu od narození (někdy i včetně prenatálního vývoje) až po vstup do školy. V užším slova smyslu předškolní období označují jako období “mateřské školy”, ale nemůžeme to chápat pouze z tohoto hlediska, protože mnoho dětí do zmíněného zařízení nechodí, a proto základem zůstává rodinná výchova, na jejímž základě staví a napomáhá k dalšímu rozvoji dítěte již zmíněná mateřská škola. Thorová (2015) uvádí, že věkové rozmezí od 3–6 let je považováno za období, které se označuje jako předškolní

věk dítěte, avšak v některých literaturách se tohle období věkově vymezuje od 2 do 5 let. Období bývá vyznačováno jako zlatý věk hry, a to především z důvodu, že hra se stává hlavním prostředkem učení. Ukončení období není definováno věkem, ale samotným nástupem dítěte do školy. V porovnání s českými autory, americké autorky Allen a Marotz (2008) označují předškoláka jako dítě ve věku tři až pět let a uvádějí, že tyto děti jsou plné energie, zvědavosti, nadšení a do všeho, co je zaujme, se pouštějí naplno, jsou plně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů, avšak začínají si uvědomovat potřeby ostatních. Přestože touží být nezávislé, tak potřebují ujištění, že jim někdo dospělý pomůže, podpoří, utěší nebo v případě potřeby zachrání. Děti ve věku šest až osm let řadí do období mladšího školního věku a autorkami je označováno jako velice významné, protože zde dochází k třídění a propojování různých vývojových dovedností, díky kterým jsou děti schopné postupně zvládat obtížnější úkoly.

Jako hlavní prostředek učení je v tomto věku považována činnost hry a kresby, a proto je předškolní období nazýváno jako zlatý věk dětské hry a kresby (Thorová, 2015). Řičan a Krejčířová (2006) uvádějí, že hra se stává přibližně od počátku předškolního až po konec mladšího školního věku nejoblíbenějším prostředkem kontaktu dítěte nejen s okolním světem, ale také s jeho vlastním nitrem. Kresba je přirozenou součástí vývoje dítěte, pro dítě je výtvarný projev hrou, zábavou, možností vyjádřit se nebo něco vytvořit. Činnost kreslení má pro děti stejný význam jako činnost hry, protože děti skrz kresbu podobně zpracovávají své zážitky jako při hře. V kresbě se dále odráží nejen znalosti dítěte o okolním světě, ale také jeho vlastní zkušenosti a většinou dítěti přináší radost a uspokojení a má velký význam pro vývoj psaní. (Pugnerová, Plevová, 2022).

Motorický vývoj u dětí předškolního věku spočívá v rozvoji již existujících dovedností (Blatný, 2016). Rozvoj hrubé a jemné motoriky, obratnosti, celkové pohyblivosti, vzájemné koordinace svalových skupin umožňuje dítěti poznávat okolní svět a získávat zkušenosti. Jemná motorika, vizuomotorika jsou jedny z nejdůležitějších předpokladů pro zacházení s drobnými předměty (stavebnice, mozaiky), rukodělnými a dalšími činnostmi, také jsou podmínkou pro rozvoj grafomotoriky, kresby a v pozdějším věku navozování školních dovedností (čtení, psaní) (Bednářová, Šmardová, 2015). V oblasti hrubé motoriky se dítěti ve vybraném období zlepšuje pohybová koordinace a schopnost cíleného ovládnutí vlastních pohybů, což vede k naučení speciálních pohybových dovedností, které jsou nezbytné při různých sportech a hrách (Blatný, 2016). Nejdůležitější je, aby dítě mělo pozitivní vztah k pohybu a mělo z něj potěšení (Bednářová, Šmardová, 2022).

Verbální dovednosti se v předškolním věku zlepšují jak v obsahu, tak i ve formě. Jejich rozvoj je způsobem komunikací s dospělými, vrstevníky nebo mohou být ovlivněny médii (Vágnerová, Lisá, 2021). U pětiletých dětí se slovní zásoba pohybuje okolo 1500 slov, řeč je skoro srozumitelná a gramaticky správná, chápou pojmy jako stejný tvar a velikost, nejmenší, největší a dokážou vybrat předměty, které mají jeden společný rys. Roztřídí předměty na základě dvou kritérií, např. podle barvy a tvaru. Poznají číslovky od 1 do 10 a umí počítat dále než do 20. Dále z oblasti vývoje řeči a jazyka dítě zná, jak se jmenuje on i jeho rodiče, kdy má narozeniny a město, ve kterém žije. Pokud je dítě v něčem úspěšné, tak se tím rádo pochlubí. Od dospělých i nadále potřebuje povzbuzení a pocit jistoty. Pokud má dítě z něčeho strach, nejen v tomto věkovém období, tak je představa, že se matka nevrátí. V šesti letech dokáže dítě složit větu ve správném slovosledu, se správně časovanými slovesy a vyskloňovanými podstatnými jmény. Napodobuje slangové vyjadřování a vulgární slova mu připadají vtipná. Poslech předčítaných nebo vymyšlených příběhů je pro něj zábavnou aktivitou, stejně jako vyprávění hádanek a vtipů. V sedmi letech dítě s radostí vypráví osobní zážitky, které popisuje do velkých detailů a mnohdy slovně přehání. Jeho vyjadřování je přesné a pečlivé. Slovně kritizuje vlastní výkony (Allen, Marotz, 2008).

Emoční vývoj u dětí předškolního věku je ustálenější a vyrovnanější než u předchozího vývojového období. Emoční prožitky bývají spojeny s přítomnými situacemi, které jsou pro dítě uspokojivé či neuspokojivé. Vztek a zlost u dětí v tomto věku nebývají tak časté, protože chápou jejich původ, který mnohdy pramení při hromadění příkazů a zákazů. Další, co se u dětí objevuje, je smysl pro humor, který koresponduje s jejich způsobem uvažování, a také se u dětí může objevovat strach, který je spojen s rozvojem dětské představivosti. Postupně začíná mít pro děti význam budoucnost a s ní spojená představa, že se na něco těší. Dítě v 5 letech dokáže rozeznat základní pocity, ale komplexnějším emocím zatím neporozumí. Děti ve věku 6 a 7 let jsou ve většině případů vyrovnané a jestli dojde k odchýlení, tak je známa jasná příčina, dále bývají pozitivně naladěny a takovým způsobem i komentují dění v jejich okolí. V tomto věku dochází k rozvoji emoční inteligence, která závisí nejen na zrání mozku, ale také na zkušenosti, kterou získaly, jedná se o schopnost vyznat se v emocích a je-li to nutné, tak je regulovat. Nejen že umí své pocity snadněji rozlišovat, také chápou jejich spojitosti a vztahy (Vágnerová, Lisá, 2021).

Člověk je nazýván „tvorem společenským“, protože se celý život pokouší začlenit do společnosti, bez které nemůže existovat. Socializace je dlouhodobý proces, při kterém si jedinec osvojuje společenské formy chování, učí se jazyku, získává poznatky o světě a tvoří si kulturní

návyky, také se začleňuje do individuálních sociálních skupin, kterými mohou být např. rodina a mateřská škola, a právě v těchto skupinách samotný proces probíhá a dochází v nich k sociální interakci a učení a komunikaci (Kucharská a Švancarová, 2003). Dítě v 5. a 6. roce je otevřené jak vrstevníkům, tak dospělým. Svým rodičům plně důvěřuje a má v nich pocit bezpečí a jistoty. Vztahy s vrstevníky dítě intenzivně prožívá a jsou pro něj významné, právě potřeba společníka je pro dítě důležitá při hře a mnohdy má větší význam než hračka. Nejhorším trestem pro dítě v rámci skupiny bývá věta: „Nebudu si s tebou hrát.“, kterou dítě získá za nevhodné chování. Tohle sdělení má svůj význam, protože dítě si uvědomí, za co mu to bylo sděleno, a tak hledá vhodnější jednání. V pěti letech se také objevuje potřeba vyrovnat se ostatním, mít něco zajímavého nebo být lepší a tím upoutat pozornost. Tahle etapa je součástí vývoje a ze strany učitelů a vyučujících by neměla být posilována ani trestána a v případě, že dítě zuří, že není nejlepší. Je nutné mu vysvětlit, že takhle tomu není pokaždé a každý v něčem vynikáme (Koťátková, 2014).

Praktická část

Praktická část bakalářské práce byla zpracovaná pomocí kvalitativního přístupu. V praktické části se autorka zaměřuje na cíl práce a výzkumné otázky, zabývá se tematickými oblastmi, podle kterých byly vytvořeny otázky k rozhovoru s účastníky, protože právě rozhovor je metodou sběru dat, které autorka využívá. V dalších kapitolách se objevují výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace. Na závěr se autorka věnuje diskuzi a doporučení pro praxi.

3 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Před samotnou realizací výzkumného šetření byl autorkou vymezen cíl výzkumného šetření, který je následující: „Zjistit, jaké rituály se objevují u dětí se SVP a u dětí intaktních, a to v rámci rodiny a vybraného předškolního zařízení. Zjistit význam rituálů a vliv na jejich život.“

K cíli bakalářské práce, autorka vymezila celkem čtyři tematických oblasti (viz Kapitola 4.1)., které se zabývají tématem rituálů a na základě kterých byly vytvořeny otázky pro rozhovor s účastníky a výzkumné otázky:

Oblast 1. obecné informace

Oblast 2. každodenní rituály

Oblast 3. rituály v průběhu roku

Oblast 4. přechodové rituály

Pro praktickou část práce si autorka stanovila výzkumné otázky (VO), které byly vytvořeny ve vazbě na jednotlivé tematické oblasti, ve znění:

VO1 k tematické oblasti 1.: Jaký význam má pro účastníka pojem rituál?

VO 2 k tematické oblasti 1.: Zjistit, z jakého důvodu účastníci využívají rituály a zda jim něco přinášejí?

VO 3 k tematické oblasti 2.: Jaké konkrétní každodenní rituály se objevují u účastníků, jakým způsobem účastníci reagují na jejich případnou změnu?

VO 4 k tematické oblasti 3.: Jaké rituály se objevují u účastníků v průběhu roku?

VO 5 k tematické oblasti 3.: Jakým způsobem slaví účastníci narozeniny dítěte a jak tuto slavnost vnímá samotné dítě?

VO 6 k tematické oblasti 4.: Jakým způsobem mohou být rituály prospěšné v náročných situacích?

4 Metodický rámec výzkumného šetření

V souvislosti s cílem práce a výzkumnými otázkami autorka zvolila kvalitativní přístup, přesněji metodu polostrukturovaného rozhovoru, zvolená metoda bude popsána v následující kapitole. Dále zde budou popsány etické aspekty výzkumného šetření, realizace výzkumného šetření a analýza dat. V této kapitole budou zmíněni účastníci šetření.

4.1 Metoda sběru dat

Jako metodu sběru dat autorka zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) uvádějí, že rozhovor je jednou z nejčastěji používaných metod sběru dat v kvalitativním výzkumu a je pro něj používán pojem hloubkový rozhovor, který lze označit jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka většinou jedním výzkumníkem pomocí několika otevřených otázek. Otevřenými otázkami může badatel porozumět pohledu jiných osob a umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě. Samotný rozhovor se neskládá pouze ze samotného rozhovoru a následného přepisu, ale je to proces, který začíná výběrem metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu a reflexe rozhovoru, analýzy získaných dat a v poslední řadě prezentace výzkumné zprávy. Hloubkový rozhovor se dělí na dva typy a to nestrukturovaný (narativní) rozhovor a polostrukturovaný rozhovor. V naší práci je využit typ druhý, tedy polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připravených otázek a seznamu témat. Miovský (2006) popisuje polostrukturované (semistrukturované) interview jako zřejmě nejrozšířenější metodu interview, protože dokáže vyřešit spoustu nevýhod jak strukturovaného, tak nestrukturovaného rozhovoru, oproti kterému potřebuje náročnější technickou přípravu. Stejně jako Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) uvádí, že si zde vytváříme určité schéma, které se specifikuje na okruhy otázek, kterými se budeme účastníka dotazovat. Dále autor popisuje, že pořadí, v jakém se okruhům věnujeme, je možné zaměňovat a podle potřeby ho také upravovat, abychom tím maximalizovali vytíženost interview. U polostrukturovaného rozhovoru lze využít inquiry neboli upřesnění/ vysvětlení, jak měl dotazovaný danou odpověď na vědomí a co tím ve skutečnosti myslel. Ověříme si, zda odpověď chápeme a jestli ji správně interpretujeme a k tomu klademe doplňující otázky, které rozpracovávají téma do hloubky, do jaké je potřeba s ohledem na cíl, a výzkumné otázky. Jak již bylo zmíněno, s rozhovorem souvisí i jeho příprava, do které je možné zahrnout znalost zkoumaného prostředí, např. zjistit specifika dané školy/zařízení, seznámit se se školním vzdělávacím plánem, individuálními plány, seznámit se se základními informacemi o

zúčastněných. Dále se do přípravy může řadit vytvoření schématu základních témat a k nim si vytvořit několik otázek, na které by se mohl v průběhu rozhovoru zeptat a které by byly v souladu s tématy. Samotná témata vycházejí z více zdrojů, kterými mohou být odborná literatura, pozorování nebo analýza dokumentů. Do samotné přípravy se může zařadit přehrání rozhovoru nanečisto a představit si, co by mu mohl účastník potencionálně odpovědět. S vedením rozhovoru jsou spojené jisté obtíže. Jednou z největších obav začínajících výzkumníků, která mnohdy začíná již při plánování výzkumu, je strach z toho, že „nic nezjistím“. Badatelé se obávají, že své závěry nebudou moci doložit, protože nic nezjistí. Jako další je obava výzkumníků z toho, že „nezjistí všechno“, co si představovali. Tahle obava je do jisté míry zapříčiněna tím, že jedinec nebude schopen odhadnout, jaká bude časová náročnost rozhovoru a nakolik se mu podaří odpovědět na hlavní výzkumnou otázku. Důležité je během rozhovoru klást účastníkům srozumitelné a jasné otázky, protože pokud bude klást otázky plné odborných termínů, nebude tomu účastník rozumět nebo jim bude přikládat jiný význam.

Níže autorka předkládá baterii jednotlivých položek pro dotazování (rodiče/vyučující):

Rodiče

1. Co si představíte pod pojmem rituál?
2. Jsou u vás doma nějaké rituály, které provádíte každý den? Jaké to jsou, popište mi je.
3. V čem si myslíte, že jsou pro dítě důležité?
4. Kdyby se některý z těchto rituálů vynechal/narušil, jak myslíte, že by dítě reagovalo, poznalo by to?
5. Jaké slavíte svátky/ události v průběhu roku?
6. Pokud se zaměřím na jednu událost během roku, tak jsou to narozeniny dítěte. Jakým způsobem je slavíte?
7. Jak moc jsou pro vás tyto oslavy důležité?
8. Jak si myslíte, že je vnímá vaše dítě?
9. Když jsme se společně pobavily o rituálech, dokázala byste říct, že rituály jsou součástí vašeho života a nějakým způsobem ho ovlivňují?

Vyučující

1. Co si představíte pod pojmem rituál?
2. S jakými každodenními rituály máte spojené činnosti ve třídě?
3. Z jakého důvodu využíváte rituály?
4. Je něco specifického, co si dítě samo vytvořilo ve třídě a co dodržuje? Co je to?

5. Myslíte si, že jsou tyto činnosti (rituály) pro děti důležité, co přináší vám i dětem?
6. Když je u dítěte negativní naladění, jakým způsobem se ho snažíte překonat?
7. Věříte, že k překonání složité situace mohou být rituály prospěšné? V čem vám mohou pomoci?
8. Jaké události slavíte v průběhu roku?
9. Slavíte nějakým způsobem narozeniny dětí? Jak je slavíte? Jak to vnímají děti?
10. Když jsme se společně pobavily o rituálech, dokázala byste říct, že rituály jsou součástí vašeho života a nějakým způsobem ho ovlivňují?

4.2 Etické aspekty výzkumného šetření

Etické aspekty je potřeba řešit prakticky v rámci každého výzkumu, týkají se nejen výzkumníka, ale i zúčastněného. Švaříček, Šedřová a kol. (2007) jako jeden z aspektů uvádějí *důvěrnost*, což znamená, že nebudou zveřejněna žádná data, která by mohla umožnit čtenáři identifikaci účastníků a v případě, že to není výzkumník schopen zajistit, tak by neměl výzkumnou zprávu publikovat. Také je potřeba ujistit všechny zúčastněné o zachování již zmíněné důvěrnosti a badatel by ji měl dodržovat. Nedoporučuje se, aby se v práci uvedlo poděkování konkrétní škole, protože to může ovlivnit průběh celého šetření a pozice účastníků. Tenhle aspekt souvisí přímo s mojí prací, protože výzkum bude veden v jedné škole, která se vyskytuje na malém městě a čtenáři by si jednoduše mohli dosadit konkrétní jména zúčastněných a ti by poté mohli mít pocit, že jsem porušila jejich důvěrnost a možná by změnilí svůj názor na účast ve výzkumném šetření. Dalším podstatným krokem ve výzkumném šetření je *informovaný souhlas* (poučený souhlas), který je získán od respondentů a pro který je v této práci vypracován formulář (viz. příloha 1 a příloha 2). Švaříček, Šedřová a kol. (2007) ve své publikaci hovoří o poučném souhlasu jako o informaci spojenou s výzkumem, se kterou budou všichni dobrovolně souhlasit a účastníci budou seznámeni s povahou a také s možnými důsledky jejich účasti na výzkumném šetření. Dalším aspektem je *zpřístupnění práce účastníkům výzkumu*. (Woods, 2006 in Švaříček, Šedřová a kol., 2007) udává, že pokud výzkumník účastněným slíbí, že jim poskytne výsledky výzkumného šetření, měl by tak učinit, a pokud by tomu tak neučinil, badatel by byl nejen nezdvořilý, ale také by tím mohl zapříčinit, že účastníci nebudou chtít pokračovat ve spolupráci. Hendl (2005) uvádí stejné etické otázky jako Švaříček. Šedřová a kol. (2007) dále ještě uvádí, že by se nemělo zapomínat *na ohrožení psychického a tělesného zdraví účastníků výzkumného šetření*.

4.3 Účastníci výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření autorka hledala celkem 3 děti, z toho 2 děti se speciálně vzdělávacími potřebami, které by měly diagnózu mentální retardace nebo poruchu autistického spektra, a 1 dítě, které by bylo intaktní. Další podmínkou bylo, aby děti spadaly do věkové kategorie 5-7 let a navštěvovaly předškolní zařízení. I když se se samotnými dětmi během výzkumného šetření přímo nepracovalo, tak i přesto byly důležitou součástí praktické části, protože právě na jejich potřebách a každodenním fungování se odvíjely následující rozhovory s jejich rodiči a vyučujícími a také se o nich psalo v teoretické části. Co se týče výběru vyučujících, byly to osoby, které jsem osobně znala z praxí a o kterých jsem věděla, že by měly zájem zúčastnit se. Zákonní zástupci byli vybráni na základě osobního dotázání vyučujícím, který věděl, jací konkrétní rodiče by měli zájem se do šetření zapojit a jejichž děti by spadaly do mnou stanovené kategorie.

4.4 Realizace výzkumného šetření

Jako první autorka oslovila tři vyučující s dotazem a základními informacemi souvisejícími s výzkumným šetřením, zda by bylo možné u nich ve třídě provést praktickou část, která by byla realizovaná formou rozhovoru s jednou z vyučujících a s jedním ze zákonných zástupců vybraných dětí, které by byly ve věku 5-7 let. Autorka vybírala zařízení, o kterých jsem věděla, že by se zde mohly vzdělávat děti ve vybraném období, a které by mohly mít diagnózu PAS či mentální postižení. Také vybírala zařízení, se kterými měla vlastní zkušenost. Pouze dvě z oslovených vyučujících se autorce ozvaly se souhlasem, třetí se nevyjádřila, proto musela autorka kontaktovat jinou vyučující se stejným dotazem, ta již souhlasila. Vyučující autorce nabídly, že rozhovory budou moci být realizované přímo u nich v zařízení, což s radostí přijala. Dalším krokem byl výběr zákonných zástupců dětí, kteří by měli zájem zúčastnit se šetření. S výběrem rodičů autorce pomohly vyučující, které znají rodiče osobně a mají přehled o tom, kteří rodiče by měli zájem podílet se. Všichni oslovení rodiče souhlasili. Během tohoto procesu probíhala i tvorba otázek, které byly podstatné pro rozhovor s vyučujícím a rodičem dětí, a také bylo potřeba vytvořit informovaný souhlas (příloha 1 a 2), který byl nutný k uskutečnění rozhovoru. Samotné otázky byly tvořeny na podkladě odborné literatury, která se využívala při zpracování teoretické části. Nejprve byly vytvořeny základní oblasti (témata), kterých se autorka chtěla v průběhu rozhovoru dotknout a která by vycházela ze stanoveného cíle výzkumného šetření, a na základě toho se vytvořily otázky. Jakmile byly otázky vytvořeny,

autorka kontaktovala jednotlivé vyučující, kdy by bylo možné rozhovory realizovat. Ze strany dvou vyučujících byly autorce poskytnuty možné termíny, kdy by byl prostor pro konání rozhovorů, a také jí byly sděleny kontakty na některé z rodičů, kteří chtěli, aby je kontaktovala formou e-mailu, nebo jim zavolala. Jeden z rodičů si přál autorku kontaktovat on sám skrze e-mail. S třetím vyučujícím a rodičem nebylo možné se domluvit a nakonec vyučující autorce sdělil, že ukončil pracovní poměr v MŠ, kde měl být výzkum realizován. Proto autorka musela najít nové účastníky, naštěstí se našli, avšak domluva s nimi byla opět složitá, protože kvůli nemoci se termíny rozhovoru několikrát přesouvaly. S ostatními účastníky byla domluva bezproblémová, pouze jeden z účastníků na rozhovor v domluvený den zapomněl, avšak díky ochotě jednoho z vyučujících mi byl nabídnut termín hned další den, který jsme si společně potvrdili.

Před začátkem samotného rozhovoru byly účastníkům zaslány otázky, nad kterými měli možnost se dopředu zamyslet, a to především z důvodu, aby byl u nich snížen možný stres, aby si odpovědi mohli promyslet, a na tomto základě byla zvýšena plynulost realizovaného rozhovoru. Ve vazbě na vznik výzkumného šetření autorka sestavila otázky pro rodiče a pro vyučující. Tyto otázky rozdělila v souladu s teoretickou částí na tematické oblasti, kterými byly: *obecné informace (oblast 1)*, *každodenní rituály (oblast 2)*, *rituály v průběhu roku (oblast 3)*, *přechodové rituály (oblast 4)* – oblast se vztahovala k otázkám pro vyučující. Konkrétní tematické oblasti byly vybrány z důvodu, že u nich bylo pravděpodobné, že bude možné z nich zjistit cíl výzkumného šetření a odpovědět na výzkumné otázky. Tematické oblasti se nazývají jako jednotlivé kapitoly teoretické části, přesněji kapitoly 1., která se věnuje rituálům.

Co se týče uskutečnění rozhovorů, tak byly realizované v klidném a příjemném prostředí, což dávalo pocit bezpečí a klidu. Před samotným rozhovorem jsem se vždy s rodičem seznámila a chvíli jsme si společně povídali (nanejvýš 10 minut) o jeho dítěti, což podle mě bylo přínosné, protože nejen že z rodiče odpadl stres, ale také jsem měla možnost seznámit se skrze vyprávění s dítětem a jeho chováním, jednáním a případným postižením. Každý z rozhovorů trval do 20 minut, což byl můj záměr.

4.5 Analýza informací

Prostřednictvím metody polostrukturovaného rozhovoru s účastníky šetření byla získaná potřebná data určena k jejich zpracování. Zpracování dat probíhalo pomocí kódování, o kterém

Miovský (2006, s. 210) uvádí: „Kódování je procesem, v němž neagregovaná data (prvotní, autentickou podobu záznamu dat) převádíme do datových segmentů (jednotek), s nimiž je možné dále pracovat. V tomto procesu identifikujeme nebo přiřazujeme těmto segmentům názvy.“ Z důvodu zachování anonymity, která byla slíbena zúčastněným osobám a kterou autorka zmiňuje v etických aspektech výzkumného šetření (kapitola 4.2), se v rozhovorech neobjevují osobní informace účastníků. V samotných rozhovorech a i v následujícím textu je proto nalezneme pod tímto označením:

Rozhovor vztahující se k dítěti	Označení rozhovoru s vyučujícím	Označení rozhovoru s rodičem
Dítě 1.	V1	R1
Dítě 2.	V2	R2
Dítě 3.	V3	R2

Tab. 1 Označení účastníků šetření,
zdroj: vlastní zdroj

Označení se odvíjelo od číslice, kterou bylo označeno dítě (1., 2., 3.) a poté od počátečního písmena slova vyučující a rodič (V a R). Označení mě jako výzkumníka neslo označení podobné, tedy V jako počáteční písmeno od slova výzkumník a poté iniciály mého jména, tedy TD. V textu celkové označení VTD.

Zároveň s kódováním se uskutečnil proces doslovné transkripce rozhovorů neboli převedení mluveného projevu z rozhovoru do písemné podoby. Tahle podoba byla následně vytisknuta na papír a následovalo autorské čtení za účelem analýzy dat. Švaříček, Šedřová a kol. (2006, s. 211) uvádějí následující postup: „Postupujeme tak, že nejprve analyzovaný text (přepsaný rozhovor, záznam z pozorování, dokument) rozdělíme na jednotky. Jednotkou může být slovo, věta, odstavec.“ Pokud budeme volit otevřené kódování bez pomoci softwaru, tak bychom měli postupovat tak, že budeme vepisovat značky pro ohraničení jednotek a názvy kódů do datového záznamu. V kódech, kterými označujeme vybrané jednotky, jde o vytvoření „nálepky“, která co nejpřesněji odpovídá povaze datového fragmentu ve vztahu ke stanoveným výzkumným otázkám (Švaříček, Šedřová a kol., 2006). Tímto způsobem autorka postupně vymezila klíčové informace v podobě krátkých textových jednotek, které se vztahovaly jak k výzkumným otázkám, tak i k tematickým oblastem, kterými se zabývá v kapitole „Výsledky a interpretace“.

Analýza získaných dat a jejich následná interpretace byla realizovaná pomocí metody obsahové analýzy. Miovský (2006) uvádí, že analýza získaných dat je považována za nejobtížnější fázi

realizace studie a jejím výsledkem je v podstatě utřídění a popis získaných dat. Samotnou obsahovou analýzu Miovský (2006) ve shodě s Plichtovou (1996) chápe jako obsáhlou škálu metod a postupů sloužících k analýze jakéhokoliv textového dokumentu s cílem objasnit jeho význam či strukturu.

5 Výsledky a interpretace

Kapitola se zabývá zjištěnými údaji, které se autorka dozvěděla v průběhu výzkumného šetření, které bylo realizované metodou polostrukturovaného rozhovoru s rodiči a vyučujícími dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a dítěte intaktního. Dále se kapitola zabývá interpretací těchto dat a dozvídáme se v ní informace k dětem, které byly součástí šetření. Jednotlivé subkapitoly s výsledky jsou rozděleny podle tematických oblastí.

5.1 Základní informace o dětech

V následující tabulce (Tab.2) předkládáme základní informace o dětech, které byly předmětem šetření. Informace byly poskytnuty rodiči a vyučujícími, autorka měla možnost nahlédnout do individuálních plánů dětí, avšak pro výzkumné šetření bylo podstatné znát rok narození dítěte a jeho diagnózu.

Dítě	Zjištěný údaj
Dítě 1.	
Rok narození	6 let
Diagnóza	Atypický autismus – nízkofunkční, těžká mentální retardace
Dítě 2.	
Rok narození	7 let
Diagnóza	Pervazivní vývojová porucha, Dětský autismus, Porucha aktivity a pozornosti, poruchy spánku, středně těžké mentální postižení.
Dítě 3.	
Rok narození	6 let
Diagnóza	Zdravé

Tab. 2 Účastníci šetření,
zdroj: vlastní výzkumné šetření

5.2 Pojetí a význam pojmu rituál

Následující subkapitola reflektuje tematickou oblast „obecné informace“. Získané informace jsou součástí Tabulky 3 (níže). Ta sestává z konkrétních položek dotazování a odpovědí vybraných

účastníků výzkumného šetření. V poslední části tabulky pak autorka získané informace interpretuje.

VTD: Co si představíte pod pojmem rituál?

V1: Něco, co se každodenně opakuje, něco, co se dělá pořád dokola.

V2: Já si představím nějakou činnost nebo aktivitku, která se vztahuje ke konkrétní opakující se nějaké fázi, změně, stavu, kousku dne nebo něčemu, co se pravidelně opakuje.

V3: Něco, co dělám často, ale neberu to tak, že by to bylo každý den, spíš tak něco, na čem vyloženě lpím, jako každodenně.

R1: Stejně opakující se činnost každý den.

R2: To jsou jakoby denní věci, co musejí být stejný. Je to pro mozek takový pocit uklidnění, ten rituál nás ujišťuje, že je vše v pořádku, kdyby tady nebyl ten rituál, tak by nás to mohlo rozhodit a mohla by se nám i ta psychika začít hroutit.

R3: Každodenní činnosti jako je čištění zubů, činnosti, které jsou pořád dokola.

VTD: Z jakého důvodu využíváte rituály?

V1: Pro děti je to jistota. Jistota, že přesně ví, co se v ten den bude dít.

V2: ...protože je to jasný signál pro to, co budeme něco dělat, a je tu proto možnost se vnitřně nastavit na to ano, teď budeme něco dělat, ať už víme, co to konkrétně bude, nebo že se nastavíme na to, že do něčeho jdeme, něco začínáme, něco bude následovat, nějaká aktivita, a to dítě se na to může tady tím připravit, není to tak, že ho tam odvedu, a tady teď něco dělej, a je jakoby do toho vhozené do vody a neví, jestli má volnou aktivitu nebo řízenou činnost nebo co se vlastně bude dít.

V3: ...aby byl nějaký řád, aby to nebylo, že děti přijdou do školky a neví, co se bude dít. Hlavně ten řád, to si myslím, že je to pro děti důležitý.

VTD: Myslíte si, že jsou tyto rituály pro děti důležité, přináší něco vám i dětem?

V1: Jsou důležité. Nám přináší klid, ale nepřináší hlavně těm dětem, že je to taková jejich jistota, struktura, protože oni se strašně rozhazují tím, když je něco nového. Takže opravdu ta struktura je pro ně důležitá.

V2: Protože to přinese relativně spokojenější atmosféru v té třídě, ty děti se lépe nastaví na tu práci, a pak ta zpětná vazba pro nás jako pro pedagogické pracovníky je to, že ta třída nebo ty děti vědí, na čem jsou, a do těch aktivit jdou ve větší pohodě, i když třeba na něco

nemusí být nastaveni, tak určitě je to pro ně jednodušší a ta pohoda je relativně větší, než kdybychom je někam postrkovaly a ten rituál by k tomu nebyl.

V3: Rozhodně, určitě. Hlavně ty, co si vytváří samy, protože rozvíjí nějakou kreativitu, kdyby jenom seděly na židli a houpaly nohama, tak by to asi nebylo dobrý. A ty rituály, co jim vytváříme my, tak určitě jim přináší rád a celý život je rád, a hlavně je to užitečný do života. Je to důležitý pro všechny, třeba rituály v té mateřské školce, a i když se ty rituály některým dětem nelíbí, třeba nechce jít spát, nechce jít ven, ale pak jsou rituály, co mají rády, a oboje jsou pro ně důležitý.

VTD: V čem si myslíte, že jsou rituály pro dítě důležité?

R2: Abychom to všichni společně zvládli. Aby syn dokázal fungovat, protože to je takový smysl života. Taky aby mezi námi bylo nějaké spojení a dorozuměli jsme se a aby to nějak fungovalo a on měl chuť žít. A pro nás, abychom ho viděli spokojeného a domluvili se.

R3: To je tak do života, za mě se to musí, protože se tím učí a nemají pak v životě chaos.

VDT: Když jsme se společně pobavily o rituálech, dokázala byste říct, že rituály jsou součástí vašeho života a nějakým způsobem ho ovlivňují?

V1: Ano, určitě jsou součástí života a určitě ho ovlivňují, protože nám v něm taky pomáhají.

V2: Jako určitě já rituály mám a určitě mě ovlivňují a taky je vlastně mám nastavené proto, aby v třeba v tom rytmu dne, měsíce, roku bylo něco, kde se jakoby člověk zastaví a mělo to nějaký stejný pravidelný rytmus, na který si člověk jakoby nastaví, ať už ostatní věci jsou roztráštěné do nejrůznějších životních situací a variant, pak něco jakoby v tom v tom dni, měsíci, roce zůstává jakoby stejné a je to taková vlastně taková jistota, ke které se můžete vracet, můžete se na ně těšit.

Většinou ten rituál má nějaký smysl, které tady třeba máme nebo i ty, které já si třeba vybavím u sebe mají pozitivní charakter, takže je to něco, na co si člověk může jakoby těšit, co si třeba může užít, je to takový záchytný bod.

V3: Tak určitě je ovlivňují. Takže jakoby určitě to ovlivňuje celý ten jejich život a určitě ty rituály se dají jakoby přidávat i odebírat a taky záleží, co to je. Určitě to ovlivňuje hodně jako všechny životy i děti ať už pozitivně nebo negativně, ale spíš teda pozitivně.

R1: Jako důležitý, on to zvládne asi i bez těch rituálů, když nebudou, tak nebudou. Každý autista je jinej, někomu se zboří svět, ale on tím, že je klidnej, tak to není tak potřeba. Ale zase já bych ty některé rituály neměnila, třeba ten rituál spaní. Jsou u nás na programu dne, ale obejde se bez nich, ale pro některé děti jsou důležité.

R2: *Jsou velká součást našeho života, já myslím, že i takových 95 %, to se všechno točí kolem těch rituálů a bez nich by asi ani nefungoval ten vztah s tím dítětem, protože pro něj to je všechno. A ovlivňuje to všechny. Ale jsou pro nás všechno a kdyby nebyly, tak bychom asi syna nikam nedostali a neposunuli. Je to naše ujišťování ho, všechno je v pořádku a pokud nejsou rituály v pořádku, tak jeho svět není v pořádku.*

R3: *Pro mě ano a já se i těm dětem snažím ty rituály dát do budoucna, a i když sem tím asi někdy otravná, tak si myslím, že to v životě pro ten řád význam má.*

Interpretace získaných informací

Pod pojmem rituál si účastníci představí nějakou činnost (jeden z účastníků R3 uvádí např. čištění zubů), aktivitu či věc, která se děje v opakovaném sledu, každodenně, stále dokonale. Na době, kdy se rituál provádí, se účastníci vzájemně shodují. Jeden z účastníků pojem rituál vztahuje ke konkrétní fázi, změně, stavu nebo části dne, další účastník sděluje, že rituálem jsou: „*denní věci, co musejí být stejný*“. Vyučující 3 uvádí, že rituál pro něj znamená něco, co dělá často, ale nevnímá to a něco, na čem „*vyloženě lpi*“. Vyučující uvádějí, že využívají rituály z důvodu, že dětem signalizují, co je při příchodu do zařízení čeká, co se konkrétně bude dít a co následuje za aktivitu. Pokud děti mají k činnosti vytvořený rituál, tak se na ni připravují a zapojují se do ní s pozitivním naladěním, a to i v případě, že mají špatnou náladu. S pomocí rituálu to jde snáz, než kdyby se nevyžíval. Dále se zde objevuje zmínka o tom, že jsou pro děti jistotou, představují pro ně řád a přináší jim strukturu a klid, což je pro ně důležité, protože dokáží být rozhozeny novými podněty. Dále přináší spokojenější atmosféru, pohodové naladění, což se odráží na jejich práci. Je zde i uvedena myšlenka, že pokud si děti vytváří rituály samostatně, tak se u nich rozvíjí kreativita a i přesto, že se jim některé rituály nelíbí a nemají je v oblibě, tak jsou pro ně stejně důležité jako ty, které jsou jim vítány a v oblibě. Jeden z rodičů (R2) v otázce týkající se přínosu a důležitosti rituálů dodává: „*Aby syn dokázal fungovat, protože to je takový smysl života.*“ Zmíněnému rodiči rituály pomáhají ve spojení s dítětem, v komunikaci s jedincem a v tom, že činí dítě spokojené. I ostatní účastníci se zmiňují, že jsou pro ně rituály důležité a ovlivňují jejich životy. Rodič (R2) například toto téma reflektuje slovy „*Jsou velká součást našeho života, já myslím, že i takových 95 %, to se všechno točí kolem těch rituálů a bez nich by asi ani nefungoval ten vztah s tím dítětem, protože pro něj to je všechno. A ovlivňuje to všechny.*“ Dále se tento zmíněný rodič vyjadřuje „*nejsou rituály v pořádku, tak jeho svět není v pořádku*“. Setkáváme se s názorem R1, který uvádí, že jeho dítě dokáže fungovat i bez

rituálů, ale na druhou stranu vnímá, že některé děti je ve svém životě potřebují a bez nich se jim „zboří svět“. Poté uvádí, že on samotný by některé vytvořené rituály neměnil.

Tab. 3 Pojetí a význam pojmu rituál,
zdroj: vlastní výzkumné šetření

5.3 Každodenní rituály a reakce dětí na jejich změnu

Další subkapitola se zabývá tematickou oblastí „každodenní rituály“. Získané informace jsou součástí Tabulky 4 (níže). Tabulka se skládá z vybraných údajů, které jsou zjištěny z provedených rozhovorů s rodiči a vyučujícími. V závěrečné části tabulky autorka získané údaje interpretuje.

VTD: S jakými každodenními rituály máte spojené činnosti ve třídě?

V1: Každodenní ranní kruh, při kterém se přivítáme, zacvičíme si, řekneme si, co je za den, počasí, povíme si nějaké říkanky.

Když vlastně přijdou, tak ještě máme jeden rituálek, a to, že na tady tomhle panýlku mají nachystané, že se jdou převlékat. Zazvoníme si na zvoneček a jde se dělat ranní kruh.

V2: Takže rituál máme už u příchodu, u převlékání, u hygieny. Ale jako rituál spíš u uvítání, zahájení cvičení, předávání kartičky o změně činnosti. A to, že máme společné činnosti, společné stravování, to bychom taky mohly brát jako rituál.

Ranní přivítání začínáme zvonečkem a ten zvoneček je jako vlastně signál, to je ten rituál, který nám to zahajuje a teď to máme tak, že máme zvoneček, zazvoníme a všichni si ho nechají kolovat, předávají si ho, zazvoní si, tak začínáme všechny řízené aktivity v rámci toho dne.

Pak vlastně tranzitka je teda ritualizování toho, že jdeme něco dělat, jdeme dělat nějakou činnost, tu činnost si už pak najdeme na panelu, ale ta tranzitka je ten rituál, pro to jdeme něco dělat, něco začíná, něco navazuje.

V3: Ráno přijdeme, pozdravíme, přivítáme se s dětmi, pak jdeme do nějakého kruhu, i ty svačinky a obědy ve stejný čas, skoro každý den se chodí ven.

Tak třeba ten ranní kruh, který platí každý den, to si nevzpomínám, že bychom to někdy vynechali. To si sedneme do kroužku a buď si povídáme, na téma, jak se kdo má/měl, opakujeme si dny v týdnu, roční období, počasí, barvy, vytleskáváme rytmus, vytleskáváme slabiky nebo tahle. To je jeden zásadní rituál v té školce.

VTD: Jsou u vás doma nějaké rituály, které provádíte každý den? Jaké to jsou?

R1: ...chodíme pravidelně spát, po obědě i večer. Jde si lehnout, když po obědě přijde ze školky, umyje si ruce, jde na toaletu, napije se a jde si lehnout a spí do 3. A to má každý den, že spí od 1 do 3. To samé má s tancováním, to ale začalo teď nedávno, že o půl 7 zaťuká na tatínka, ukáže na schody a jde do pokojíčku, pustí si písničky a tancuje, o půl 8 sejdou dolů, umyjí se, napije se a jde spát. Pak nugetku papá jako sladkost každý den, a to je třeba rituál, odpoledne sní svačinku, a pak má vždycky mezi 3 a 5 nugetku. Mezi svačinou a večerí.

Usíná s tatínkem nebo se mnou, to jdeme dohromady. Když usne, můžeme odejít, ale my zatím neodcházíme, my tam spíme jeden z rodičů. To by šlo vzít jako rituál. Taky to, že má rozsvícenou lampičku přes celou noc, to má rád.

R2: Vstát musí, až když se podívá na tablet, je jedno, jak dlouho, ale musí ho mít v ruce. Potom odkryje peřinu, on si sedne na postel, nejde to jinam v místnosti, na jedno místo na posteli. Naskládání oblečení, stejně si nejdříve vezme tričko, kalhoty, nejde to naopak, tohle nejde rozhodit, jak se obleče, tak chvíli musí být tablet, i když se nestihá, tak on musí mít tablet do ruky. A potom když se vracíme ze školky, musí být rituál odměna, takže z pokojíčku doneseme autíčka, je jedno počet anebo je jedno kdy, z toho jsme už slevili, takže my třeba přijdeme a slíbím třeba za dvě hodiny, protože někdy jdeme na nákup, tak to dodržíme, ale musíme dodržet rituál autíčka. Přes autíčka fungujeme na všechno, takže autíčka jsou odměna, která doplňují jakoukoliv činnost, do které on jde. Pokaždé, když jdeme cestou domů, tak musí vylézt na kmen stromu a on tam stoupne, dá ruce ve stejném pořadí, jakože je strom, vždycky musí být stejné pořadí, a to i když nestiháme, tak on se tam postaví a my musíme počkat.

Potom je rituálem moje sestra, ten slibujeme různě v týdnu, my tam musíme zajít i kdyby to bylo jen na chvíli. K tetě musíme minimálně jedenkrát týdně, ale když to jde, tak chodíme většinou tak třikrát. A tam je to, že on tam nemá nic zakázaného a nedostává pokyny, tam si sedneme do místnosti, my si se sestrou povídáme a on si tam může chvíli dělat, co chce, většinou chodí sem a tam s autíčkem. Nedostává zde žádné pokyny, nic nového se nezkouší, odtud se nejede k doktorovi, je to asi takové bezpečný prostor.

R3: Krmení zvířat, potom děláme různé úkoly, procházky, malujeme si, chodíme na hřiště nebo jezdíme na kole. Před spaním máme společné čištění zubů a čtení pohádky. O půl sedmé zavelím, ať se jde umýt, a to mám teda já daný a je to pro mě už klasický a pak do devíti hodin musí spát. Pak se třeba dívá na pohádky na mobilu, ona se hodně dívá na pohádky, Spongebob, Scooby Doo, třeba každý ráno to musí být.

VDT: Kdyby se některý z těchto rituálů vynechal/narušil, jak myslíte, že by dítě reagovalo, poznalo by to?

R1: *Někdy když něco vynecháme, tak to vezme v pořádku, jde si dělat něco jiného. A někdy když teda něco moc chce, tak se začne vztekat a začne skákat na sedačce a kouše si ret, on dává jenom najevo, že se mu to nelíbí nebo začne brečet.*

On si ukáže, zaklepe na ledničku nebo si ukáže na pusu v tom časovém intervalu. Ale když někdy zapomenu a on si hraje, tak mu to nevadí. A někdy když si ukáže a já zrovna nemám, tak někdy to je dobrý a někdy pouští slzičky (vztahuje se k rituálu s nugetou).

R2: *Poznal by to hodně. On by dával pořád dokola otázky a nepřestal by s nimi, dorážel by, vyžadoval by se odpovědi, kdy, a kdyby k tomu nedošlo, tak by se hroutil. On by brečel, on se nevzteká, ale hodně brečí a ztratí se jakoby do svého světa a tomu já nerozumím, povídá mimo, dělá zvláštní pohyby, chová se jinak, je ztracen jakoby ve světě autismu a já ho nedokáži číst.*

R3: *Jo určitě, reaguje tak, že to pak nechce dělat. Pak řekne, když jsme to už jednou vynechali, tak můžeme i podruhé. Tohle je pro nás řád. Samozřejmě jsou výjimky, kdy to neřeším, třeba víkendy nebo prázdniny, ale v týdnu to je pravidelný a lpím na tom. Myslím, že ty děcka to hodně vnímají.*

... ona se vzteká, že ho chce, protože ona ho před odchodem musí mít (reakce dítěte na vynechaný rituál).

Interpretace získaných informací

Z rozhovorů, které byly s účastníky provedeny, vyplývá, že u vybraných dětí se objevují každodenní rituály, které se od sebe vzájemně liší. V rámci vzdělávacího prostředí jsou si některé rituály podobné (např. ranní kruh), ale v rámci rodinného prostředí má každé z dětí vytvořeny své specifické rituály. Vyučující se zmiňují, že rituál, který využívají každý den ve třídě, je ranní kruh. V3 popisuje tento rituál jako zásadní rituál v jejich školce a nevzpomíná si, že by ho někdy vynechali. Dále vyučující využívají tento rituál k přivítání se s dětmi, k ujasnění, co je za den, jaké je počasí, roční období, povídají si naučené říkanky, cvičí v něm nebo vytleskávají rytmus a slabiky. V1 využívá jako součást rituálu zvoneček, na který si děti zazvoní před zahájením ranního kruhu. V2 také využívá zvoneček a jeho význam popisuje: „Ranní přivítání začínáme zvonečkem a ten zvoneček je jako vlastně signál, to je ten rituál, který nám to zahajuje a teď to máme tak, že máme zvoneček, zazvoníme a všichni si ho nechají kolovat, předávají si ho, zazvoní si, tak začínáme všechny řízené aktivity v rámci toho dne“. V2 jako další rituál uvádí tzv. tranzitku. Tranzitky jsou podle popisu

vyučujícího barevné obdélníky/kartičky, které jsou přilepené suchým zipem na plastových panelech, které visí v prostorách školy. Tranzitku si dítě vezme před začátkem činnosti a přesune se s ní na místo, kde činnost bude probíhat a nalepí ji na přítomný panel. Podle vyučujícího znamená: „*tranzitka je teda ritualizování toho, že jdeme něco dělat*“.

I v prostředí rodinném mají děti vytvořené své specifické rituály a u každého z dětí se liší. R1 jako každodenní rituál uvádí pravidelný spánek, který probíhá v časovém rozmezí od 1 do 3. Se spánkem se také pojí to, že dítě usíná a přes noc spí s jedním z rodičů při rozsvícené lampě. Jako nově vytvořený rituál, který teprve trvá krátkou dobu, je zde zmíněno „*tancování*“, které probíhá následovně: „*o půl 7 zatuká na tatínka, ukáže na schody a jde do pokojíčku, pustí si písničky a tancuje, o půl 8 sejdou dolů, umyjí se, napije se a jde spát*“. Dalším zajímavým rituálem, který se u dítěte objevuje každý den, je „*nugetka*“, rituál probíhá po svačině mezi 3 a 5. Pokud na tento rituál matka zapomene, tak se může stát, že dítě jedná následovně: „*On si ukáže, zaklepe na ledničku nebo si ukáže na pusku v tom časovém intervalu*“ nebo také dítě někdy pouští slzy. Pokud se u toho dítěte vynechá vytvořený rituál, tak to někdy přijme a zaměří se na jinou činnost, ale může se stát v případě, kdy něco opravdu chce, že se začne vztekat, skákat na sedačce nebo si kouše ret, tímto dává najevo, že se mu to nelíbí. U dítěte R2 se objevuje velké množství rituálů v rámci celého dne i týdne – při cestě do školy vylézt na kmen a znázornit strom, při probuzení vzít do ruky tablet, stejně poskládané oblečení, které si obleče na jednom místě v pokoji. Rituál, který autorku zaujal, se nazývá „*odměna nebo autička*“, kdy dítě po návratu ze školky donese z pokoje auto a R2 k tomu uvádí: „*Přes autička fungujeme na všechno, takže autička jsou odměna, která doplňují jakoukoliv činnost, do které on jde.*“ Další rituál, který se objevuje u dítěte, je pravidelná návštěva tety, ke které musí s maminkou dojít na návštěvu minimálně jedenkrát v týdnu. Matka uvádí, že se dítě u tety cítí bezpečně, protože se od ní nechodí k doktorovi a také si může hrát podle vlastní fantazie. Kdybys se u tohoto dítěte některý z rituálů vynechal, tak by to podle R2 poznal a reagoval by následovně: „*On by dával pořád dokola otázky a nepřestal by s nimi, dorážel by, vyžadoval by se odpovědi, kdy, a kdyby k tomu nedošlo, tak by se hroutil.*“ Za hroucení matka považuje brek a následující jednání: „*ztratí se jakoby do svého světa a tomu já nerozumím, povídá mimo, dělá zvláštní pohyby, chová se jinak, je ztracen jakoby ve světě autismu a já ho nedokáži číst*“. U R3 se objevují jiné rituály než u předchozích účastníků a jsou jimi – krmení zvířat, dívání se každé ráno na pohádky, společné čištění zubů či čtení pohádky před spaním. Také doba k přípravě spánku je přesně stanovená, a to půl sedmé, když rodič „*zavelí*“ jít se umýt a poté do devíti hodin

spát. R3 uvádí, že pokud by se narušil či vynechal vytvořený rituál, tak dítě by reagovalo tak, že by ho nechtělo znovu vykonávat. Pokud se u dítěte vynechá rituál, tak R3 uvádí, že dítě reaguje následovně: „ona se vzteká, že ho chce, protože ona ho před odchodem musí mít“.

Tab. 4 Každodenní rituály a reakce dětí na jejich změnu,
zdroj: vlastní výzkumné šetření

5.4 Oslava rituálů v průběhu roku

Následující subkapitola se bude zabývat tematickou oblastí „rituály v průběhu roku“ a s ní spojenými otázkami a interpretací zjištěných dat. Dále se autorka bude zabývat jednou konkrétní slavností, a to narozeninami, protože podle autorky jsou pro dítě jednou z nejvýznamnějších událostí v průběhu roku a také se autorka domnívala, že tento den by mohl slavit každý z účastníků na rozdíl od jiných svátků, které slaví každá rodina odlišně. Získané informace jsou součástí Tabulky 5 (níže).

VTD: Jaké události slavíte v průběhu roku?

R1: *Vánoce, Velikonoce, čert a Mikuláš, narozeniny.*

R2: *Slavíme nejvíc syna. Takže narozeniny, Vánoce, dětský den.*

R3: *Narozeniny, Vánoce, Velikonoce, svátky. My slavíme pořád, u nás je to jedna velká oslava, my slavíme úplně všechno. My tady slavíme, když se někdo narodí ze zvířátek.*

V1: *My slavíme narozeniny, karneval, čarodějky, Halloween, Vánoce, vlastně všechno, co se dá.*

V2: *Slavíme ty tradiční, jako jsou Vánoce, Velikonoce s tím, že si jako povídáme o těch zvycích. A když to třeba si stáhnou k chlapci, tak slavíme společně v rámci celé školy narozeniny.*

V3: *Narozeniny, svátky slaví jenom někteří, my jim popřejeme, ale ne všichni to nějak slaví, protože to je v každé rodině dost individuální, potom Vánoce, Velikonoce, pálení čarodějnic, Den matek, Den rodiny, Den Země.*

VTD: Slavíte nějakým způsobem narozeniny dětí? Jak je slavíte? Jak to vnímají děti?

R1: *Ted'ka bude mít oslavu, kdy to bude nazdobené, budou balonky. Popřeju mu, dám mu pusku, dám mu dárek.*

VTD: Jak moc jsou pro vás tyto oslavy důležité?

R1: *Důležitá jsou, já ho nebudu ochuzovat o narozeniny a o svátky jenom protože to nechápe. Mu se to třeba líbí, ale nechápe to.*

VTD: *Jak si myslíte, že je vnímá vaše dítě?*

R1: *Má z toho radost, ale nechápe, že to jsou narozeniny, já nevím. Ale mám pocit, že čím víc roste, tak z toho má radost. On dostane to, co má rád, a z toho má radost, ale nechápe význam. Když Vánoce nebudou a nenazdobím stromek, tak on brečet nebude.*

R2: *Tak třeba teďka jsme udělali oslavu, dřív ne, protože ty děti ani nevyhledával a nevnímal to a teďka měl oslavu a užil si to s dvěma kamarády. On věděl, že bude oslava, on teda nechápe, co to je ta oslava, ale pořád říkal jména těch kamarádů, a dokonce nezmínil ani ty auta. Dřív byly taky oslavy, ale on je nevnímal, to až teď. Já jsem to teďka doma udělala podobné jak ve školce, podobné barvy, balonky, aby to bylo příjemné a hráli jsme si s dětmi a plnili jsme úkoly. Ale auta jako hračka tam ani nebyly, jenom perníkové auto dostal a on ani ze sebe nedělal auto, on si hrál s dětmi.*

VTD: *Jak moc jsou pro vás tyto oslavy důležité?*

R2: *Pro něho je to důležité, my si to spolu užíváme, on to vnímá jako něco krásného, protože jsme spolu jako rodina a všechno je v klidu a v pořádku a on se cítí bezpečně a nejsou tam hlavně povinnosti, práce, doktor, školka, ale odpočíváme a jsou tam odměny.*

VTD: *Jak si myslíte, že je vnímá vaše dítě?*

R2: *Teďka to začal konečně vnímat, dřív to nevnímal. Teďka přišel a dokonce se usmál, nejprve teda zaregistroval, že jsou tu předměty a dárky, nějaký dort, chvíli se nepříjemně díval, a potom si rozbalil dárky a byl spokojený. Ale pokud těch dáreků je moc, tak se přehlít a je nešťastný a chová se nepředvídatelně, a to i přestože to jsou auta. On se na to těší a třeba měsíc dopředu se nás několikrát ptá a chce vědět, kolik aut dostane a čím víc se to blíží, tím víc se to tázání stupňuje.*

R3: *Upečeme dort, koupíme dárky, pozve se celá rodina, foukají se svíčky a dávají se balonky. Děláme to pořád stejně, jenom někdy dort pečú a někdy prostě koupím, ale většinou pečú. Zatím na každý narozenky jsem ji pekla. Jinak všechny oslavy bývají stejný.*

VTD: *Jak moc jsou pro vás tyto oslavy důležité?*

R3: *My to děláme hlavně pro děti, aby si to užily. Jsou pro nás důležitý.*

VTD: *Výzkumník: Jak si myslíte, že je vnímá vaše dítě?*

R3: *Perfektně, oni se těší, jsou nadšeni, oni už to vědí, protože je nějaká příprava a já taky musím ty dárky schovávat a čím bliž to je, tak tím víc jsou nervózní až protivní, protože čekají, kdy všichni přijdou. Kdyby ta oslava nebyla, tak by byla smutná.*

V1: *Tak narozeniny ty tady všichni milují, protože jsou tu balonky a všechno. My se celá škola sejdem v jídelně, zazpívá se Hodně štěstí zdraví, podle toho, kdo co přinesl, někdo třeba nosí dort, tak ten se rozkrojí a všichni si dají pochutiny. A děcka to fakt vnímají. Od nás dostanou nějaký dáreček, rozbalí si ho, pak si s ním chvíli hrají.*

VTD: A u každého z dětí je slavíte stejně nebo se to liší?

V1: *U každého stejně. Jako víme, že třeba někdo nesnese to a někdo to, tak0 se to upraví, aby toho tam nebylo tolik. Ale jinak je to pořád stejný. Protože oni i rodiče jim to říkají doma a oni se pak těší. Třeba tady to dítě to úplně nevnímá, když mu to maminka říká, ale v ten den, když se to děje a jsou kolem něho ty balonky, tak jde vidět, že má z toho radost. Ted' už se směje, ale on nemá rád, když je kolem něho plno lidí, takže my to regulujeme, aby se na něj všichni neseběhli.*

V2: *Všichni společně tomu dotyčnému oslavenci v jídelně zazpíváme a všichni mu popřejeme. Takže všechny děti jdou, všichni pracovníci jdou, potřesou rukou a popřejí všechno nejlepší, všichni zazpíváme a dítě si potom rozbalí dáreček, který má tady od nás připravený a někdy se přináší nějaká dobrota, ale to už je individuální. A pokud to vztáhneme k chlapci, tak pro něj je to důležité, on se na to těší, je to pro něj důležitý rituál a má opravdu radost i z té společnosti a hodně se v tom posunul. Když přišel, jako vlastně v tom prvním roce ho ta společnost děsila a ted' je na tom tak, že vlastně tím, že tohleto realizujeme společně se všemi dětmi, on to vidí u všech ostatních dětí, tak ted' je na tom tak, že se na to těší, nechá si o všem popřát samozřejmě na ten dortík, který tam bude, na ten dárek, který tam bude, ale je to pro něj, že už je vlastně součástí té skupiny, že chápe, co se jakoby kolem něj děje, že jeho se to taky týká, ale je to opravdu o tom, že ten rituál máme v rámci celé školy a on se pravidelně účastní jako ten, který přeje někomu a pak očekává, že to bude mít taky..*

V3: *Vždycky tomu dítěti popřejeme, máme takovou naučenou básničku, kde říkáme hodně štěstí a zdraví, ať máš hodně kamarádů, tak to říkáme vždycky stejně. My učitelky mu potřeseme rukou a vybere si dáreček, my tam máme takový košíček a z něho si je vybere. A pak dítě donese buchtu nebo bonbony a ty dá dětem, ale to záleží na každém.*

VTD: A jak to vnímají ty děti?

V3: *Oni mají radost. Třeba minule někdo donesl růžové muffiny, posypané, vyšperkované, tak to bylo úplně pane Bože, to jsme neviděly a měly z toho strašnou radost, ale to mají i z těch bonbonů.*

Interpretace získaných dat:

Jako rituály, které nejčastěji slaví účastníci v průběhu roku, jsou oslavy narozenin a Vánoc, tyhle události zmiňují všichni z dotazovaných. Jako další události, které se objevují u účastníků, jsou např. Velikonoce, které zmiňují kromě R2 všichni účastníci. Dalšími událostmi jsou např. čert a Mikuláš, Dětský den, karneval, Den Země, čarodějnice, Halloween, Den rodiny či Svátek matek. V3 uvádí, že v rámci slaví svátek dětí, ke kterému zmiňuje: *„svátky slaví jenom někteří, my jim popřejeme, ale ne všichni to nějak slaví, protože to je v každé rodině dost individuální“*. R3 mají v rodině vytvořen jejich specifickou slavnost, a to je narození zvířátek, o které se starají. R1 uvádí, že tento den je pro jeho dítě důležitý a nehodlá ho o něj ochuzovat i přesto, že nechápe význam narozenin. Rodič pro dítě připraví oslavu v podobě balonků, popřeje mu a dá mu pusu. Samotné dítě z toho má radost a líbí se mu to, protože dostane to, co má rádo a co ho potěší. Ale také rodič uvádí jako příklad následující: *„On dostane to, co má rád a z toho má radost, ale nechápe význam. Když Vánoce nebudou a nenazdobím stromek, tak on brečet nebude.“* R2 zmiňuje, že narozeniny jsou pro jeho dítě důležité, a to z následujícího důvodu: *„Pro něho je to důležité, my si to spolu užíváme, on to vnímá jako něco krásného, protože jsme spolu jako rodina a všechno je v klidu a v pořádku a on se cítí bezpečně a nejsou tam hlavně povinnosti, práce, doktor, školka, ale odpočíváme a jsou tam odměny.“* Také uvádí, že dítě se na tento den těší a třeba měsíc dopředu se rodičů ptá na to, kolik aut dostane jako dárek a čím víc se to blíží, tím se dotazování stupňuje. R2 uvádí, že tento rok to bylo poprvé, co dítě mělo uspořádanou oslavu, protože v nižším věku to nevnímalo a stejně jako předchozí dítě nechápe, co to pojem oslava znamená. R2 zmiňuje, že tentokrát z toho dítě mělo radost a smálo se, maminka oslavu připravila podobně jak ve školce (podobné barvy a balonky), pozvala kamarády dítěte a společně plnili úkoly. I ve škole je pro něj rituál narozenin důležitý, V2 se zmiňuje, že se dítě hodně posunulo, protože začalo mít radost i ze společnosti, které se dřív děsil. Dnes si již nechá popřát od kamarádů, těší se, na dárek a na dort, ale hlavně chápe, že je součástí skupiny a chápe to, co se kolem něj děje, a že on je ten, kterého se to týká. A vzhledem k tomu, že tento rituál mají i ostatní děti v zařízení, tak dítě očekává, že i on zažije tento den. R3 sice uvádí, že dítě má radost, ale může se stát i následující: *„pokud těch dárků je moc, tak se přehltí a je nešťastný a chová se nepředvídatelně, a to i přestože to jsou auta.“* U posledního

z dotazovaných rodičů se též slaví tento den a samotný rodič uvádí, že všechny jejich oslavy bývají stejné, tudíž pozvou rodinu, maminka upeče dort, foukají se svíčky a prostor se vyzdobí balonky. Pro samotné dítě je tento den důležitý a vnímá to následovně: „*jsou nadšeni, oni už to vědí, protože je nějaká příprava a já taky musím ty dárky schovávat a čím blíž to je, tak tím víc jsou nervózní až protivní, protože čekají, kdy všichni přijdou. Kdyby ta oslava nebyla, tak by byla smutná.*“ I v předškolních zařízeních se tento významný den také oslavuje, V3 ho popisuje jako den, ze kterého děti mají radost a v rámci třídy je dítěti popřáno naučenou básničkou, od vyučujících mu je potřeseno rukou a dítě si může vybrat dárek z košíku hraček. Každé z dětí donese nějakou pochutinu a tu rozdá spolužákům. V1 a V2 uvádí, že se všichni sejdou v jídelně, kde oslavenci popřejí a zazpívají, dítě od nich dostane dárek, a pokud dítě doneslo nějakou pochutinu, tak se nabídne ostatním dětem. V1 se zmiňuje, že se děti na tento den těší a samotní rodiče jim to většinou připomínají. Dále se zmiňuje, že takhle to probíhá u každého dítěte, avšak pokud vědí, že některé z dětí něco nemá rádo, tak se to upraví k jeho individuálním potřebám. Pokud se V1 bude vyjadřovat k dítěti 2., tak zmiňuje následující: „*v ten den, když se to děje a jsou kolem něho ty balonky, tak jde vidět, že má z toho radost. Ted' už se směje, ale on nemá rád, když je kolem něho plno lidí, takže my to regulujeme, aby se na něj všichni neseběhli*“. Také říká, že když mu o tom maminka říká dopředu, tak to dítě nevnímá, což sedí i s výpovědí R1, který říká, že jeho dítě pojmu oslava nerozumí, ale má z toho radost.

Tab. 5 Oslava rituálů v průběhu roku,
zdroj: vlastní výzkumné šetření

5.5 Překonání složitých situací za pomoci rituálů

Poslední subkapitola se zabývá tematickou oblastí „přechodové rituály“. Získané informace jsou součástí Tabulky 6 (níže). Tabulka obsahuje údaje získané z provedených rozhovorů s účastníky šetření a v závěru tabulky autorka získané údaje interpretuje.

VTD: Když je u dítěte negativní naladění, jakým způsobem se ho snažíte překonat?

V1: *Když vidíme, že je úplně rozhozený, tak se mu snažíme dát tu oblíbenou hračku nebo na vodní postel ho dáme. Nebo se jdeme projít třeba, ale to u něho teda už nepomáhá, ale jako někdy jo, ale mu nejvíc pomůže, když se mu dá ta oblíbená hračka. On si ted'ka našel to, že*

se tam tak hezky kýve a lehne si, vezme si plyšáka, pomazlí se a za chvíli jde vidět, že se uklidnil.

V2: U tohoto chlapce je dobré ho převést na jinou činnost nebo mu to konkretizovat, zkoušet pojmenovat to, čeho se bojíme nebo to, co ho rozladí, že už je na takové úrovni, že takové věci můžeme verbalizovat. Takže jemu není potřeba ukazovat věci, ale jde s ním o takových věcech mluvit, takže vysvětlovat, co, proč je příčinou toho, že je v nepohodě a snažit se najít i slovní vyjádření, slovně ošetřit, jaká ta situace je, a co to pro něj bude mít za přínos spíš v tom pozitivním charakteru.

V3: Když má dítě špatnou náladu, tak za ním většinou přijdu a zeptám se, co se děje, když řekne, že nic, tak se zeptám, jestli potřebuje obejmout nebo se zeptám, co potřebuje, což ty děti většinou neví, ale třeba ti předškoláci už vědí, co by potřebovali.

VTD: Věříte, že k překonání složité situace mohou být rituály prospěšné? V čem vám mohou pomoci?

V1: Určitě. Třeba u tohohle dítěte to není jako u jiných dětí, protože on většinu věcí přijme, a i když mu něco změním, tak on to přijme. Ale jiné dítě, když má vyskládané ty kartičky a dáme mu tam něco jiného, tak ho to úplně rozloží, a proto my za ním musíme přijít a vysvětlit mu dopodrobna, jak to budeme, proč to tak je, co budeme dělat a ukázat mu to a vykomunikovat to s ním. Někdy to přijme a někdy ne.

V3: Tak těm dětem to častokrát vyřeší ten problém. Když jsou smutní, tak se jim většinou stýská a jim to pomůže a vyřeší jim tu špatnou náladu, a pak si jdou normálně hrát.

Interpretace dat

Jestli se u dítěte objevuje negativní naladění (špatná nebo smutná nálada), tak se vyučující snaží, aby se dítě „dostalo do pohody“. Každý z nich však využívá odlišné způsoby k překonání složité situace. V1 jako jeden z možných způsobů, které využívá s konkrétním dítětem, uvádí poskytnutí jeho oblíbené hračky, se kterou se jedinec pomazlí. Další možností je položení dítěte na vodní postel. V1 uvádí, že po tomhle jde vidět, že se dítě uklidnilo. Také sděluje, že tohle dítě většinu změn přijme, avšak jiné dítě, které je ve třídě, změny snáší velice těžce a bývá z nich rozhozené, proto je zde potřeba, aby pedagogové postupovali tak, jak zmiňuje V1: „musíme za ním přijít a vysvětlit mu dopodrobna, jak to budeme, proč to tak je, co budeme dělat a ukázat mu to a vykomunikovat to s ním. Někdy to přijme a někdy ne.“

V2 sděluje, že u konkrétního dítěte je možné verbálně pojmenovat to, čeho se bojí, nebo to, co ho rozladí, a je pro něj potřebné mu vysvětlit, co je příčinou nepohody, a co mu přináší.

V3 uvádí, že: „Když má dítě špatnou náladu, tak za ním většinou přijdu a zeptám se, co se

děje, když řekne, že nic, tak se zeptám, jestli potřebuje obejmout, nebo se zeptám, co potřebuje“. Dále také zmiňuje, že ve většině případů děti neví, co chtějí, nebo co by potřebovaly, ale děti starší, přesněji děti v předškolním věku si už začínají uvědomovat, co potřebují, a řeknou to. Tohle obejmutí či pohlazení je pro děti důležité, protože jim mnohdy vyřeší jejich problém, kterým může být např. stesk po mamince, a jakmile jim je tohle poskytnuto, tak si jdou hrát s ostatními dětmi.

Tab. 6 Překonání složitých situací za pomoci rituálů,
zdroj: vlastní výzkumné šetření

6 Diskuse, doporučení pro praxi a limity studie

V první části kapitoly autorka diskutuje nad informacemi, které byly předmětem výzkumného šetření. Na ty navazuje s konkrétními doporučeními pro praxi, které vztahuje směrem k rodičům, vyučujícím a dětem. V poslední části kapitoly se autorka zmiňuje o limitech studie, které mohly ovlivnit výzkumné šetření.

Na základě provedeného výzkumného šetření bylo autorkou zjištěno, že rituály jsou součástí života oslovených účastníků. I autoři Kunze, Salamander (2011) uvádějí, že i přestože si to mnohdy neuvědomujeme, tak rituály nás provázejí celým naším životem.

Z výsledků šetření se můžeme dozvědět, že rituály v rodinném prostředí se od sebe vzájemně liší, a každá rodina má své specifické rituály, které mohou do jisté míry odrážet jejich individuální životní styl a nastavení. V rámci vzdělávacího prostředí se některé rituály opakují, jako příklad jednoho z nich můžeme uvést rituál ranního kruhu, který dotazovaní vyučující pravidelně využívají v praxi. V souvislosti s VO 1 a VO 2 bychom mohli z výsledků šetření vyčíst vyjádření účastníků, kteří se zmiňují, že rituály představují pro rodiče i vyučující jistotu, strukturu, řád či klid a tohle zmíněné přináší i samotným dětem. Podle slov účastníků (V2, V3, R2) dětem přináší spokojenější atmosféru, pomáhají jim v překonání špatné nálady nebo v rozvoji jejich kreativity (hlavně u rituálů, které si děti tvoří samostatně) a celkově účastníci uvádějí, že jsou některé z vytvořených rituálů u dětí v oblibě a jsou jimi vítány. V rámci předškolního zařízení vyučující využívají rituály z důvodu, že za jejich přítomnosti dětem představují, co je v daný den bude čekat za činnosti, a ony se tak mohou na aktivity připravit a „jít do nich“ s pozitivním naladěním. I autoři Kunze, Salamander (2011) zmiňují, že v rituálech se skrývá potřeba spolehlivých struktur, každodenních pravidel, oblíbených tradic a především potřeba jistoty. Kaufman-Huber (1998) k rituálům uvádí, že nejen pro samotné děti, ale i pro dospělé, představují oporu a bezpečí. Tohle sdělení jde přirovnat k větě, kterou zmínil v rozhovoru jeden z rodičů, přesněji (R2): „...*nejsou rituály v pořádku, tak jeho svět není v pořádku*“. Autorky Horáková, Hoskovicová, Suchochlebová, Ryntová (2009), uvádějí, že i malé rituály nám mohou pomoci rozdělit den na části a těmi dát dítěti jasně najevo, jaká část dne začíná a jiná končí. Určitou paralelu s tímto sdělením lze spatřovat ve vazbě na rituál, který využívají V1 a V2, přesněji rituál zvonečku, který pro V1 znamená začátek ranního kruhu a u V2 znamená začátek řízených aktivit, které následují poté, co si děti nechají zvoneček mezi sebou kolovat.

V návaznosti na VO 6, jsme se od účastníků dozvěděli, že rituály nám mohou být prospěšné i ve složitých situacích a pomoci je lépe zvládnout – kupř. pomocí rituálu, který spočívá v pohlázení či obejmutí dítěte mu můžeme pomoci ulevit si od nepříjemných emocí, či mu pomoci se vyrovnat s nepřítomností rodiče. Každé dítě se se složitou situací vyrovnává po svém, někomu stačí slovní vysvětlení situace či změny, někomu plyšák či pobyt na příjemném místě a někomu může zase pomoci úplně něco jiného, protože každý jsme individuální.

Pokud se některý z vytvořených rituálů vynechá, či nějakým způsobem naruší, tak si toho ve většině případů povšimne i samotné dítě a může na to reagovat. Reakce mohou mít různé podoby – například to, že se dítě začne „vztekat“ (skákat na sedačce, kousat si ret), nebo bude plakat, pokládat otázky vztahující se k rituálu, dokud nebude spokojeno s odpovědí. R2 uvádí následující reakci svého dítěte na vynechaný rituál: „...ztratí se jakoby do svého světa a tomu já nerozumím, povídá mimo, dělá zvláštní pohyby, chová se jinak, je ztracen jakoby ve světě autismu a já ho nedokážu číst“. R1 také uvádí reakci jeho dítěte na vynechaný rituál: „...někdy když teda něco moc chce, tak se začne vztekat a začne skákat na sedačce a kouše si ret, on dává jenom najevo, že se mu to nelíbí nebo začne brečet“. Nebo v návaznosti na rituál, který je nazýván nugetkou, je reakce dítěte na jeho vynechání následující: „On si ukáže, zaklepe na ledničku, nebo si ukáže na pusku v tom časovém intervalu. Ale když někdy zapomenou a on si hraje, tak mu to nevadí. A někdy když si ukáže a já zrovna nemám, tak někdy to je dobrý a někdy pouští slzičky“. I R3 zmiňuje, že jeho dítě reaguje vztekem na vynechání vytvořeného rituálu a dále k tomu uvádí: „...reaguje tak, že to pak nechce dělat. Pak řekne, když jsme to už jednou vynechali, tak můžeme i podruhé“. Těmito získanými informacemi bychom mohli odpovědět na část VO 3, která se vztahuje k reakci dítěte na změnu vytvořených rituálů.

Pokud se autorka zaměří na tematickou oblast „rituály v průběhu roku“ a k tomuto vztažené VO4 a VO5, ze získaných informací vyplývá, že účastníci nejčastěji slaví Vánoce, Velikonoce či narozeniny. V3 v rozhovoru sděluje, že ve školce společně s dětmi slaví skoro všechny události v průběhu roku, kromě již zmíněných slaví dále Den dětí, Den matek, karneval či Halloween. Právě narozeninám dítěte se autorka věnuje podrobněji a zjišťuje, jakým způsobem slaví účastníci narozeniny dítěte, a jak zmíněnou slavnost vnímá samotné dítě.

Událost narozenin byla zvolena z důvodu autorčina odhadu, že narozeniny jsou pro dítě jednou z nejvýznamnějších událostí v průběhu roku. Proto se autorka domnívala, že tento den by mohl slavit každý z účastníků, na rozdíl od jiných svátků, které slaví každá rodina odlišně. S tímto se také ztotožňuje autorka Kaufmann-Huber (1998), která narozeniny dítěte uvádí jako typický

příklad každoročně se opakujícího rituálu, který je podle ní pro každé dítě mimořádně důležitý a dítě má z něj radost, protože vnímáme jeho existenci. Rodiče uvádějí, že děti se na tento den těší a čím víc se oslava blíží, tak tím víc je dítě nervózní (uvádí R3). R2 uvádí, že tento den pro jeho dítě znamená následující: „*Pro něho je to důležité, my si to spolu užíváme, on to vnímá jako něco krásného, protože jsme spolu jako rodina a všechno je v klidu a v pořádku a on se cítí bezpečně a nejsou tam hlavně povinnosti, práce, doktor, školka, ale odpočíváme, a jsou tam odměny*“. R3 ještě uvádí jednu specifickou událost, která se vztahuje v jejich rodině a kterou oslavují, a to je oslava narození zvířátka.

Tematické oblasti, od kterých se odvíjely jak výzkumné otázky, tak i otázky pro rodiče a vyučující, byly podle autorky zvoleny vhodně, protože se věnovaly těm oblastem, které postupně saturely předem vymezený cíl práce, respektive výzkumné otázky. Co se týče tématu rituály u dětí, v České republice se jimi zabývají bakalářské i diplomové práce. Nejvíce prací, které se týkají rituálů, jsou napsány pod odborným vedením Mgr. Romana Šveříčka, Ph.D., který aktuálně působí na Masarykově univerzitě v Brně. Ve spojitosti s rituály u dětí s SVP byly též vyhledány závěrečné práce, které by souvisely s tématem, avšak autorka se jimi neinspirovala, pouze se seznámila s jejich existencí a v případě, že práce byla volně přístupná, tak se seznámila s obsahem práce. Závěrečné práce, které autorka vyhledala, byly Přechodové rituály v klubu pro předškolní děti (Johnová, 2017), Rodinné rituály u předškoláků (Karasová, 2019), Rituály v MŠ (Hlůžková, 2016) nebo Rituály dětí při adaptaci na mateřskou školu (Šanderová, 2017). U práce Přechodové rituály v klubu pro předškolní děti (Johnová, 2017) se autorka věnuje předškolnímu období a vymezuje jeho specifické oblasti. I v této práci se autorka zmiňuje o tomto věkovém období, protože většina autorů, řadí děti ve vybraném věku 5-7 let do zmíněného období. Avšak autorka Johnová (2017) čerpá z odlišné literatury a ve své práci se věnuje celému předškolnímu období. Z praktické části práce se autorka zamlouvala práce Rituály v MŠ od autorky Hlůžkové (2016), která se věnovala rituálům užívaných v praxi mateřských škol, na jejich konkrétní podobu, jejich přínos a motivy směřující k jejich využívání. Její šetření bylo realizované za pomoci dotazníku a z výsledků šetření jí vyplynulo, že u všech dotazovaných se objevují rituály a nejvíce rituály využívají při oslavě narozenin a svátků dětí a dále při přivítání a pozdravu. Co se týče důvodu jejich využívání dotazovaní uvádí, že jim přináší jistotu, bezpečí, řád, co bude následovat, zklidnění, soustředění a radost. Stejně nebo podobné informace uvádí i vyučující, kteří byli součástí tohoto výzkumného šetření.

6.1 Doporučení pro praxi

V následujícím textu bude autorka vycházet jak ze získaných informací z průběhu šetření, tak z dostupné literatury. Obecně by autorka doporučila využívání rituálů nejen vyučujícím a rodičům, ale všem osobám ve společnosti, protože jak jsme se přesvědčili, rituály představují řád, strukturu, jistotu či bezpečí a provázejí nás celým životem. O tomhle sdělení nás neinformují jen knižní zdroje, přesněji se k tomu vyjadřují autoři Kunze a Salamander (2011) či autorka Kaufman-Huber (1998), ale také to vyplývá z provedených rozhovorů, které jsou součástí práce. Zde si uvedeme pár důvodů, proč využívat rituály v návaznosti na autorku Kaufman-Huber (1998), která sděluje, proč jsou rituály v životě důležité:

- rituály nám pomáhají v překonání strachu a krizi;
- v nalezení bezpečí či důvěry nejen se svou rodinou, ale také s blízkými osobami;
- pomáhají nám v přizpůsobení se společnosti, ve které žijeme a ve které bychom měli respektovat hranice;
- také nám jsou pomocné v pěstování sebedůvěry a bezpečného projevu emocí, existují další výhody.

Nejen každodenní rituály, ale také ty v průběhu roku jsou v životě důležité, protože dětem podle autorky Kaufmann-Huber (1998) přináší:

- pocit bezpečí;
- posilují v dítěti vlastní hodnoty;
- díky nim se dítě orientuje v čase;
- posiluje se v něm pocit, že patří k většímu celku.

Na základě tohoto tvrzení by autorka rodičům a vyučujícím doporučila slavit nejen narozeniny dítěte, které dítěti přináší radost, ale také další svátky v průběhu roku jako jsou např. Vánoce, Velikonoce, den dětí, den rodiny či Dušičky, a to nejen z důvodu, které uvádí autorka Kaufman-Huber (1998), ale také z důvodu, aby se děti seznamovali s tradicemi.

V prostředí vzdělávacím by autorka vyučujícím doporučila pokračovat v udržování a zavádění rituálů, protože jsou důležité nejen pro děti, ale také pro ně samotné a pomáhají jim ve zvládnutí běžných dnů a v dětech probouzí pozitivní náladu a tím se vyučujícím dostává pozitivní zpětná vazba. Také bych jim doporučila více přijímat rituály, které si vytvoří samotné dítě, protože přesně jak bylo zmíněno V3, že rituály, které si vytvoří dítě samotné rozvíjí jeho kreativitu. Avšak pokud by to byl rituál, který by měl negativní charakter, ohrožoval nějakým způsobem

dítě či jeho okolí, tak je potřeba ho dítěti zatrhnout, upravit ho v pozitivní prospěch a vytvořit z něj rituál, který dítěti poskytne něco přínosného.

V rodinném prostředí by autorka doporučila rodičům i nadále využívat rituály, avšak je potřeba aby byly využívány v nějakém smyslu a aby odpovídaly aktuálním potřebám dítěte, protože se mohou stát bezobsažnými a mohou být pouze mechanickým jednáním (Kunze, Salamander, 2011). Pokud se rodiči některý z vytvořených rituálů nezamlouvám může ho postupně u dítěte obměňovat a nahradit ho nějakým jiným rituálem, který se mu bude líbit a který bude mít pozitivní přínos nejen pro rodiče, ale především pro dítě. Kunze a Salamander (2011) uvádí k rodinným rituálům uvádí, že celkově rituály přispívají k tomu, aby rodina našla svoji vnitřní jednotu, tedy to, co ji činí jedinečnou a zároveň upevňuje vztahy mezi lidmi a navozuje společně prožívání situací. Tohle je jeden z důvodů proč si rodina vytváří své vlastní rituály. Podle autorek Horákové Houskové a Suchochlebové Ryntové (2008) rituály v rámci rodiny mohou být prospěšné v následujících situacích:

- V odpoutání od rodičů;
- v najití jistoty, důvěry a bezpečí se svou rodinou;
- v návycích na základní zvyklosti a pravidla;
- v pěstování sebedůvěry a bezpečného projevu emocí;
- v podpoře samostatnosti dítěte;
- při zvládání problémů a jejich předcházení.

6.2 Limity studie

Při výzkumném šetření byly objeveny jisté situace, tzv. limity, které mohly ovlivnit průběh výzkumného šetření. Jedním z prvních limitů, které se týkaly autorky, byla její první zkušenost s kvalitativním výzkumem a s vedením polostrukturovaných rozhovorů. Dále se ze strany autorky objevovaly limity, které se vztahovaly k jejím osobnostním předpokladům, kterými mohou být autorčin věk, pohlaví, úroveň komunikačních schopností či vyjadřování autorky.

Během realizace praktické části bylo nejsložitější vyhledat účastníky šetření a následně se s nimi domluvit na závazném termínu konání rozhovoru. Zpočátku se autorka s jistými účastníky domluvila, avšak později se buď autorce neozvali, anebo svou účast v průběhu šetření zrušili. Také bylo složité se s nimi domluvit na přesném datu provedení rozhovoru. Při vedení polostrukturovaného rozhovoru bylo na účastnících rozpoznatelné, zda si zaslané otázky

předem připravili či nikoli. Tohle zjištění bylo viditelné na odpovědích účastníků, ale podle autorky to nemělo vliv na získané výsledky, spíše šlo o to, jak moc se účastníci k tématu vyjadřují. Připravení účastníci odpovídali plynule, při první položené otázce se přesně vyjádřili a nepřemýšleli nad tím, i samotný průběh rozhovoru byl příjemný a nemusela jsem se jich doptávat na tolik informací jako u nepřipravených účastníků, ze kterých jsem odpovědi „tahala“.

ZÁVĚR

Autorka se tomuto tématu chtěla věnovat z důvodu, že ji vybraná problematika zajímala, a chtěla se k ní dozvědět bližší informace. V práci se autorka zaměřovala na děti se speciálně vzdělávacími potřebami a dítě intaktní. Blíže se věnovala dětem s poruchou autistického spektra a dětem s mentálním postižením. Zjištěné informace například poukazují na to, že rituály jsou součástí života nejen dětí, ale také rodičů a vyučujících těchto zmíněných dětí a objevují se u nich nejen v každodenním životě, ale také v průběhu roku. V rámci rodinného prostředí se vytvořené rituály od sebe vzájemně liší a každá rodina má vytvořené své vlastní rituály, které závisí na životní stylu rodiny. Rituály nejsou pro účastníky bezvýznamné, ale hrají v jejich životech důležitou roli, protože jim pomáhají nastolovat řád, udržovat jistotu, strukturu v životě, připravit se na chystané aktivity a činnosti, zajišťují jim bezpečí, přinášejí jim radost nebo některým umožňují komunikaci s dítětem. Jeden z účastníků šetření (R2) dokonce uvádí, že rituály jsou součástí jejich života až z 95 %, a pokud nejsou u nich rituály v pořádku, tak ani jejich život není v pořádku. Z provedených rozhovorů s rodiči dětí s SVP a dítěte intaktního si autorka povšimla, že u dětí s SVP se v prostředí rodinném objevuje větší počet rituálů než u dítěte intaktního, které má také své vytvořené rituály, ale nemá jich takový počet jako děti s SVP. Tohle zjištění vyplývá z provedených rozhovorů a nemůžeme říct, že je to tak i u ostatních dětí, protože každé dítě je specifické. Zda dítě má v životě rituály záleží také na rodině a na tom jakým stylem žijí. Ve vzdělávacím prostředí se některé vytvořené rituály opakují (např. ranní kruh), a většinou se rituály přizpůsobují skupině dětí než dítěti samotnému.

I samotná změna vytvořených rituálů je dítětem zaznamenána a projevuje se reakcí dítěte, kterou může být vztek, pláč, neustálé tázání či kousání rtu. Autorku tohle zjištění upřímně velice mile překvapilo, protože od samého začátku měla obavy, že se rituály u účastníků nebudou objevovat anebo pro ně nebudou mít žádný význam, avšak touhle prací jsme zjistily, že každé ze zúčastněných dětí má vytvořené rituály a mohou být pro ně jakkoliv důležité. I využitá literatura byla v souladu se získanými informacemi a autorce byla užitečná především při tvorbě tematických oblastí, výzkumných otázek a otázek pro rodiče a vyučující. Přesněji literatura od autorů Kunze a Salamander (2011), autorek Kaufam-Huber (1998) a Horákové Hoskovcové a Suchochlebové Ryntové (2009) byla podstatná a shodovala se s některými získanými odpověďmi od účastníků. Byla to zjištění, týkající se významu rituálů pro účastníky, která se shodovala i se zmíněnými autory.

Pokud by autorka zvažovala v psaní práce pokračovat, určitě by zde byla možnost, a to jak z hlediska teoretické, tak i praktické části. V teoretické části by se autorka mohla věnovat více věkovému složení 4-5 let, u kterého by se podrobněji rozepsala k jeho specifikám v jednotlivých oblastech (např. oblast řeči, myšlení, pozornosti, ...) anebo by si mohla stanovit nové věkové rozmezí, a to přesněji celý předškolní věk, a v něm se opět věnovat jednotlivým zaměřeným oblastem. V praktické části by byl autorkou zvolen větší výzkumný vzorek a tím by byly získány odpovědi od více účastníků a mohli bychom více specifikovat, zda jsou rituály součástí života dětí. Avšak zatím autorka nedokáže stanovit, jakou metodu by chtěla využívat při sběru dat, zda by pokračovala v metodě polostrukturovaného rozhovoru, či zda by se věnovala spíše výzkumu kvantitativnímu, ze kterého má však obavy, že by se nedozvěděla tolik podstatných informací, jak tomu bylo v případě této práce. Při volbě metody sběru dat by záleželo na počtu účastníků výzkumného šetření.

Autorka je ráda, že se mohla věnovat tomuto tématu a měla možnost si poprvé vyzkoušet vedení rozhovorů s účastníky. Celé téma bakalářské práce autorku obohatilo v tom, že se dozvěděla nejen informace týkající se rituálů u dětí a jejich významem v životě, ale také byla obohacena v informacích týkajících se dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, protože tyhle získané informace uplatní i při studiu. Kdyby zde byla možnost věnovat se tématu znovu, tak autorka by neváhala, avšak by si spíše stanovila pouze jedno ze dvou zkoumaných prostředí, a to buď prostředí rodinné, či vzdělávací. Avšak počet účastníků by zachovala ve stejném počtu a zvažovala by možnost vést rozhovor s oběma rodiči dítěte, protože by byl velice zajímavý názor obou rodičů na rituály, které se objevují v jejich životě s dítětem.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

Literární zdroje

1. ALLEN, K. Eileen a Lyn R. MAROTZ, 2008. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 3. vydání. Přeložila Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 182 s. ISBN 978-80-7367-421-2.
2. AMERICKÁ PSYCHIATRICKÁ ASOCIACE, 2015. *DSM-5®: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. 1. české vydání. Přeložili Jiří RABOCH, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 1032 s. ISBN 978-80-86471-52-5.
3. BAŠTECKÁ, Bohumila a kol., 2013. *Psychosociální krizová spolupráce*. 1. vydání. Praha: Grada, 317 s. ISBN 978-80-247-4195-6.
4. BAZALOVÁ, Barbora, 2017. *Autismus v edukační praxi*. 1. vydání. Praha: Portál, 207 s. ISBN 978-80-262-1195-2.
5. BAZALOVÁ, Barbora, 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. 1. vydání. Praha: Portál, 183 s. ISBN 978-80-262-0693-4.
6. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2022. *Diagnostika dítěte předškolního věku 2: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vydání. Brno: Edika, 183 s. ISBN 978-80-266-1804-1.
7. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku 2: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 217 s. ISBN 978-80-266-0658-1.
8. BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vydání. Praha: Grada, 140 s. ISBN 978-80-247-3854-3.
9. BLATNÝ, Marek, 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. 1. vydání. Univerzita Karlova: Nakladatelství Karolinum, 290 s. ISBN 978-80-3462-3.
10. BOWIE, Fiona, 2008. *Antropologie náboženství*. 1. vydání. Přeložil Vladimír PETKEVIČ. Praha: Portál, 335 s. ISBN 978-80-7367-378-9.
11. ČERNÁ, Marie a kol., 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. Vydání. Univerzita Karlova: Nakladatelství Karolinum, 222 s. ISBN 978-80-246-3071-7.
12. GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS, 2008. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 3. vydání. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 122 s. ISBN 978-80-7367-498-4.

13. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1.vydání. Praha: Portál, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
14. HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, 2009. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: Silní pro život*. 1. vydání. Praha: Grada, 224 s. ISBN 978-80-247-2206-1.
15. KALINA, Kamil, 2008. *Terapeutická komunita: Obecný model a jeho aplikace v léčbě závislostí*. 1. vydání. Praha: Grada, 394 s. ISBN 978-80-247-2449-2.
16. KAUFMANN-HUBER, Gertrud, 1998. *Děti potřebují rituály*. 1. vydání. Přeložila Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 96 s. ISBN 80-7178-203-3.
17. KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.
18. KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Olga KREJČÍŘOVÁ a Oldřich MÜLLER, 2013. *Úvod do speciální pedagogiky osob s mentálním postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 115 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3716-3.
19. KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVARCOVÁ, 2004. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Praha: Scientia pedagogické nakladatelství, 89 s. ISBN 978-80-7183-291-1.
20. KUNZE, Petra a Catharina SALAMANDER, 2011. *Malé děti potřebují rituály*. 1. vydání. Přeložila Dagmar SKLENÁŘOVÁ. Brno: Computer Press, a.s., 128 s. ISBN 978-80-251-3405-4.
21. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
22. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
23. PASTIERIKOVÁ, Lucia, 2013. *Poruchy autistického spektra*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 117 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3732-3.
24. PUGNEROVÁ, Michaela a Irena PLEVOVÁ, 2022. *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. 1. vydání. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-271-0218-1.
25. PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ, 2016. *Přehled poruch psychického vývoje: psychická deprivace, neurotické obtíže v dětství, poruchy chování a syndrom hyperaktivity, psychologie jedinců s různými typy postižení*. 1. vydání. Praha: Grada, 293 s. ISBN 978-80-247-5452-9.

26. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ a kol., 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 603 s. ISBN 978-80-247-1049-5.
27. SKARUPSKÁ, Helena, 2006. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 70 s. ISBN 80-244-1509-7.
28. ŠVARCOVÁ, Iva, 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál, 198 s. ISBN 80-7367-060-7.
29. ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-736-313-0.
30. THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání*. 3. vydání. Praha: Portál, 493 s. ISBN 978-80-262-0768-9.
31. THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 1. vydání. Praha: Portál, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
32. URBANOVSKÁ, Eva, 2011. *Jak pracovat se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 27 s. ISBN 978-80-244-2678-5.
33. VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3. přepracované a doplněné vydání. Univerzita Karlova: Nakladatelství Karolinum, 542 s. ISBN 978-80-246-4961-0.
34. VALENTA, Milan, Oldřich MÜLLER a kol., 2021. *Psychopedie*. 6. doplněné a aktualizované vydání. Praha: Parta, 488 s. ISBN 978-80-7320-290-3.
35. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení*. 2. přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 387 s. ISBN 978-80-271-0378-2.
36. VAN GENNEP, Arnold, 2018. *Přechodové rituály: systematické studium rituálů*. 2. vydání. Přeložila Helena BEGUIVINOVÁ. Praha: Portál, 223 s. ISBN 978-80-262-1374-1.

Elektronické a další zdroje:

37. Autism Speakt, 2023. *What Cause Autism?* [online] © 2023 Autism Speaks Inc. 501(c)(3) organisation [cit.2023-23-04]. EIN: 20-2329938.
Dostupné z: <http://www.autismspeaks.org>
38. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. [online].
Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

39. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.* [online].
Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
40. *Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon).* [online].
Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
41. HLŮŽKOVÁ, Markéta, 2016. *Rituály v MŠ* [online]. [cit.2023-05-06]. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni. Vedoucí bakalářské práce Milan Podpera.
Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/24470>
42. KARASOVÁ, Adéla, 2019. *Rodinné rituály u předškoláků* [online]. [cit.2023-05-06]. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí bakalářské práce Zdeňka Bajgarová.
Dostupné z: <https://dspace.jcu.cz/handle/123456789/40403>
43. ŠANDEROVÁ, Iva, 2017. *Rituály při adaptaci na mateřskou školu* [online]. [cit.2023-05-06]. Diplomová práce. Filozofická fakulta, Masarykova univerzita. Vedoucí diplomové práce Roman Švaříček.
Dostupné z: https://is.muni.cz/th/wlwsa/Diplomova_prace.pdf
44. JOHNOVÁ, Renata, 2017. *Přechodové rituály v klubu pro předškolní děti* [online]. [cit.2023-05-06]. Diplomová práce. Filozofická fakulta, Masarykova univerzita. Vedoucí diplomové práce Roman Švaříček.
Dostupné z: https://is.muni.cz/th/iigo0/DP_-_Renata_Johnova.pdf
45. SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE, 2016. *10. revize Mezinárodní klasifikace manuál nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10)*, In: ÚSIZ ČR [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, účinná od 1. ledna 1993, [cit. 2023-23-04].
Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz>
46. SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE, 2023. *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)*. In: ÚSIZ ČR [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, účinná od 1. ledna 2022 [cit.2023-23-04].
Dostupné z: <https://icd.who.int/en>

SEZNAM ZKRATEK

ČR – Česká republika

DSM – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch

ICD – International Classification of Diseases (Mezinárodní klasifikace nemocí)

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MP – mentální postižení

MR – mentální retardace

MŠ – mateřská škola

PAS – porucha autistického spektra

R – rodič

SVP – speciálně vzdělávací potřeby

V – vyučující

VOKS – výměnný obrázkový systém

VTD – výzkumník Tereza Dubová

WHO – World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

ZŠ – základní škola

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Označení účastníků šetření (vlastní zdroj)	33
Tab. 2 Účastníci šetření (vlastní zdroj)	35
Tab. 3 Pojetí a význam pojmu rituál (vlastní zdroj)	39
Tab. 4 Každodenní rituály a reakce dětí na jejich změnu (vlastní zdroj)	43
Tab. 5 Oslava rituálů v průběhu roku (vlastní zdroj)	47
Tab. 6 Překonání složitých situací za pomoci rituálů (vlastní zdroj)	49

Seznam příloh

Příloha 1 Vzor informovaného souhlasu zákonného zástupce

Příloha 2 Vzor informovaného souhlasu vyučujícího



Univerzita Palackého
v Olomouci

INFORMOVANÝ SOUHLAS SE ZAPOJENÍM ZÁKONNÉHO ZÁSTUPCE DO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumného šetření Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném šetření, které je realizováno za účelem zpracování bakalářské práce na Ústavu speciálněpedagogických studií na pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci studentkou Terezou Dubovou.

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jakým způsobem ovlivňují rituály život dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí intaktních a jsou-li rituály součástí jejich životů. Osobní údaje o šetření budou zpracovány anonymně, budou jim pozměněna jména.

Byl/a jsem seznámena s podmínkami, cílem a obsahem výzkumného šetření studentky Terezy Dubové v závěrečné práci **Význam rituálů u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami**.

Jméno a příjmení zákonného zástupce

Datum narození

Adresa trvalého bydliště účastníka

Souhlasím s účastí v tomto výzkumném šetření. Dávám své svolení výzkumníkovi, aby při rozhovoru zaznamenal mé reakce a použil je za účelem zpracování bakalářské práce.

Byl/a jsem seznámena s podmínkami, cílem a obsahem výzkumného šetření studentky Terezy Dubové v závěrečné práci **Význam rituálů u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami**.

Souhlasím se způsobem, jak bude zachována důvěryhodnost a jak bude má identita chráněna během výzkumného šetření i po jeho skončení.

Souhlasím, že společný rozhovor bude v průběhu setkání nahráván na diktafon. Dávám souhlas k tomu, že výzkumník může své poznatky z výzkumného šetření (při zachování zásady anonymity) publikovat v některé z odborných vědeckých publikací.

Souhlasím, že výzkumník bude seznámen s anamnézou mého dítěte a že ji může anonymně zpracovat do své práce.

Informovaný souhlas je zpracován ve dvou stejných spisech, z nichž má každý platnost originálu, jeden z nich obdržím já (zákonný zástupce dítěte) a druhý výzkumník.

V..... dne.....

.....

Tereza Dubová

V..... dne.....

.....

zákonný zástupce



Univerzita Palackého
v Olomouci

INFORMOVANÝ SOUHLAS SE ZAPOJENÍM VYUČJÍCÍHO DO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumného šetření Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném šetření, které je realizováno za účelem zpracování bakalářské práce na Ústavu speciálněpedagogických studií na pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci studentkou Terezou Dubovou.

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jakým způsobem ovlivňují rituály život dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí intaktních a jsou-li rituály součástí jejich životů. Osobní údaje o účastnících šetření budou zpracovány anonymně, budou jim pozměněna jména.

Byl/a jsem seznámena s podmínkami, cílem a obsahem výzkumného šetření studentky Terezy Dubové v závěrečné práci **Význam rituálů u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami.**

Jméno a příjmení vyučujícího

Datum narození

Adresa trvalého bydliště účastníka

Souhlasím s účastí v tomto výzkumném šetření. Dávám své svolení výzkumníkovi, aby při rozhovoru zaznamenal mé reakce a použil je za účelem zpracování bakalářské práce.

Souhlasím se způsobem, jak bude zachována důvěryhodnost a jak bude má identita chráněna během výzkumného šetření i po jeho skončení.

Souhlasím, že společný rozhovor bude v průběhu setkání nahráván na diktafon. Dávám souhlas k tomu, že výzkumník může své poznatky z výzkumného šetření (při zachování zásady anonymity) publikovat v některé z odborných vědeckých publikací.

Informovaný souhlas je zpracován ve dvou stejných spisech, z nichž má každý platnost originálu, jeden z nich obdržím já (vyučující dítěte) a druhý výzkumník.

V..... dne.....

.....

Tereza Dubová

V..... dne.....

.....

Vyučující

ANOTACE

Jméno a příjmení	Tereza Dubová
Katedra nebo ústav	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D.
Rok obhajoby	2023
Název práce	Význam rituálů u vybraných dětí se speciálně vzdělávacími potřebami
Název práce v angličtině	Importance of rituals for selected children with special educational needs
Anotace práce	<p>Úvod: Práce se zabývá rituály, které se objevují u vybraných dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a dítěte intaktního ve věkovém rozmezí 5-7 let a to v rodinném a vzdělávacím prostředí. Přesněji se práce zabývá poruchou autistického spektra a mentálním postižením.</p> <p>Cíl: Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda jsou rituály součástí životů dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a dítěte intaktního ve věku 5-7 let v prostředí rodinném a školním. Zjistit, jaké konkrétní rituály se u nich objevují, zda pro ně mají význam, zda jim něco přinášejí a jakým způsobem je ovlivňují.</p> <p>Metodika: V práci je využito kvalitativní výzkumné šetření s využitím polostrukturovaného rozhovoru a obsahové analýzy. Polostrukturované rozhovory byly realizované s rodiči a vyučujícími dětí se zmíněnými speciálně vzdělávacími potřebami.</p> <p>Výsledky: Z výzkumného šetření vyplývá, že jsou rituály součástí života dětí se SVP i dětí intaktních, a to v prostředí rodinném i vzdělávacím. Ve vzdělávacím prostředí nejvíc vyučující využívají rituál ranního kruhu či rituál zvonečku. V prostředí rodinném se rituály u</p>

	<p>jednotlivých dětí liší a jsou přizpůsobeny rodinnému stylu života a potřebám rodiny a dítěte.</p>
Anotace v angličtině	<p>Introduction: The bachelor's thesis deals with rituals that occur in selected children with special educational needs and intact children in the age of 5-7 years in the family and educational environment. More specifically, the thesis focuses on autism spectrum disorder and intellectual disability.</p> <p>Objective: The aim of the bachelor thesis was to find out whether rituals are part of the lives of children with special educational needs and intact children at the age of 5-7 years in family and school environments. To find out what specific rituals occur for them, whether they are meaningful to them, whether they make a difference and whether they influence them in any way</p> <p>Methodology: The bachelor thesis employs qualitative research investigation using semi-structured interview and content analysis. Semi-structured interviews were conducted with parents and teachers of children with the aforementioned special educational needs.</p> <p>Results: The research shows that rituals are part of the life of children with SVP and intact children, both in the family and educational environment. In the educational context, the ritual of the morning circle or the bell ritual is used most by teachers. In the family setting, rituals are different for each child and are adapted to the family's lifestyle and the needs of the family and the child.</p>
Klíčová slova:	<p>Speciálně vzdělávací potřeby, porucha autistického spektra, mentální postižení, dítě ve věku 5-7 let, předškolní věk, rituál.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Special educational need, Autism spectrum disorder, intellectual disability, a child between the age 5-7, preschool age, ritual.</p>

Rozsah práce:	64 s.
Jazyk práce:	CZ