

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Příměstský kemp pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

City camp for kids with special educational needs

Aneta Martincová

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslava Matulová

Studijní program: B7505 Vychovatelství

Studijní obor: 7505R008 Vychovatelství

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Příměstský kemp pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16.4.2023

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Jaroslavě Matulové za trpělivost, odborné vedení a cenné rady, které mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala. Mé poděkování patří též Mgr. Barboře Madudové za její podporu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje charakteristice dítěte školního věku a blíže popisuje děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména žáky se specifickými poruchami učení a chování. Výstupem bakalářské práce je struktura příměstského kempu, která nabízí aktivity, hry a činnosti, které jsou pro tyto děti vhodné, motivující a realizovatelné.

Teoretická část charakterizuje školní věk, definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, zaměřuje se na specifické poruchy učení a chování v rámci speciální pedagogiky. Zkoumá také volný čas a výchovu v něm. V neposlední řadě vymezuje příměstský kemp, orientuje se na hru a motivaci a vyzdvihuje důležitost struktury u dětí s poruchami chování.

Praktická část se věnuje struktuře příměstského kempu, která je tvořena pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétněji pro děti se specifickými poruchami učení a chování. Příměstský kemp je rozplánován do 4 dnů. Náplní jsou hry, které jsou pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami vhodné, dále kreativní činnosti a aktivity k rozvoji interpersonálního rozvoje dětí. Jednotlivé aktivity a hry pro děti se specifickými poruchami učení a chování jsou sepsány v souladu s odbornou literaturou, která se zaměřuje na děti s poruchou autistického spektra, děti se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich herní a pohybové dovednosti. Struktura je dále tvořena v souladu s myšlenkou organizace Young Life Capernaum, která se věnuje využití volného času u dětí s mentálním postižením a vývojovými poruchami.

KLÍČOVÁ SLOVA

volný čas, specifické poruchy učení a chování, školní věk, motivace

ABSTRACT

The bachelor thesis is devoted to the characteristics of a school-age child, it focuses on children with special educational needs, especially students with specific behavioral and learning disorders. The output of the bachelor's thesis is a structure of city camp, which has a meaningful program, offers activities, games and activities that are suitable, motivating and feasible for these children.

The theoretical part characterizes school age, defines a pupil with special educational needs, focuses on specific learning and behavior disorders within the framework of special pedagogy. Explores free time and education in it. Last but not least, it defines a city camp, focuses on play and motivation and how structure is important for children with behavioral disorders.

The practical part is devoted to the structure of the city camp, which is designed for children with special educational needs, especially for children with specific behavioral and learning disorders. The city camp is scheduled for 4 days. The contents are games that are suitable for children with special educational needs, creative activities and activities to develop the interpersonal development of children. Individual activities and games for children with specific behavioral and learning disorders are written in accordance with professional literature that focuses on children with autism, children with special educational needs and their play and movement skills. The structure is further created in accordance with the idea of the organization Young Life Capernaum, which is dedicated to the use of free time for children with mental disabilities and developmental disorders.

KEYWORDS

leisure time, behaviour disorders, learning disabilities, school age, motivation

Obsah

Úvod	8
1 Školní věk	9
1.1 Mladší školní věk	9
1.2 Střední školní věk	11
1.3 Starší školní věk	11
2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	13
2.1 Speciální pedagogika	14
2.1.1 Klasifikace speciální pedagogiky	14
2.2 Specifické poruchy učení	15
2.2.1 Druhy specifických poruch učení	16
2.3 Specifické poruchy chování	17
2.3.1 Druhy specifických poruch chování	18
3 Volný čas	23
3.1 Využití volného času	23
3.2 Funkce volného času	24
3.3 Determinanty volného času	25
3.4 Výchova ve volném čase	27
3.5 Vychovatel a pedagog volného času	28
4 Příměstský kemp	30
4.1 Hra	30
4.1.1 Hra u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	33
4.2 Motivace	34
5 Praktická část	36

5.1	Vymezení cílů	36
5.2	Popis metody práce	36
5.3	Young Life Capernaum	37
5.4	Struktura příměstského kempu	37
5.4.1	Personální zajištění	38
5.4.2	Popis jednotlivých aktivit	38
5.4.3	Den 1: Superhrdinské téma.....	41
5.4.4	Den 2: Kovbojské téma	45
5.4.5	Den 3: Exotické téma	49
5.4.6	Den 4: Olympijské téma.....	52
6	Zhodnocení praktické části.....	57
	Závěr.....	59
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	61

Úvod

Volnočasové aktivity mají v životě člověka významnou roli, ať už jim jí přikládáme či nikoliv. Výběr vhodných aktivit a způsob využití volného času ovlivňuje, ať už pozitivně či negativně, vývoj dětí i dospívajících. Zejména děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být v některých oblastech znevýhodněny, přesto by měly mít stejné možnosti jako ostatní. Dle mého názoru je důležité, abychom vedli děti ke správnému využívání volného času a nabídli jim vhodné, přínosné a zábavné aktivity. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla vytvořit strukturu příměstského kempu se sportovními a výtvarnými aktivitami a přizpůsobit program pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednou z mnoha motivací mi byla myšlenka nabídnout dětem bezpečné místo, které jim nabídne příležitosti a aktivity, během kterých mohou generalizovat své dovednosti, posilovat správné chování, vystoupit ze stereotypních činností, socializovat se a vytvořit si nová přátelství.

Toto téma mi je blízké nejen z důvodu dlouhodobé spolupráce s organizací Young Life a účasti na jejich letních kempech, ale i současné praxi na základní škole Na Zlíchově, která je určena pro žáky se specifickými poruchami chování.

Teoretická část je rozdělena na čtyři části. První kapitola se věnuje charakteristice dítěte školního věku, neboť je příměstský kemp vytvořen pro danou věkovou kategorii. Definici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na specifické poruchy učení a chování lze nalézt ve druhé kapitole. Příměstské kempy jsou konány v průběhu letních prázdnin, práce obsahuje kapitolu věnující se volnému času, hře, motivaci, zároveň práce popisuje osobu vychovatele a pedagoga volného času.

Praktickou částí bakalářské práce je struktura příměstského kempu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, přesněji děti se specifickými poruchami učení a chování. Příměstský kemp je rozplánován do čtyř dnů. Praktická část obsahuje jednotlivé dny s rozplánovanými aktivitami vhodnými ke zrealizování. Hlavními cíli jsou vytvoření struktury příměstského kempu a sepsání programu pro děti se specifickými poruchami učení a chování.

1 Školní věk

Tato kapitola charakterizuje dítě školního věku. Školní věk se dá rozdělit do několika fází a to mladší, střední a starší. Abychom dítěti lépe porozuměli, je důležité vědět, v jaké fázi se nachází, jaké jsou jeho obtíže a co je pro něj v určitém věku důležité.

Školní věk se považuje za významný sociální mezník. Je to období, kdy dítě vstupuje do společnosti, označuje se jako fáze pilnosti a snaživosti. Školní věk lze podle Vágnerové chápat jako „*období oficiálního vstupu do společnosti.*“ Škola je pro dítě velice důležitá, neboť ovlivňuje i další vývoje a prožívání zbývajících dětství. (Vágnerová et al., 2021, s.720)

Dítě při nástupu do školy prochází postupně 3 fázemi. První fází je raný neboli **mladší školní věk**. Začátek tohoto období je zahájeno nástupem do školy. Franclová (2013) charakterizuje tuto fázi jako zahajovací etapu dítěte plnou plnění povinností a úkolů, která potrvá do konce života. Dítě nastupuje do školy okolo šesti/sedmi let a zvyká si na novou roli žáka. Jak píše Vágnerová (2012), dítě se v této fázi učí číst, psát, počítat a potvrzuje své kompetence. Matějček (1986) pokládá tento věk za přechod mezi hravým předškolním věkem a vyspělejším chováním školáka.

Druhá fáze, která navazuje na mladší školní věk je **střední školní věk**. Rozumíme tím fázi, v jaké se škola stává pro dítě přirozenou součástí života a pohybuje se v ní s jistotou. (Franclová, 2013) Nastupuje okolo devíti let dítěte a trvá do jeho dvanáctých narozenin nebo do doby, kdy nastupuje na druhý stupeň základní školy. V této fázi jsou charakteristické nenápadné změny, které jsou takzvanými krůčky k dospívání. (Vágnerová et al., 2021) Dle Matějčka (1986) si děti více všímají lidských vztahů a uvědomují si své pohlaví.

Období, kdy dítě přechází z prvního stupně základního vzdělání na druhý se nazývá **starší školní věk**. Je ukončeno povinnou školní docházkou, které dítě splní okolo 15. roku života. Dle Franclové (2013) je tato fáze spojena s pubertou, v rámci které se jedinec mění společně s prostředím. Vágnerová (et al., 2021) popisuje starší školní věk jako první fázi dospívání, neboť přichází změny v rámci prožívání a odpoutávání se od rodiny.

V následujících podkapitolách se budeme věnovat jednotlivým obdobím podrobněji.

1.1 Mladší školní věk

Většina dětí je zralá k zahájení školní docházky ve věku šesti až sedmi let. Dítě by při vstupu do školy mělo vyhovovat školním požadavkům, tzv. školní zralosti, která umožňuje lepší využití schopností dítěte. (Vágnerová, 2012) Bednářová a Šmardová (2011, s. 2) píší: „*školní*

zralost je chápána jako dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez problému zapojit do výchovně vzdělávacího procesu.“ Zahrnuje biologickou (tělesnou) vyspělost, mentální, sociální a emocionální zralost. Školní zralosti nedosahují děti ve stejném věku, závisí to na individuální úrovni a souhře činitelů, které utvářejí osobnost. Vágnerová (et al., 2021) sděluje, že dítě, které je připravené na školu, uspěje v začleňování se mezi vrstevníky, dokáže respektovat učitele a zvládne mít prospěch z výuky. Jeho výkon je hodnocen učitelem, spolužáky a dochází ke srovnávání se. Podle Langmeiera et al. (2006) je důležité učit žáky kladnému sebehodnocení, zejména posuzování vlastní školní úspěšnosti. Jednou z významných podmínek školní úspěšnosti je pozornost. Pro školní práci je důležité, aby dítě dokázalo zaměřit a udržet svou pozornost na žádoucí věci a potlačit sklon k nežádoucí aktivitě. „*Nedostatečná regulace pozornosti vede nejenom k výukovým obtížím, ale i k problémům v chování, zejména pokud by byla kombinována s hyperaktivitou.*“ (Vágnerová et al., 2021, s.274) Langmeier et al. (2006) uvádí jednu z charakteristik zralosti dítěte, kterou je schopnost vykonávat úkoly, které nevychází z okamžitých potřeb, ale vedou k určitému cíli.

Charakteristika mladšího školního věku podle Ptáček a Kuželová (2013, s. 27):

- zdokonalují se motorické schopnosti;
- rozvoj jemné motoriky není ještě zcela zdokonalen na rozdíl od hrubé motoriky;
- dítě se orientuje v čase, prostoru, zdokonalují se smysly;
- zvětšuje se rozsah, rozdělování a přenášení pozornosti, zpočátku převládá mechanická paměť;
- myšlení je na začátku konkrétní, názorné, situační a příčinné;
- slovní zásoba dítěte se pohybuje mezi 10 000 slovy, dítě aktivně používá zhruba 5000;
- dítě si uvědomuje skladbu a gramatiku řeči;
- dítě opouští egocentrismus;
- kolem 9. roku je schopné empatie.

Dítě se stále více učí novým nebo odlišným názorům, přáním a potřebám různých lidí, díky čemuž se jeho sociální porozumění mění. (Langmeier et al., 2006)

1.2 Střední školní věk

Střední školní věk vymezujeme roky 10-12 let. Během této fáze dochází k všelijakým změnám, které nejsou tolik nápadné. Dítě se během tohoto období připravuje na dospělost. (Vágnerová, 2012) Charakteristika středního školního věku dle Ptáček a Kuželová (2013):

- z hlediska motorického vývoje dochází ke zvyšování výkonnosti všech orgánů a svalové koordinace;
- nastává postupný přechod k abstraktnímu myšlení;
- potřeba stimulace, učení a sociálního kontaktu;
- rozdíly v dívčích a chlapeckých skupinách se více projevují;
- skupiny, které vznikají jsou schopné jednat jako celek;
- objevují se první interakce meziskupinového charakteru – společný nepřítel;
- vzniká potřeba být akceptován a identifikovat se se skupinou dětí stejného pohlaví;
- vrstevníci tvoří nejdůležitější součást školního života.

1.3 Starší školní věk

Starší školní věk, neboli období dospívání (pubescence), je výrazným mezníkem, jak biologickým, tak sociálním. Na biologické úrovni dochází k pohlavnímu dospívání, které souvisí s hormonálními změnami. U dívek začíná okolo 11 let a končí okolo 13. roku. U chlapců bývá vymezeno roky 13-15 let. Toto období je velice individuální, liší se délkou, intenzitou, průběhem a chováním jedince. Puberta je důležitou fází ve vývoji dítěte. Je závěrečnou fází jeho dětství, kterou začíná období určené k postupnému zvládnutí všech společenských úkolů. (Vágnerová, 2012)

Charakteristika staršího školního věku dle Ptáček a Kuželová (2013):

- z hlediska motoriky dochází ke zhoršení nervosvalové koordinace vlivem bouřlivého tělesného vývoje;
- žáci přechází k abstraktnímu myšlení, hypotetickému uvažování, logické operace zvládají bez pomoci konkrétních představ;

- objevují se zvláštnosti v chování: labilita emocí, změny nálad, impulzivita, nestálost a nepředvídatelnost reakcí, více introverze, zranitelnost, citlivost ke kritice, snaha o dospělé chování, sexuální zvědavost;
- v tomto období vzrůstá kritický přístup k okolnímu světu, mění se citové vazby k rodině;
- při hledání a vytváření vlastní identity mají význam vrstevnické skupiny, ty se ale postupně rozpadají, dochází k navazování užších vztahů.

2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

„Dítětem, žákem, či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření...“ (msmt.cz, 2022)

Podpůrná opatření by měla odpovídat zdravotnímu stavu žáka, kulturnímu prostředí a dalším životním podmínkám studenta. Stanovují se podle rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Mezi podpůrná opatření se řadí speciální metody, postupy, využívání speciálních učebnic, rehabilitačních pomůcek, zařazení asistenta pedagoga do třídy, individuální podpora, pedagogická a psychologická služba a další. (Bartoňová, 2012) MŠMT sepisuje doporučená podpůrná opatření, která vedou k podpoře vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi tyto opatření patří poradenská pomoc školním poradenským pracovištěm, individuální vzdělávací plán, podpora školního psychologa, úprava obsahu, hodnocení a celková organizace výuky uzpůsobena k daným potřebám dítěte. (msmt.cz, 2022) Jednotlivá podpůrná opatření, jejich rozsah a obsah najdeme definované ve školském zákonu, vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (zakonyprolidi.cz, 2022)

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné poskytovat zvýšenou péči, a to konkrétně žákům dle § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (msmt.cz, 2022):

- se zdravotním postižením: žáci s tělesným, zrakovým, sluchovým, s lehkým mentálním postižením, s autismem, žáci s vadami řeči, žáci s kombinovanými vadami, se specifickými poruchami učení, pozornosti a vývojovými poruchami chování;
- se zdravotním znevýhodněním: žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování;
- se sociálním znevýhodněním: žáci, kteří pochází z prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, žáci ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, žáci, jejichž mateřským jazykem není český jazyk a žáci z rodin azylantů.

Průcha et al. (2003) vysvětluje speciální vzdělávací potřebu jako termín, upozorňující na existenci žáků, jenž potřebují přizpůsobit běžnou formu edukace. Do této skupiny spadají dle

Průchy žáci se zdravotním postižením, s mimořádným nadáním, z rodin migrantů, etnických a jazykových skupin.

2.1 Speciální pedagogika

Slowík (2016) pojednává o speciální pedagogice jako o disciplíně, která se orientuje na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj jedince, který je znevýhodněný vůči většinové populaci. Jejím cílem je začlenit znevýhodněného člověka do společnosti, jak v rámci sociálního, pracovního, tak společenského uplatnění.

Pedagogický slovník (2003) popisuje speciální pedagogiku jako vědní obor, který se věnuje jak teorii, tak praxi rozvoje, výchovy a vzdělávání jedinců, kteří jsou handicapováni tělesně, smyslově, duševně nebo mají speciální výchovné vzdělávací potřeby. (Průcha et al., 2003) Speciální pedagogika se, jak uvádí Slowík, (2016) dále zabývá žáky nadanými a s mimořádným nadáním. Nadaným žákem se v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. rozumí jedinec, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. (zakonprolidi.cz, 2022) Tito žáci mohou mít nadání v určité oblasti, ale v jiné zaostávat. Žáci nadaní nebo mimořádně nadaní mohou excelovat v jedné oblasti, ale zaostávat v druhé. Nemusí si dobře rozumět se svými vrstevníky, neboť bude jeho úroveň v různých či jedné oblasti vyšší. Pro žáka by tato skutečnost mohla být podobným postižením jako jiná znevýhodnění, a proto jsou řazeni mezi SVP.

Mezi další názvy speciální pedagogiky lze zařadit pedagogiku nápravnou a léčebnou. S takovými označeními se můžeme setkat v zahraničí. (Průcha et al., 2003)

Speciální pedagogika se dělí na jednotlivé oblasti, které si probereme v následující podkapitole. Tyto tzv. pedie se zaměřují na osoby s různými druhy postižení. (Slowík, 2016)

2.1.1 Klasifikace speciální pedagogiky

Speciální pedagogika se diferencuje podle druhu postižení, podle speciální potřeby nebo druhu vady na několik pedií. (Slowík, 2016)

Podle Kroupové (2016) se jako „výchova duše“ označuje **psychopedie**. Je to vědní obor, který se zabývá výchovou a vzděláváním osob s mentálním postižením. (Průcha et al., 2003) Další pedií, která se zabývá osobami s poruchou hybnosti, s tělesným postižením či dlouhodobě nemocnými a zdravotně oslabenými je **somatopedie**. (Kroupová, 2016) Disciplínou speciální pedagogiky, která se zaměřuje na vzdělávání osob se zrakovým postižením je **tyflopédie**.

Řadíme zde osoby, které získaly postižení v pozdějším věku nebo se s ním již narodily. (Průcha et al., 2003) **Logopedie** se stará o osoby, které mají narušenou komunikační schopnost a vady řeči. (Kroupová, 2016) Rozvojem, výchovou a vzděláváním osob se sluchovým postižením se věnuje **surdopedie**. (Pipeková, 2010) Osobami s poruchami chování, poruchami emocí a rizikovým chováním se zabývá **etopedie**. (Kroupová, 2016) Dle Průchy (et al., 2003) je etopedie vědní obor, který se soustředí na výchovu a převýchovu dětí i mládeže a jejich vzdělávání. Slovo etopedie je složeno ze dvou řeckých slov, která znamenají mrav a výchova. Podle Vojtové (2004) lze pojem etopedie volně přeložit jako výchovu, která směřuje k nápravě člověka, jeho chování a zvyklostí.

Vzhledem k tomu, že je praktická část zaměřena na aktivity pro žáky se specifickými poruchami učení a chování, v následujících řádcích se budeme soustředit na jednu z oblastí speciální pedagogiky, kterou je etopedie.

2.2 Specifické poruchy učení

Jedná se o souhrnný název heterogenních skupin poruch, které se projevují obtížemi v rámci získávání a užívání školních dovedností. Poruchy se dle Slowík (2016, s. 126) projevují „u jedinců s alespoň průměrným intelektem a přiměřené sociokulturní příležitosti.“

„Pro žáky se specifickými poruchami učení je charakteristické, že podávané školní výkony často neodpovídají jejich rozumové úrovni, vážně porozumění textu.“ (Bartoňová, 2012 s. 15) Výkon žáka tedy není na takové úrovni, která by se dala přirovnat k jeho věku, schopnostem a vzdělávacím možnostem. Tyto poruchy mohou vést ke školnímu neúspěchu žáka a tím negativně ovlivnit rozvoj jeho intelektových a kognitivních funkcí. Je tedy důležité, aby se potíže žáka rozeznaly a stanovily co nejdříve pro výběr vhodného intervenčního postupu. (Bartoňová, 2012)

Jednotlivé poruchy učení se mohou u žáků kombinovat nebo převládá pouze jedna. Neprojevují se tedy pouze v jedné oblasti, ale mají více společných náznaků. (Zelinková, 2015) „Obecně však platí, že SPU zasahují psychiku člověka a promítají se do sféry sociální i pedagogické.“ (Švamberk Šauerová et al., 2012, s. 21)

Podle Vitáskové (2006) se žáci s SPU vyznačují, kromě specifických projevů jednotlivých poruch, také potížemi spojenými s pozorností, ztrátou paměti a větší únavou. Osoby mají časté obtíže v pravolevé orientaci, špatně se orientují v času a prostoru, mají problémy v mluvě a jazyce. Mezi další projevy náleží psychomotorický neklid a emoční labilita.

2.2.1 Druhy specifických poruch učení

10. revize mezinárodní klasifikace nemocí (mkn10.uzis.cz, 2022) uvádí, že specifické vývojové poruchy školních dovedností (F 81) jsou poruchy, u kterých je při rané fázi vývoje porušen způsob, jímž postižený získává dovednosti. Tyto poruchy ovšem nejsou způsobeny nedostatkem příležitostí ke vzdělání a učení, onemocněním mozku či mentální retardací. Jedná se o následující druhy specifických vývojových poruch:

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované

F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

Poruchy učení můžeme klasifikovat dle různých kritérií. V následujících řádcích se podíváme na rozdělení poruch učení podle zasažených školních dovedností. Názvy těchto poruch jsou odvozeny z řeckého jazyka a označují tu dovednost, která je postižena. Pojmům předchází předpona dys-, která označuje narušení, nesprávný vývoj dovednosti, odchylku od normálního vývoje. (Slowík, 2016)

Dyslexie je specifická vývojová porucha čtení. Tato „nemoc století“ spočívá v tom, že se jedinec není schopen naučit číst běžnými metodami, neboť zaměňuje písmena a slabiky ve slově. Postižený se potýká s potížemi při rozpoznávání jednotlivých písmen, má problémy s rychlostí čtení a jeho správností, technikou, porozuměním. Často nastává problém s tzv. „dvojím čtením“, kdy čtenář tiše předčítá slova, než je vysloví. Velmi často je spojována s dysortografií a dysgrafií. (srov. Slowík 2016, Matějček 1995)

Dysgrafie je porucha grafické podoby psaného projevu. Písemný projev je často obtížně čitelný, neupravený, dítě si nepamatuje tvary písmen, často písmena vynechává. Během psaní se rychle unaví, neboť jeho výkon vyžaduje příliš velkou námahu a zabere delší dobu. (srov. Průcha et al., 2003, Matějček 1995)

V kombinaci s dysgrafií se často pojí **dysortografie**. Tato specifická porucha pravopisu se projevuje ve dvou oblastech, a to v rámci zvýšených počtů chyb v pravopisu a potížemi s použitím gramatických pravidel. (Zelinková, 2015) Dítě zaměňuje krátké a dlouhé samohlásky, tvrdé a měkké slabiky. Často se pojí s poruchami výslovnosti. (Průcha et al., 2003)

Další poruchou, která patří do této kategorie, je **dyskalkulie**. Tato porucha matematických schopností postihuje schopnost počítat, operovat s čísly, prostorových představ. (Průcha et al., 2003) Novák v Zelinková (2015) uvádí několik typů dyskalkulie, které můžeme rozdělit dle převažujících příznaků na verbální, praktognostickou, lexickou, grafickou, ideognostickou a operační.

Forma specifické poruchy učení, jenž se projevuje poruchou kreslení, se nazývá **dyspinxie**. Je charakteristická tím, že děti mají nízkou úroveň kresby, není přiměřená jejich věku, mají obtíže s kombinováním barev, doprovází je problémy s pochopením perspektivy, neobratně zachází s tužkou. Dítě tím pádem nemá zájem o kresebnou činnost. (Kroupová, 2016)

Dysmúzie je porucha hudebních schopností. Mezi symptomy patří neschopnost reprodukce melodie a rozlišování tónů, těžkosti se zapamatováním si melodie, percepce rytmu. (Kroupová, 2016)

Potížemi v oblastech hrubé a jemné motoriky se zabývá **dyspraxie**. Jde o poruchu motorických funkcí. Dle Slowík (2016) se projevuje nejčastěji u činností, které jsou náročné na rychlost při pohybu a koordinaci. Kroupová (2016) uvádí, že se potíže projevují i při běžných každodenních aktivitách, jako je například zavazování tkaniček, zapínání oblečení a jiné.

Tyto poruchy mají několik společných projevů, ačkoliv mají individuální charakter. Jejich projevy jsou znát při užívání a osvojování řeči, čtení, v psaném projevu, v rámci matematiky, při obtížích v udržení pozornosti, ale zároveň jsou provázeny řadou dílčích potíží. „*Žáci se specifickými poruchami učení netvoří stejnorodou skupinu, jednotlivé poruchy se mohou kombinovat, nepůsobí ojedinele, ale zasahují celou osobnost jedince.*“ (Bartoňová, 2012, s. 15)

2.3 Specifické poruchy chování

Poruchy chování, jak uvádí Klíma (1987, s. 41), „*jsou charakteristické takovými projevy jedince, které se vymykají přiměřenému chování dané věkové a sociokulturní skupiny.*“

Michálková (2007, s. 34) píše, že poruchy chování odráží potíže, které osoba cítí v rámci svých prožitků, reakcí a v sociálních vztazích. „*Označujeme jím sociálně neakceptované chování, v jehož rámci má jedinec celkově oslabené či zcela závadné mechanismy regulace svého*

chování, které neodpovídají podmínkám daným sociálním prostředím, v němž se jedinec nachází.“

Poruchy chování bychom v širším slova smyslu mohli rozdělit na specifické a nespecifické. Do specifických poruch chování řadíme poruchy, které vznikají vlivem působení exogenních a endogenních faktorů a jsou způsobeny změnami nebo prokázaným oslabením centrálně nervové soustavy. (Švamberk Šauerová et al., 2012) Slowík (2016) v etiologii poukazuje na multifaktoriální povahu těchto poruch a uvádí, že se faktory psychologické, sociální a další často mezi sebou kombinují a příčina tak může být různá. Je tedy nutné, aby se při diagnostice poruch chování dbalo na opatrnost a důslednost při diferencování příčin, které odlišují sociálně nebo psychicky podmíněné poruchy chování od specifických poruch chování. Je dále třeba brát v potaz přirozené výkyvy v chování, které bývají pro určitá vývojová období typická.

Pojmem nespecifické poruchy chování rozumíme poruchy, jenž mají odlišné příčiny než specifické poruchy chování. Řadíme sem tedy poruchy chování bez organických příčin. Působením několika faktorů, které působí a formují osobnost dítěte, má za výsledek chování dítěte. Chování se odráží v sociálních oblastech – v rodině, ve škole, mezi vrstevníky. Působení více negativních vlivů může rozvinout u dítěte problémy v chování. Mezi takové problémy patří například nadměrné upoutávání pozornosti, negativismus, lhaní, krádeže, agresivita, šikanování, záškoláctví, útky z domova, toulání, patologické závislosti, vandalismu. (Slowík, 2016) Za hlavní charakteristiky specifických poruch chování uvádí Švamberk Šauerová et al. (2012, s. 40) nepřiměřenou odpověď organismu na podráždění, nedostatečnou či nevhodnou regulaci činnosti vzhledem k požadavkům situace a slabé udržení pozornosti.

2.3.1 Druhy specifických poruch chování

Z důvodu povahy cílové skupiny praktické části se dále bude tato práce zabývat specifickými poruchami chování.

Syndrom ADHD, anglickým názvem Attention Deficit Hyperactivity Disorder je neurologická porucha, která postihuje jak děti, tak i dospělé. Charakterizuje se stálými či průběžnými problémy v oblasti pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. (Kroupová, 2016)

Švamberk Šauerová et al. (2012, s. 117) líčí ADHD jako „*vývojové chronické postižení se silným biologickým a hereditárním zatížením, jehož důsledkem je zhoršený školní a sociální výkon.*“ Vzhledem k tomu, že mají děti potíže s pozorností, hyperaktivitou a impulzivitou, jsou často unavené, emočně rozladěné, střídají nálady, zažívají motorický neklid, jsou agresivní

a mají nízkou frustrační toleranci. Dospělý jedinec s touto poruchou je často netrpělivý, střídá činnosti, mívá problémy při dokončování aktivit a při stanovení a dodržování daných priorit.

ADHD se podle Goldberga (2004) pojí na poškození dalšího funkčního okruhu v mozku a má úzký vztah k dezinhibici, impulzivitě a emočním projevům. (v Thorová, 2016) „Podle definice se jedná o děti, jejichž výkonnost (zejména školní) je v disproporci s jejich schopnostmi. Často jde o děti s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí, které trpí poruchami chování a velmi často i učení v rozsahu od mírných po těžké, jež jsou spojeny s odchylkami funkce centrální nervové soustavy.“ (Žáčková et al., 2008, s. 7)

Chování dětí s ADHD se podle Riefové (2007) projevuje jako:

- vysoká míra aktivity, impulzivita a malé sebeovládání;
- potíže s přechodem k jiné činnosti;
- agresivní chování;
- nepřiměřeně silná reakce na podněty;
- sociální nevyzrállost;
- nízká sebeúcta a značná frustrovanost.

ADD neboli porucha pozornosti bez hyperaktivity. V anglickém znění Attention Deficit Disorder. S poruchou se pojí potíže se soustředěním, impulzivitou a schopností zaměřit pozornost na určitou činnost.

Riefová (2007) sepisuje několik charakteristických projevů chování dětí s ADD:

- snadná rozptýlenost vnějšími podněty;
- problém s nasloucháním a plněním pokynů;
- potíže s udržením pozornosti;
- nevyrovnaný výkon ve školní práci;
- nepořádnost na pracovním stole a ve svém pokoji;
- nedostatečné studijní dovednosti;
- potíže se samostatnou prací.

Reakce dětí s ADD jsou často bez výběru na náhodné podněty z vnějšku i vnitřku. (Thorová, 2016)

Do kategorie specifických poruch chování dále patří **poruchy autistického spektra (PAS)**. Slowík (2016) řadí tyto poruchy do skupin pervazivních, tedy vše pronikajících poruch, které se vyznačují tzv. autistickou triádou symptomů. Osoba má problémy v interpersonální

komunikaci, má potíže při navazování vztahů a trpí dezorientací ve vnímání okolního světa. Thorová (2016) charakterizuje pervazivní vývojové poruchy jako nejzávažnější, neboť narušují mentální vývoj dítěte do hloubky a v mnoha směrech. Diagnostikují se vždy podle přítomné sumy symptomů, které se projevují v prvních letech života dítěte. Postiženými oblastmi jsou komunikace, představitivost a sociální interakce. Podle Vágnerové (2004) se u jedinců často vyskytují stereotypní pohyby, sebepoškozují se, extrémně reagují na běžné podněty a přimykají k činnostním rituálům. „*Autismus je způsoben specifickou mozkovou abnormalitou. Původem této abnormality může být jedna ze tří obecných příčin: genetická chyba, poškození nebo onemocnění mozku. Neboť je autismus vývojovou poruchou, jeho projevy v chování se mění s věkem a schopnostmi. Jeho základní rysy, které jsou přítomné v různých formách, ve všech fázích vývoje a na všech úrovních schopností, jsou narušeny v socializaci, komunikaci a představitivosti.*“ (cambridge.org, 2022, překlad autora)

Děti s poruchou autistického spektra mají problém s pochopením toho, co se kolem nich děje a nedokážou si to odůvodnit. Nemohou proto společensky přijatelným způsobem ovlivnit prostředí, osoby a události kolem sebe. (Howlin, 2005, str. k13) Dle Hrdličky (2004) se jedná o neléčitelnou poruchu, nicméně její průběh a projevy se dají ovlivnit speciálně pedagogickými, psychoterapeutickými, psychologickými a dalšími přístupy. Podle Vocilky (1996) přetrvávají projevy autismu celý život.

V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) řadíme k těmto poruchám (mkn10.uzis.cz, 2022):

F84.0 Dětský autismus

F84.1 Atypický autismus

F84.2 Rettův syndrom

F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha

F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

F84.5 Aspergerův syndrom

F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy

F84.9 Pervazivní vývojová porucha NS

Dětský autismus, zvaný také raný autismus či Kannerův syndrom patří do poruch s nejsilnější genetickou komponentou a tvoří jádro poruch autistického spektra. Vývoj dítěte je narušený před dosažením 3. roku věku. Syndrom lze ovšem diagnostikovat v každém věku. (Thorová,

2016) Dle MKN-10 (F84.0) v Thorová (2016) se dětský autismus projevuje několika specifickými rysy. V sociální interakci to je nedostatečná reakce na emoce druhých lidí, nevhodné hodnocení společenských emočních situací, omezené působení sociálních signálů, nízká integrita komunikačního a emočního chování a jiné. V rámci komunikace má osoba nedostatek emoční reakce na přátelské přiblížení druhých lidí, strádá v představivosti, v myšlení a tvořivosti, gestikulace je nedostatečná, stejně tak i sociální užívání řeči. K poruchám v těchto klíčových oblastech se řadí i další dysfunkce, kterými osoba trpí jako například fobie, poruchy spánku, návaly zlosti a jiné navenek abnormní chování.

Dítě, které splňuje pouhou část požadavků pro diagnostická kritéria dětského autismu spadá pod **Atypický autismus**. Ačkoliv není u dítěte potvrzující abnormalita ve specifických oblastech charakteristických pro autismus, nalezneme několik specifických symptomů z oblasti sociální, emociální a behaviorální, které se s poruchou autismu shodují. Náleží zde zejména potíže při navazování vztahů s vrstevníky a nezvyklá přecitlivělost na určité vnější podněty. Tato porucha se často projevuje až po 3. roce života. (Thorová, 2016)

Neurologická porucha, která postihuje výhradně dívky se nazývá **Rettův syndrom**. Typickým znakem pro syndrom je zpomalení růstu hlavy dítěte. Mezi zásadní symptomy řadíme ztrátu kognitivních schopností, ataxii neboli poruchu koordinace pohybů, apraxii neboli ztrátu schopnosti vykonávat záměrně prováděné pohyby, zejména rukou. Rettův syndrom doprovází epileptické záchvaty, skolióza, ztráta dovedností a schopností, zhoršení komunikace, zpomalený vývoj, vyšší citlivost nervové soustavy, výpadky dechu a další. Etapy Rettova syndromu bychom mohli rozdělit do několika fází, a to na fázi počáteční, destruktivní, stabilizovanou a fázi zhoršování motorických funkcí. (Thorová, 2016)

Většina dívek komunikuje zejména očima, neboť jsou kvůli svému handicapu omezené natolik, že nedokáží ukazovat, znakovat či mluvit. Jak píše Andreas Rett (v Thorová, 2016, s. 214): „...očíma nám říkají, že rozumí daleko víc, než si vůbec dokážeme představit.“

Hellerův syndrom či **dětská dezintegrační porucha** je charakteristická tím, že se dítě nejméně první dva roky vyvíjí v normě, poté nastává regres v dříve získaných dovednostech v různých oblastech vývoje. Nejčastěji se syndrom projevuje mezi 3. až 4. rokem života dítěte. Zhoršení vývoje a ztráta schopností může vzejít náhle či po dobu několika měsíců. (Thorová, 2016)

Aspergerův syndrom je další závažnou vývojovou poruchou a bývá občas nazýván sociální dyslexie, která má mnoho forem. Tato forma autismu nebývá spojena s mentálním postižením, naopak se u jedinců vyskytuje nadprůměrný intelekt a je těžké odlišit, zda se nejedná pouze

o sociální neobratnost. (Thorová, 2016) Dle Slowíka (2016) se u jedinců s Aspergerovým syndromem vyskytují výjimečné nezvyklé schopnosti, například mimořádné matematické dovednosti, nadprůměrně dobrá mechanická paměť a jiné. Vývoj řeči, jak uvádí Thorová, (2016) je svým způsobem abnormální. Dítě kopíruje výrazy dospělých osob, jejich řeč většinu času neodpovídá sociálnímu kontextu dané situace, mají potíže v rámci porozumění jazyka, opakují vzorce mluvy.

Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) uvádí Aspergerův syndrom jako „*poruchu nejisté nozologické validity, která je charakterizovaná tímž kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, které napodobuje autismus, současně s opakujícím se omezeným, stereotypním repertoárem zájmů a aktivit.*“ (mkn10.uzis.cz, 2023)

Mezi **jiné pervazivní vývojové poruchy** řadíme různé typy dětí. Thorová (2016) tyto typy dětí rozděluje do dvou skupin. První skupinu představují děti, u kterých je narušena kvalita komunikace, sociální interakce a hry, ačkoliv ne do takové míry, která by se shodovala s diagnózou autismu. Do druhé skupiny řadí děti s narušenou představivostí, pro které je těžké rozeznat fantazii s realitou.

3 Volný čas

Volný čas je důležitou součástí života každého člověka, bez ohledu na věk či pohlaví. Každý z nás můžeme brát tento svěřený čas jinak. Různě s ním nakládáme, liší se jeho náplň a odlišně se na něj díváme. Volný čas můžeme chápat jako „*opak doby nutné práce a povinností a doby nutné k reprodukci sil.*“ (Průcha et al., 2001, s. 230) Tato definice by se dala zařadit do tzv. negativního vymezení volného času, kdy volný čas bereme jako dobu, která nám zbyla po vykonání určitých povinností. Takto popisuje negativní náhled Průcha et al. (2003, s. 250): „*Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby.*“ Takové vymezení vnímá volný čas jako dobu zbytkovou, tedy dobu, která zbude až po splnění všech našich povinností. Tyto definice a vymezení řadíme mezi záporné, neboť mohou mít negativní dopad na vnímání jak smyslu volného času, tak i místa v životě člověka.

Za volný čas není považován čas pracovní, čímž se rozumí škola a pracovní proces, ani čas vázaný, kam řadíme bio-fyziologické potřeby, chod rodiny, péči o domácnost, péči o děti, dojíždění do zaměstnání. (Průcha et al., 2003) Pozitivní vymezení volného času vystihuje Hofbauer (2004, s. 13) takto: „*Volný čas je doba, kdy jedinec nemusí vykonávat činnost pod tlakem povinností, že musí splnit nějaký úkol. Je to činnost, kterou člověk dělá s očekáváními, věnuje se jí, protože ho baví, sám se rozhodl jí provozovat a přináší mu uspokojení.*“ Pávková et al. (2008) do volného času zahrnuje odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti a zájmové vzdělávání.

Světová organizace volného času (WLO) popisuje volný čas v několika větách: „*Volný čas je charakterizován snahou o uspokojení, potěšení, objevování a socializaci. Volný čas je zároveň prostředkem k dosažení šťastného a dobrého života a je v souladu s cíli udržitelnosti životního prostředí. Volný čas hraje zásadní roli v individuálním, komunitním a národním rozvoji, přispívá ke kvalitě života a blahobytu, posiluje sociální vztahy a sociální kapitál a je místem vyjádření a zapojení do demokratického života.*“ (worldleisure.org, 2022) (překlad autora)

3.1 Využití volného času

Jedním z ukazatelů, který nám říká, zda máme zdravý životní styl, je způsob, jakým využíváme náš volný čas. Dle Pávkové (et al., 2008, str. 32) je optimálním stavem „*uvést do rovnováhy sféry povinností a sféry volného času.*“

Ve volném čase bychom se měli věnovat aktivitám, které nám přinášejí radost, potěšení, zábavu, zajímají nás, nějakým způsobem naplňují nebo si při nich odpočineme a zregenerujeme

síly. Při svém volném čase bychom se měli sami a svobodně rozhodovat, co chceme dělat, jak tento čas využijeme a jaké činnosti zvolíme, aniž by to vyplývalo z povinností či závazků. Zároveň si určíme, zda chceme být ve svém volném čase sami nebo jej trávit s druhými lidmi.

Dle Pávkové (2002, s. 28) přisuzuje každý člověk volnému času jinou hodnotu, kterou si vytváří vlivem životních podmínek a svou vlastní aktivitou. Někteří lidé vnímají za nejdůležitější hodnotu práci a často si nedokážou ani odpočinout, neboť vnímají volný čas jako zbytečný. Oopakem je skupina lidí, která pokládá za nejdůležitější své koníčky, zábavu a své povinnosti odkládá, nebo dokonce zanedbává, neboť dává přednost svým zájmům. Autorka dále píše: *„podceňování ani přeceňování volného času však není správné, ani zdravé. V ideálním případě by měl člověk dokázat uvést své pracovní a jiné povinnosti se svým volným časem do rovnováhy.“*

V odborné literatuře se můžeme setkat i s termínem polovolný čas. Toto označení se používá pro oblasti volného času a povinností, kde jsou zahrnuty činnosti, které člověk dělá jak ze záliby, tak i z povinnosti. Do takové oblasti náleží podle Pávkové (2014) aktivity, které přinášejí hmotný efekt a je to například kutilství, zahradničení, chovatelství, rybaření a jiné.

3.2 Funkce volného času

Volnočasové aktivity výrazně ovlivňují celoživotní orientaci jedince. Hofbauer (2004) vnímá jako hlavní funkci volného času odpočinek, při kterém člověk regeneruje pracovní síly, zábavu, kdy jedinec regeneruje duševní zdraví a v neposlední řadě rozvoj osobnosti, kdy se jedinec podílí na vytváření kulturních hodnot. Publikace od Masariková a Masarik (2002) uvádí odpočinek, zábavu a rozvoj osobnosti jako tři základní funkce volného času. Horst W. Opaschowski (v Hofbauer, 2004) používá výraz volnočasové potřeby a vytvořil charakteristiku 8 nejdůležitějších potřeb, které svým vhodným trávením času uspokojujeme:

- rekreace;
- kompenzace: vyvážení jednostrannosti, doplnění nedostatků, odstraňování negativních emocí;
- edukace: vzdělávání, rozvoj osobnosti;
- kontemplace: hledání smyslu života, meditace, sebereflexe;
- komunikace;

- participace: angažování se na vývoji společnosti, podílení se na organizaci společných aktivit;
- integrace: stabilizace života rodiny a vrůstání do společenských organismů;
- enkulturace: kulturní rozvoj sebe sama, kreativita v umění, sportu, technických a dalších činnostech.

Dle národního programu rozvoje vzdělávání v České republice přísluší do zájmového vzdělávání aktivity, které jsou výchovně vzdělávací, poznávací, rekreační a jednorázové. Tyto činnosti směřují k efektivnímu naplnění volného času. *„Plní funkci výchovnou, vzdělávací, kulturní, zdravotní (regenerační a relaxační), sociální a preventivní. Vede účastníky k seberealizaci a sebepoznávání, objevování vlastních schopností a jejich rozvíjení. Tím se podílí na kultivaci osobnosti, na rozvoji talentů a vede k vytváření a utužování sociálních vztahů a vazeb.“* (msmt.cz, 2001)

3.3 Determinanty volného času

Faktory, které ovlivňují volný čas, můžeme rozdělit na vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní). Mezi endogenní faktory patří demografické charakteristiky jako věk a pohlaví, dále zdravotní stav, fyzické možnosti jedince a psychické charakteristiky.

Věk

Výrazným způsobem se odlišuje trávení času u dětí v předškolním věku, školním věku a adolescenci. Jak píše Spousta (1994, s. 15): *„Volný čas a jeho náplň se během života neustále proměňuje v návaznosti s věkem.“* V předškolním věku (od 3 let do začátku povinné školní docházky) hraje největší roli při trávení volného času rodina, která vytváří příznivé podmínky pro dítě a je tzv. organizátor času dítěte. Dítě není schopno plánovat, nastavovat si pravidla a režim, proto je podstatné, aby mělo určený čas pro zábavu, odpočinek a drobné úkoly, zároveň není schopno pochopit rozdíl mezi prací a zábavou. (Spousta, 1994)

Pohlaví

Dívky tráví jinak svůj volný čas než chlapci, stejně tak si vybírají jinou náplň volného času ženy než muži.

Fyzická kondice a zdravotní stav

Náš zdravotní stav a fyzická kondice ovlivňují, jakým aktivitám se můžeme věnovat. Do exogenních činitelů řadíme rodinu, finanční možnosti jedince, vrstevnické skupiny, prostředí (místo bydliště), celospolečenské podmínky a masmédiá.

Rodina

Podle Hofbauera (2004, s. 61) je rodina, pro rozhodující většinu dětí a mládeže, primární sociální skupinou, která je prvotním prostředím volnočasového života a výchovy a zásadně se podílí na formování jejich osobnosti. Rodina se stává počátečním prostředím. *„Rodina je prvním prostředím pro dítě, kde jsou vytvářeny příznivé podmínky pro trávení volného času. Možnosti trávení volného času v rodinách se mohou lišit v závislosti na sociálním postavení rodiny, životním stylu a názorech rodičů na volnočasové potřeby dětí.“* Rodiče by se měli aktivně podílet a zajímat o volný čas svých dětí. *„Požadovaným cílem rodinné výchovy je aktivní zájem rodičů, aby jejich děti trávily volný čas smysluplně, bohatě, na základě svého vlastního rozhodnutí a rodiči byly při těchto aktivitách citlivě vedeni.“* (Hofbauer, 2004, s. 61)

To, jakým způsobem je dítě vychováváno se přenáší a odráží i na využívání volného času. Pávková et al. (2008) potvrzuje, že na tom, jakým způsobem hospodaříme s naším volným časem a jak utváříme svůj volný čas, se podstatně účastní rodina. Podle Vágnerové a Lisé (2021, s. 874) představuje rodina ve školním věku *„bazální sociální a emoční zázemí“* a má vliv na to, jakým způsobem se dítě uplatní mimo rodinu. Rodiče jsou pro dítě školního věku jistotou, jakousi pevnou kotvou a emoční oporou. Jsou vzorem dospělého chování, stanovují cíle a požadavky. Rodina ovlivňuje výběr aktivit a stanovení určitých požadavků na dítě. Vágnerová a Lisá (2021) uvádí, že pro rozvoj dětské osobnosti je ve školním věku nejzásadnější rodina, vrstevnická skupina a škola. Dítě se ve škole učí zvládat své neúspěchy, získává předpoklady k následnému společenskému uplatnění a rozvíjí své kompetence.

Vrstevnické skupiny

Vrstevnické skupiny jsou důležité zejména v období puberty a dospívání. Vrstevnická skupina slouží jako opora v procesu vytváření individuální identity. Dospívající se může uspokojivě definovat příslušností ke skupině, tzv. skupinovou identitou, která mu pomáhá překonat nejistotu v procesu osamostatňování v jeho individuaci. Vazba na skupinu snižuje individuální zodpovědnost a zvyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty, jehož by jedinec jinak velmi pravděpodobně nedosáhl. (Vágnerová, 2005) Skupiny mají své vlastní cíle, hodnoty, normy a vnitřní uspořádání. *„Vrstevnické skupiny vznikají nejprve v místě bydliště, později se dosah jejich působení zvětšuje.“* (Hofbauer 2004, s. 99) Podle Průchy et al. (2001) je vrstevnická

skupina tvořena dětmi nebo mladými lidmi, kteří jsou přibližně stejného věku a obvykle se stejným sociálním statutem. Je velice důležitá v období dospívání, neboť dává jedinci jistotu, ochranu a zázemí. Vrstevnické skupiny mohou mít jak pozitivní, tak negativní vliv. „*Vrstevníci uspokojují mnohé potřeby...*“ mezi které patří emoční podpora a bezpečí, kterou z větší části splňuje rodina, osvojování a získávání nových znalostí a dovedností, které jsou v rámci vrstevnické skupiny uplatitelné a potřeba sebeuplatnění. (Vágnerová a Lisá, 2021. s. 936)

Prostředí

„*Lidé často ve volném čase dělají jen to, co mohou a ne to, co by chtěli.*“ Autoři Kraus a Poláčková (2001, s. 127) tvrdí, že jsou aktivity ve volném čase a životní styl ovlivňovány společenskými podmínkami. Jedinec je často omezený různými faktory, mezi které patří ekonomický stav rodiny, nabídka volnočasových aktivit, místo bydliště.

Média

Podle Hofbauer (2004) můžeme rozlišit různé formy vztahu mezi mladými lidmi a médii:

- média mluví o dětech: děti a mládež se stávají předmětem zájmu médií určených dospělým;
- média mluví k dětem: setkávají se s nimi jako uživatelé (čtenáři, posluchači, diváci);
- děti mluví prostřednictvím médií: děti se podílejí organizačně nebo technicky na mediální tvorbě.

Řada zahraničních autorů poukazuje na různorodé využívání internetu a jeho důležitost při trávení volného času. Internet se využívá nejen ke komunikaci, ale i k provádění výzkumů, výměně informací, přístupu k sociálním sítím, ke zlepšování společenských vztahů a zhodnocení svého volného času. (Ayđın a Arslan, 2016) (přeloženo autorem)

3.4 Výchova ve volném čase

Výchova ve volném čase je specifickou oblastí výchovy a hraje velkou roli v tom, jak děti a mládež tráví svůj volný čas. „*Jednotlivé typy výchovných zařízení, instituce a organizace plní tyto funkce v různé míře podle svého charakteru.*“ (Pávková et al., 2008, s. 67)

Základními funkcemi výchovy ve volném čase, které se mezi sebou prolínají jsou:

- výchovně-vzdělávací;
- zdravotní;
- sociální;

- preventivní.

Podle Pávkové et al. (2008, s. 69) se „jednotlivé instituce podílejí podle svých specifických možností a legislativně vymezeného poslání na rozvíjení schopností dětí a mládeže, na usměrňování, kultivaci a uspokojování jejich zájmů a potřeb, na formování žádoucích postojů a morálních vlastností.“ Děti a mládež se díky organizovanými, zajímavými a praktickými činnostmi v jejich volném čase učí novým dovednostem, získávají nové zkušenosti a vědomosti a získávají příležitost k seberealizaci. V tomto případě se jedná o naplňování **výchovně-vzdělávací funkce**. Mezi další funkci, kterou výchova ve volném čase zastává, je **zdravotní funkce**. Zdravotní funkce přispívá tím, že pomáhá utvářet zdravý životní styl a vede děti ke správné životosprávě. Poskytuje příležitosti k pohybu, sportovním aktivitám, organizovaným, ale i spontánním činnostem, zároveň k odpočinku a duševní činnosti. (Pávková et al., 2008) **Sociální funkce** vytváří podmínky k navazování sociálních kontaktů a vztahů, přátelství s jedinci, kteří mají podobné zájmy, pomáhá s rozvojem komunikace, řešení konfliktů, zaujímá ve skupinách rozmanité postavení a sociální role. „Důležitá je i skutečnost, že zařízení, ve kterých děti tráví volný čas, mají možnost do určité míry vyrovnávat nestejně podmínky rodinného prostředí.“ (Pávková, 2014, s. 102) V neposlední řadě se jedná o **funkci preventivní**. V rámci volného času se klade důraz na prevenci sociálně-patologických jevů. Předcházení negativních jevů, mezi které se řadí kriminalita, záškoláctví, krádeže, lhaní, šikanování a vandalismu, gambling, rasismus, drogová závislost a jiné závislostní problémy. Prevenci můžeme dále rozdělit na primární, sekundární a terciální. „U dítěte, které umí dobře využívat volný čas, má své zájmy a věnuje se jim, je méně pravděpodobné, že podlehne špatným vzorům a projeví se u něho některé z uvedených patologických jevů.“ (Pávková, 2014, s. 102)

3.5 Vychovatel a pedagog volného času

Pedagog volného času a vychovatel provádí přímou výchovně-vzdělávací činnost. Jejich činnost se uskutečňuje převážně ve volném čase a je konána ve střediscích volného času a mimoškolních zařízeních. (Pávková et al., 2008)

„Působení pedagoga volného času můžeme dnes chápat jako pomoc člověku ke svobodnému nakládání s časem svého života v kontextu jeho smyslu.“ Opaschowski (v Kaplánek, 2010, s. 15). Dle Opaschowského (v Kaplánek, 2010) by měl pedagog volného času učit a vést své studenty k rozlišování pracovního a volného času, nikoliv ve smyslu protikladném, ale k přijímání volného času jako času integrovaného. Žáci by měli vnímat volný čas jako možnost změny své osoby a okolí, využívat ho ke spolupráci na uspořádání životního prostředí a logicky

uvažovat o volnočasových nabídkách, které mají k dispozici. Podle autorky Pávkové (2014, s. 90) se označuje pojem vychovatel za „*pracovníka školského zařízení, zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu, zařízení sociální péče nebo některých zařízení pro zájmové vzdělávání.*“ Cílem vychovatele je radit, pomáhat, podporovat a inspirovat k různým činnostem, během nichž vytváří okno ke vzdělávání se. (Pávková et al., 2008)

4 Příměstský kemp

Příměstský kemp jako specifická forma tábora se organizuje zejména v době letních prázdnin, v průběhu pracovního týdne. Příměstský tábor trvá po dobu jednoho týdne a nejčastěji se jedná o celodenní hlídání dětí. Děti tráví ranní a odpolední hodiny na kempu, kdy je pro ně v jednotlivých dnech připravený organizovaný program a odchází domů po jeho skončení. Ve stanovenou dobu si dítě po skončení programu vyzvedne rodič nebo jiná oprávněná osoba. Na rozdíl od klasických letních táborů odchází na přespání domů. Tato varianta je často přijatelnější pro děti mladšího věku. V místě konání tábora bývá pro účastníky zajištěné stravování. „V zásadě jde o svěřením dítěte do péče pořadatele tábora, a to na dobu několika po sobě jdoucích dnů s předem stanoveným časovým úsekem v každém jednotlivém dni.“ (Šejtka, 2016) Podle § 8 zákona č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví je letní dětský tábor neboli zotavovací akce, organizovaný pobyt 30 a více dětí ve věku do 15 let na dobu delší než 5 dnů, jehož účelem je posílit zdraví dětí, zvýšit jejich tělesnou zdatnost, popřípadě i získat specifické znalosti nebo dovednosti. Dětský tábor se nepovažuje za zotavovací akci, pokud nejsou splněny všechny tři podmínky (počet dětí, trvání tábora déle než 5 dnů a účel vymezený zákonem). (zakonyprolidi.cz, 2021) Burda a Šlosarová (2008, s. 75) doplňují, že tábor je dle jejich slov „vyvrcholením celoroční činnosti každého správného oddílu nebo nabídka dobrodružství a nevšedních zážitků pro děti, které nejsou členy žádné organizace.“

Tábor představuje pro dítě dobrodružství, přináší řadu nových zkušeností, posouvání se z naší komfortní zóny. Účastník rozvíjí samostatnost, zodpovědnost, fantazii, charakter, získává nové dovednosti a socializuje se. (Zapletal, 1969)

4.1 Hra

„Hra je nesmírně důležitou součástí tělesného, kognitivního a společenského vývoje dítěte.“ (Kurtz 2015, s. 11) Národní pedagogický institut charakterizuje hru jako činnost dítěte nebo dospělého, která je časově ohraničená a svobodná. Vychází ze zájmu subjektu a její smysl vychází z činnosti samé nebo v ní není přímo obsažen. (wiki.rvp.cz, 2011) **Pedagogický slovník** (2003, s. 20) definuje hru jako formu činnosti, která se odlišuje od práce a učení. „Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti.“ Na hru se můžeme koukat z několika hledisek: poznávacího, procvičovacího, emocionálního, pohybového, motivačního, tvořivostního, fantazijního, sociálního, rekreačního, diagnostického, terapeutického. K některým hrám je nutné obstarat si speciální pomůcky, sportovní náčiní, hračky, přístroje.

V období mladšího školního věku přestává být pro dítě hra hlavní aktivitou. Mění svůj charakter a fantazii nahrazuje věcnost a plán. Hry začínají mít pravidla, stávají se tak více složité a bohatší. I přes stanovená pravidla a herní disciplínu se děti mladšího školního věku nechávají při hrách strhnout k jejich porušení, aby dosáhly rychleji či snadněji cíle. (Valenta et al., 2017) Dle Pávkové (2003) má hra v mladším školním věku stále velký význam, avšak se mění její charakter. Hra je realističtější, méně fantastická, promyšlenější, složitější. Děti dávají přednost hraní ve skupinách a při hře spolupracují.

Mezi odpovídající hračky staršího školního věku řadí Valenta et al., (2017, s. 58): „*stolní hry, společenské hry, hlavolamy, křížovky, kryptogramy, složité mechanické a elektronické hračky, počítačové hry, hudební nástroje, stolní hokej, fotbal, košíková, modelové soupravy mechanického či přírodovědného typu, železnice a autodráhy, knihy, sportovní potřeby, umělecké potřeby, fotoaparát či kamera.*“

Národní pedagogický institut poukazuje na výchovný význam hry. Hra je v oblasti výchovy využívána jako významný prostředek výchovného vedení a nenásilného ovlivňování. Činnosti podněcují pohybovou aktivitu, rozvíjejí schopnosti, umožňují nenásilné získávání nových zkušeností a dovedností. Hry se tak podílejí na utváření charakterových vlastností a mají významnou socializační úlohu – děti se učí zapojit do skupiny, osvojit si pravidla sociálního soužití a dodržovat stanovená pravidla hry. (wiki.rvp.cz, 2011)

Šimanovský (2008) ve své publikaci vymezuje pojem hra několika body:

- je svobodná (svobodně zvolena);
- je uzavřená a ohraničená;
- je možné ji opakovat;
- vnáší do života jakousi jistotu, neboť vytváří řád;
- je přitažlivá, upoutává, spojuje;
- je tzv. představením, kdy dítě vstupuje do hry a využívá svou představivost a kreativitu;
- je napínavá, zejména u soutěží.

Jak uvádí Valenta (2011), ve hře je zapojená činnostní stránka osobnosti, kdy dítě může prozkoumávat různé typy chování a identifikovat se s nimi. Dítě zároveň překonává svůj strach a zažívá sebe samého jako odvážného, silného, úspěšného. Takový aktivní zážitek zůstává ve vzpomínce dítěte jako reálná zkušenost a posiluje ho v budoucích situacích. „*Hra je pro dítě alternativním modelem komunikace, v němž vyjadřuje své emoce, zkouší vztahy a ověřuje si vlastní pocity. Je součástí slovníku, v němž verbálně i neverbálně vyjadřuje své city, zkušenosti*

i problémy způsobem sobě vlastním.“ (Opravilová, 2016, s. 413) Miloš Zapletal (1986) charakterizoval hru jako aktivní proces, který je dynamický, rozvíjí nás a zaměstnává v menší či větší míře naše duševní a tělesné schopnosti. Dle Valenty (2017) je hra dobrovolná, poskytuje odpoutání se od vnímání času, stejně tak i od vědomého vnímání sebe sama. Hry můžeme rozdělit do několika skupin, podle toho, jakou mají funkci a jaké je jejich uplatnění na:

- hry funkční: v rámci funkčních her se uplatňují senzomotorické funkce, kam patří pohyby těla, uchopování různých předmětů a jiné;
- manipulační: hry, v rámci kterých manipulujeme s různými předměty (kostky, tužky a jiné) a naše činnost s nimi vrcholí;
- napodobivé: napodobování činností lidí i zvířat, během těchto her dochází k socializaci dítěte a rozvoji komunikace;
- receptivní: během těchto her přijímáme a zpracováváme vnější podněty, malá pohybová aktivita, řadí se zde prohlížení si obrázků, poslech pohádek atd.;
- úlohové: tyto hry vychází z her napodobovacích, rozvíjí sociální citění dětí a jejich psychické funkce;
- konstruktivní: vychází z her manipulačních, důležitý je jejich cíl, který zpozorujeme na konci práce, patří sem práce s nejrůznějším materiálem, například stavebnice, modelovací hmoty, písek.

Opravilová (2016) dále rozděluje hry z psychologického a pedagogického hlediska podle:

- schopností, které rozvíjejí (smyslové, pohybové, intelektuální, speciální);
- typů činnosti (napodobovací, dramatizující, konstruktivní, fiktivní);
- místa, kde probíhají (exteriérové, interiérové);
- podle počtu hráčů (individuální, párové, skupinové);
- podle věku;
- podle pohlaví;
- podle ročních období, zvyků.

S ohlédnutím na vývoj jedince bývá hra pojímána jako specifická aktivita, která zprostředkovává jeho adaptaci, socializaci, enkulturaci, rozvoj funkcí a poznání světa. Má mnoho charakteristik, které jsou společné s pracovní činností. (Valenta et al., 2017) Hra nám tedy poskytuje příležitost k rozvoji komunikace a schopnosti socializace. Dává nám možnost přemýšlet, komunikovat, řešit různé situace, přijímat role, navazovat vztahy, a hlavně mít

zábavu. „*Hra je různorodé a komplexní chování, které hraje v životě dítěte zdravého i dítěte s postižením klíčovou úlohu.*“ (Jelínková et al., 2001, s. 31)

4.1.1 Hra u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

„*Jakékoliv narušení zdravého vývoje dítěte se zákonitě projeví i na jeho herních dovednostech a způsobu hry.*“ (Jelínková et al., 2001, s. 48) Dle Thorové (2016, s. 414) je pro děti s PAS důležité organizovat jejich volný čas aktivitami, které jsou pro ně vhodné, zajímavé, individuálně zvolené, ale taky se odlišují od jejich stereotypních činností. „*Nuda a nicnedělání jsou zdrojem problémového chování a vede k celkovému zhoršení psychického stavu.*“

Julia Moor (2010, s. 15) specifikovala tři problémy, které se objevují u dětí s poruchou autistického spektra, které ovlivňují hru a zároveň souvisí s dovednostmi, které jsou ke hře potřebné. Jsou to:

- problémy s komunikací při vyjadřování a při porozumění mluvenému slovu;
- problémy se sociální interakcí, kam patří neochota ke sdílení svých zkušeností a zážitků, nedostatečné porozumění myšlenkám, citům a záměrům jiných, v neposlední řadě problém s interpretací neverbálních klíčů (výrazu obličeje, tónu hlasu apod.);
- problém s představivostí spočívá v obtížích v chápání smyslu imaginárních situací, což často vede k repetitivnímu, obsesivnímu chování, jehož smysl chápe pouze dítě samo.

Dítě s nedostatečnou schopností představivosti dává přednost činnostem, které většinou upřednostňují mladší děti, vyhledává předvídatelnost v aktivitách a lpí na jednoduchých stereotypních činnostech. „*Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra...*“ (Thorová, 2016, s.60)

Kolektivní hry jsou pro děti s PAS velice těžké a většinou nemají o hry s vrstevníky zájem. Upřednostňují spíše společnost dospělých, neboť dokáže lépe zabezpečit jejich potřeby a lépe porozumět jejich problémům. (Jelínková et al., 2001) Thorová (2016) uvádí, že mnoho dětí se týmovým hrám vyhýbá, neboť si uvědomují svou vlastní nevýhodu nebo po sociálním zapojení vůbec netouží. Podle Jelínkové (2001) je jednou z motivací k týmové hře pohybová aktivita, která patří do oblíbených aktivit. Pro některé děti jsou ideální hrou skládačky, puzzle, hlavolamy, protože nevyžadují komunikační a sociální dovednosti. Mezi oblíbené aktivity patří zkoumání předmětů hmatem, olizováním, přehrabováním, mačkáním, přesypáním. Zároveň dávají přednost hračkám, které jsou třpytivé, svítí nebo vytváří různé stinné obrazy. Mezi stereotypní činností náleží vypínače, rozsvěcení a zhasínání světla. Klasické hračky, jako jsou například panenky, auta, figurky, plyšové hračky jsou pro děti většinou nezajímavé a hrají

si s nimi nestandardně. Lpí na předmětech každodenního používání, jako je například ovladač, kartáček, vysavač a věnují se stereotypním zájmům. (Thorová, 2016)

Děti s ADHD nemají větší množství energie než jejich vrstevníci, což je nutné si uvědomit zejména vzhledem k vhodné volbě činností a tělesné zátěže. Jejich hyperaktivita je provázána neklidem, emočním napětím a zákonitě vede k větší únavě. (Švamberk Šauerová et al., 2012, s. 38) K uvolnění stresu, neklidu a vyčerpání slouží relaxace. Thorová (2016) ve své publikaci na důležitost odpočinku a relaxace poukazuje. Abychom zamezili přetížení, je třeba zvolit vhodnou relaxaci a přizpůsobit tomu prostředí i program. Stejného názoru je i Richman (2006), která píše, že odpočinek potřebují nejen děti, ale i rodiče a svůj volný čas by tak měli smysluplně využívat. Podle Šimanovského (2008, s. 32) se u dětí s různými vadami a poruchami chování setkáváme s nadměrnou aktivitou nebo naopak utlumenými projevy. Hry, které vybízí k autentickému jednání, mohou vést k neklidu a vyvedení z jejich komfortní zóny, ačkoliv po adaptaci *„znamenaají pro ně vzrušující a vzácnou příležitost být v souladu sami se sebou a korigovat v přátelské atmosféře nežádoucí prvky ve svém chování.“*

„Hra je vítaný a funkční způsob, jak přilákat něčí pozornost a jak s ním vhodně komunikovat.“ (Richman, 2006, s. 35) Jelínková et al. (2001) ve své publikaci uvádí, že děti s poruchou autistického spektra se dokáží ze hry radovat. Je ovšem nutné děti vést a motivovat k naučení herních dovedností, stejně tak i k činnostem v jejich volném čase.

4.2 Motivace

Podle Němce (2002) by měl vychovatel před začátkem každé hry promyslet správnou motivaci, která hře předchází. Motivace by měla navodit atmosféru a situaci, která bude pro děti přitažlivá. Taková motivace může být podána ve formě pohádky, legendy, příběhu z knih, novin, časopisů nebo může být ukryta či zašifrována v tajemném dopise, poselství.

Jedním z nejdůležitějších prvků u dětské hry je přitažlivost, aby se dítě bavilo a bylo k zapojení se motivováno. Nadále jsou důležité individuální potřeby dítěte, na které je třeba hledět a jejich vlastní zájem. (Thorová, 2016) *„U jedinců s hyperaktivní poruchou chování je důležité především jasné vymezení mantinelů v chování, poskytnutí pocitu jistoty a bezpečí, posilování pozitivních a úspěšných postupů v interakci.“* (Train, 1997, s. 117)

Slowík (2016) navrhuje jako přínosné při práci (výuce) s dětmi tzv. multisenzoriální přístup neboli současné působení na více smyslů. Lisa Kurtz (2015 s. 12) uvádí, že děti potřebují mít pocit, že mají pod kontrolou alespoň některé aspekty vybrané herní činnosti a chtějí o něčem rozhodovat. Národní pedagogický institut vnímá motivaci jako důležitou roli při práci s dětmi

s PAS: „*Prostřednictvím vhodně použitých pozitivních motivačních pobídek lze dítě aktivizovat k činnostem, které samy o sobě nejsou pro dítě motivačně zajímavé a současně i ovlivňovat jeho chování tak, aby bylo celkově přiměřené.*“ (digifolio.rvp.cz, 2022)

Motivace v rámci volnočasové aktivity má za úkol aktivizovat, regulovat a posilovat žádoucí chování účastníků. Motivace, která směřuje k přímé aktivitě účastníka, který tak naplňuje volnočasovou aktivitu, se nazývá primární. Sekundární motivace vede účastníka k pochopení smyslu vykonávané činnosti a tím dochází k internalizaci motivace. (Pávková et al., 2008)

5 Praktická část

Praktická část se věnuje struktuře příměstského kempu pro děti se specifickými poruchami učení a chování i jednotlivým aktivitám, které jsou pro tyto děti vhodné. Tato struktura se skládá z dopoledních a odpoledních her, které jsou popsány a cílově odůvodněny, kreativních činností a aktivit k rozvoji interpersonálního rozvoje dětí. Výsledkem praktické části je program příměstského kempu pro děti se specifickými poruchami chování a učení, který je vhodný k použití a zrealizování.

5.1 Vymezení cílů

Cílem bakalářské práce je zaměřit se na děti školního věku, zejména na žáky se specifickými poruchami učení a chování a naplánovat strukturu příměstského kempu s aktivitami a činnostmi, které jsou pro tyto děti vhodné. Teoretická část nám charakterizovala dítě školního věku, představila specifického poruchy učení a chování, zaměřila se na volný čas a v neposlední řadě definovala příměstský kemp, hry a aktivity, které jsou příměstského kempu součástí.

V praktické části najdeme strukturu příměstského kempu s rozplánovanými aktivitami na jednotlivé dny. U aktivit máme stanovené cíle, rozepsané pomůcky k dané aktivitě a vysvětlení činnosti. Příměstský kemp by měl být vyvrcholením dlouhodobé a celoroční kontaktní práce s žáky, kteří navštěvují základní školu, na jejímž pozemku se příměstský kemp realizuje. Vybrané aktivity a hry vedou k naplňování dlouhodobých cílů, jako je rozvoj motorických dovedností, rozvoj v oblasti sociální interakce a komunikace. Za hlavní cíle považuji vytvoření a nabídnutí dětem vhodné prostředí s aktivitami, které jim nabídne příležitosti generalizovat mnohé dovednosti, které se naučili například doma, posilovat správné chování a možnost k vystoupení ze stereotypních činností. *„Děti, které jsou ve skupině vrstevníků aktivní, mají daleko více příležitostí k učení než děti, které jsou doma.“* (Richman, 2006, s. 80)

5.2 Popis metody práce

Jednotlivé aktivity a hry pro děti se specifickými poruchami učení a chování jsou sepsány v souladu s odbornou literaturou, která se zaměřuje na děti s poruchou autistického spektra, děti se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich herní a pohybové dovednosti. Předložená struktura je vytvořena v souladu s myšlenkou organizace Young Life Capernaum, která se věnuje využití volného času u dětí s mentálním postižením a vývojovými poruchami.

5.3 Young Life Capernaum

„*Young Life Capernaum dáva mladým lidem s mentálním postižením a vývojovými poruchami možnost zažít zábavu, dobrodružství, najít přátelství a vytvořit si dobré vztahy, budovat sebeúctu, a to vše skrz klub, kemp a další zábavné aktivity.*“ (capernaum.younglife.org, 2022) (překlad autorem)

Tony Ripley, ředitel Young Life oblasti v Bulharsku, popisuje Capernaum kluby v místě, kde žije následujícím způsobem: „*Capernaum kluby jsou navrženy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve věkovém rozmezí 11-18 let. Kluby trvají okolo jedné hodiny a zahrnují moderní, věkově přiměřené písně s inspirativním textem, které jsou zpívány živě našimi dobrovolníky nebo jsou přehrávány prostřednictvím počítače a zvukového systému, dvě nebo tři hry, které podporují a rozvíjí jemnou motoriku prstů, pohyb páteře a končetin a v neposlední řadě řeč s morálním obsahem po dobu 10-15 minut. Při výběru témat k povídání se bere v úvahu věk dětí a témata, která jsou pro ně nejzajímavější jako například přátelství, sebevědomí a vlastní hodnota, respekt, věrnost, láska, sebekontrola, náš postoj k lidem nám blízkým, podpora a integrita. Během tohoto povídání si studenti mohou kreslit nebo vytvářet předměty z různých materiálů, které jsou zvoleny speciálně k tématu, věku dětí, jejich potřebám a schopnostem. Hlavním cílem klubů je zábava, sebevyjádření a povzbuzení k sociální interakci a komunikaci s ostatními. Každý z klubů vedou pedagogové a dospělí dobrovolníci, kteří jsou vyškoleni a mají praxi při práci s vybranou skupinou dětí.*“ (přeloženo autorem)

5.4 Struktura příměstského kempu

Dle Julia Moor (2010) potřebují děti s autismem strukturu, protože je u všech narušena motivace k interakci, učení a hře. Shira Richman (2006) sepisuje několik důvodů, proč je strukturování volného času pro dítě s poruchou autistického spektra důležité. Patří mezi ně rozvoj dovedností, rostoucí možnost k začlenění se do kolektivu, získání nových vztahů, procvičování získaných dovedností, ubývání problémového chování v dětském kolektivu, získávání pozornosti správným způsobem.

Příměstský kemp je rozplánovaný do čtyř dnů. Jednotlivé dny jsou rozděleny podle časového harmonogramu na několik částí a každý den je postaven na stejné struktuře, která se odlišuje tématem dne.

TÉMATA	Den 1 – Superhrdinské Den 2 – Kovbojské Den 3 – Exotické Den 4 – Olympijské
HARMONOGRAM	10:00 Příchod 10:15 Přivítání 10:30 Karneval 13:00 Oběd a klidový režim 14:00 Společná hra 15:00 Kreativní činnost (klub) 16:00 – 16:30 Odchod

5.4.1 Personální zajištění

Počet účastníků: 30-40

- 1) Hlavní vedoucí
- 2) Zástupce hlavního vedoucího
- 3) Zdravotník
- 4) 10 oddílových vedoucích
- 5) 2 programoví vedoucí
- 6) Etoped
- 7) Provozní pracovníci

Kempového programu se mohou účastnit také rodiče či zákonní zástupci účastníků kempu.

5.4.2 Popis jednotlivých aktivit

Přivítání

Časová dotace: 15 minut

Každý den přichází účastníci kempu v 10 hodin. Děti, případně i rodiče, se dozví na začátku dne, na co se mohou těšit, co je náplní dne, jaké aktivity jsou připravené a co budeme dělat. Přivítání slouží k seznámení se s dětmi a navození dobré atmosféry. Rodiče přivádí děti,

zapisují se a lepší si svou jmenovku. Jmenovky slouží k rychlejšímu navození konverzace a k úvodní minihře. Po přivítání se plynule přejde k základním informacím a pravidlům kempu a představení rozvrhu dne. K představení rozvrhu je použita forma ukázky pomocí kartiček s obrázky, na kterých je zobrazena daná aktivita. Zároveň je časový rozvrh rozepsán i na tabuli. Děti tak ví, co je čeká, kdy daná aktivita končí a co po ní následuje. Rozvrh je koncipovaný podobně jako například rozvrh ve škole. „*Denní rozvrhy zajišťují dítěti strukturu dne, vedou ho od jedné činnosti ke druhé a snižují potřebu neustálého vedení a dozoru ze strany dospělé osoby.*“ (Richman, 2006, s. 30)

Po seznámení se s rozvrhem dne následuje krátká scénka, která zapojí děti a přiblíží jim téma dne. Scénky jsou zábavné hudební představení v kostýmech s tematickými proprietami. Účastníci kempu jsou vtaženi do superhrdinské, kovbojské, exotické a olympijské atmosféry a jsou připraveni účastnit se aktivit spojených v daném duchu. Představení končí minihrou – molekulou, která vede k rozehrání a pohybu. Postup: Děti se pohybují na hudbu, jakmile se zastaví, řekne se, podle čeho, se mají utvořit skupinky (1. tmavé a světlé vlasy, 2. kdo má rád kočky/psy, 3. podle počtu čtyři, 4. podle barevného puntíku na jmenovce). Při posledním rozdělení (podle barevných jmenovek) je hra ukončena a účastníci jsou na den rozděleni do čtyř skupin, ve kterých budou trávit čas s přidělenými vedoucími. Dále se přesouvají k dalšímu bodu rozvrhu, kterým je karneval.

Karneval

Časová dotace: 120 minut

Karneval se (podle počasí) odehrává v tělocvičně nebo venku. Smyslem karnevalu je zaujmout děti tematickými stanovišti, které mají různé úkoly. U každého stanoviště je jeden dospělý (vedoucí) v tematickém oblečení (superhrdina, kovboj, havajské oblečení, sportovec), který vysvětlí dětem, co se na daném stanovišti dělá a jak se mohou zapojit. Každé ze stanovišť má vlastní číslo a název. Stanoviště vytváří ovál, ve kterém se děti mohou volně pohybovat a chodit ke stanovištím, jak se jim zlíbí. Karneval představuje pouť, na které mohou zažít několik her a zabavit se podle svého zájmu. Stanoviště jsou přizpůsobena více hráčům a mohou být dle možností a schopností dětí upravena. Jak uvádí Richman (2006, s. 37): „*téměř každá hra se dá upravit podle dovedností a potřeb dítěte.*“ Dítě nemá omezený čas na stanoviště a může tak celé dopoledne strávit u jedné aktivity nebo vyzkoušet všechny. „*Reakce na přerušení činnosti, frekvence, intenzita a čas strávený u činností se liší dítě od dítěte.*“ (Thorová, 2016, s. 80) Každé ze stanovišť odměňuje dítě samolepkou, kterou si mohou nalepit na svou hrací kartu. Podle

národního pedagogického institutu vede odměňování dítěte k jeho aktivitě, učení se samostatnosti, úspěšnosti k přiměřenému chování a plnění kladených požadavků. Pokud dítě odměníme po splnění dané aktivity, můžeme očekávat, že se dítě příště do určité aktivity zapojí. (digifolio.rvp.cz, 2022)

Karneval je každý den kempu koncipován stejně, mění se pouze téma dne. Jednotlivé aktivity u stanovišť se podle tématu mohou lišit (například změnou pomůcek), ale cílem je zachovat podobné aktivity. Děti tak mohou očekávat stejné či podobné stanoviště každý den a mohou se k oblíbeným stanovištím každý den vracet či zkusit nové.

Hry na jednotlivých stanovištích jsou vybrány a určeny k rozvoji různých dovedností dítěte. Richman (2006) ve své publikaci rozepisuje různé dovednosti, které jsou k určitým hrám potřeba, ale zároveň je můžeme během her posilovat, pokud nejsou ještě plně rozvinuté. Na aktivity, které rozvíjí různé dovednosti, se nyní podíváme podrobněji. Mezi **hry k zaměření pozornosti** řadíme bingo, křížovky, skládačka, přiřazovací hry. Pozornost je nejlepší procvičovat samostatně s dítětem, ačkoliv je vhodné trénovat pozornost i během týmových her. *„Kromě toho, že zvládnutím této dovednosti vzroste možnost výběru her, může zaměření pozornosti sloužit jako potřebná sociální dovednost podpořit funkční společenskou interakci.“* (Richman, 2006, s. 58) Manipulace s míčem (házení, kopání, střílení) a menšími předměty (korálky, provázky, stavebnice) vede **k rozvoji motorických dovedností**. Skupinové aktivity jsou určeny více hráčům a je tedy nutné střídání se v tahu. Podle autorky vede **schopnost střídání se** k omezení nevhodného chování a posiluje herní dovednosti dítěte. Během her se rozvíjí i několik schopností zároveň, jako například u deskových her nebo při kreativních činnostech se dá rozvíjet **schopnost výběru, sdílení a sociální komunikace**. Děti si vybírají, s jakou figurkou chtějí hrát, jakou barvu pastelky použijí, sdílejí si pomůcky a jsou společně zapojeny do stejné aktivity, která vede k povídání si, navrhování otázek, povzbuzování a spolupráci. Za nejdůležitější aspekt všech dovedností považuje Richman (2006, s. 60) generalizaci. *„Děti musí být schopny využít svých dovedností v různých skupinách či situacích a s různými partnery.“*

Reflexe

Po uplynutí 120 minut vytvoří účastníci skupinky s vedoucími, do kterých byli podle barvy své jmenovky rozdělení. Vedoucí vedou s dětmi diskuzi, během které mají děti příležitost sdílet své zážitky. Společně s dětmi hodnotí průběh karnevalu, diskutují nad tím, jaké aktivity se jim líbily, co se jim dařilo a co nikoliv. Děti ukazují své hrací karty, hodnotí svou aktivitu a sdílejí

své dojmy. Během reflexe mají vedoucí k dispozici pocitové karty s obrázky, které mohou dětem usnadnit sdílení a pojmenování vlastních pocitů, které během aktivit zažívaly. Karty pocitů slouží jako pomocník k rozvoji slovní zásoby u dětí s narušenou komunikační schopností. Podle Karunové a spol. (2021) otevírá alternativní forma komunikace možnosti jedincům, kteří mají narušenou schopnost komunikace.

Společná hra

Časová dotace: 45 minut

Každé odpoledne je pro děti připravená společná celokempová hra, která je opět přizpůsobena tématu dne. Společné hry jsou určeny ke spolupráci ve skupinách v menším či větším počtu. Společné hry vedou děti ke komunikaci, sociální interakci, spolupráci. Slouží k aktivnímu odreagování a rozvoji obratnosti.

Kreativní činnost (klub)

Časová dotace: 60 minut

Na poslední část dne jsou účastníci kempu pozváni na tzv. klub. Klub je čas, při kterém se sejdou všichni společně, sdělí své dojmy a zážitky z celého dne a pro děti je vymyšleno a nachystáno několik kreativních činností. Děti na tuto část zůstávají uvnitř a mohou si vyrobit či namalovat jednu nebo několik odlišných věcí. Svě výrobky si mohou odnést rovnou domů. Výrobky jsou tematické a mohou být dle schopností dětí upraveny. Jednotlivé činnosti rozvíjí zejména jemnou motoriku. Během vyrábění, kreslení, tvoření si povídají a vedou diskuzi, která je propojená s tématem dne. Otázky a zamyšlení vedou k rozvoji interpersonální inteligence.

5.4.3 Den 1: Superhrdinské téma

Karneval

Stanoviště č. 1: Skákající panák

Cíl: Napomocť k rozvoji hrubé motoriky a rovnováhy

Pomůcky: Zalaminované karty s obrázky dlaní a chodidel, izolepa

Popis: Účastníci mají za úkol přeskákat panáka podle zadání

Stanoviště č. 2: Kuželky

Cíl: Rozvíjet sílu jemné motoriky, koordinovat zrak a ruce, plánovat pohyby

Pomůcky: Různé druhy míčů – z různých materiálů (lehký, těžký, velký, malý), plastové kuželky

Popis: Dítě shazuje kutálením míče kuželky, může obměňovat druhy míčů

Stanoviště č. 3: Hod frisbee

Cíl: Rozvíjet koordinaci ruky a zraku, napomocť k plánování pohybu

Pomůcky: Vymalované krabice podle barev, různě barevná frisbee

Popis: Dítě hází frisbee do krabice se stejnou barvou

Stanoviště č. 4: Umělecké dílo

Cíl: Pomocť k rozvoji koordinace ruky a zraku, plánování pohybů

Pomůcky: Rozprašovače, barvy, bílé plátno

Popis: Děti si mohou vytvořit své vlastní umělecké dílo pomocí barev v rozprašovači

Stanoviště č. 5: Tref plechovky

Cíl: Dopomocť k rozvíjení koordinaci zraku a ruky, plánování pohybů

Pomůcky: Prázdné plechovky, krabice, stůl, ping pong míčky

Popis: Dítě sestřeluje pomocí ping pong míčků plechovky, které jsou poskládány v různé vzdálenosti a různé výšce

Stanoviště č. 6: Hádej co? (ruka do neznáma)

Cíl: Hra podpoří smyslové vnímání, soustředění, komunikaci

Pomůcky: Různé předměty, krabice s dírou a šátkem

Popis: Děti dávají ruku do krabice skrz díru a vytahují jeden předmět, ze zavřenýma očima se dále snaží předmět popsat a identifikovat

Stanoviště č. 7: Zachraň superhrdinu

Cíl: Napomocť k rozvoji jemné motoriky

Pomůcky: Malé postavičky superhrdinů, plastová krabice s želé

Popis: Děti mají za úkol vytáhnout postavičku superhrdiny, který uvízl v želé

Stanoviště č. 8: „Laserové“ pole

Cíl: Hra napomůžē k rozvoji plánování pohybů a rozvoji motoriky

Pomůcky: Provázky, dřevěné tyče

Popis: Děti jsou motivovány k tomu, aby přešly přes „laserové“ pole, aniž by se dotkly provázku

Stanoviště č. 9: Rozlušti kód

Cíl: Rozvíjet matematické dovednosti

Pomůcky: Pracovní listy ze zakódovanými čísly

Popis: Děti luští zašifrovaná čísla v superhrdinských znacích podle různých úrovní

Stanoviště č. 10: Znak superhrdiny z lega

Cíl: Napomocť k rozvíjení jemné motoriky

Pomůcky: Lego kostky

Popis: Děti staví postavičku nebo znak svého oblíbeného supermana nebo jakéhokoliv, kterého znají (s předlohou i bez)

Společná hra – Odhal padoucha

Motivace: Stávají se z vás superhrdinové, policisté, detektivové, kteří jsou na stopě nebezpečného bandity a pouze společných hledáním a správným rozdělením rolí dokážete sestavit jeho podobu a pochyťat další zločince

Tato týmová hra je o spolupráci a hledání nebezpečného zločince. V ohraničeném areálu jsou poschovávány obličej padouchů. Někteří jdou snadno najít, někteří jsou lépe ukrytí. Jsou

ovšem pevně přidělení a nejde tak fotky sundat, není ani možné je vyfotit. Hráčům slouží pouze jejich paměť.

Hráči jsou rozděleni do několika skupin. Každá skupina dostane sadu karet s několika typy očí, nosů, rtů, vousů, obočí a uší, dále zapisovací arch a psací potřeby. V zapisovacím archu najdou jména několika padouchů a jejich přesný popis tváře. U některých padouchů ovšem některé z částí chybí a skupina má za úkol vyhledat v areálu fotku banditů, zapamatovat si jejich tvář a doplnit vše do archu. Jakmile budou znát tváře všech banditů na archu, poskládají dohromady nejnebezpečnějšího padoucha všech dob a jeho tvář nakreslí.

Kreativní činnost

Superhrdinské bingo

Výtvarná činnost

Pomůcky: Bílé čtvrtky, vodové barvy, štětce, podložky, kelímky s vodou

Kresba superhrdinského znaku.

Superhrdinské manžety na ruku

Pomůcky: Roličky toaletního papíru, vodové barvy, barevné papíry

Děti si mohou vyrobit vlastní manžety z roliček od toaletního papíru. Roličky si nabarví podle výběru superhrdiny a přikreslí či nalepí z papíru znak superhrdiny či jeho jméno.

Superhrdinská maska

Pomůcky: Šablony masek, barevné tvrdé papíry, nůžky, psací potřeby, provázky, pastelky

Výroba vlastní superhrdinské masky.

Otázky k diskuzi

Jaký je superhrdina? Jaké jsou jeho vlastnosti? (Odvážný, pomáhá, silný, rychlý)

S dětmi si povídáme o jejich oblíbených superhrdinech. Jaký superhrdina je podle nich dobrý/špatný? Mají děti samy nějaké superhrdinské vlastnosti?

5.4.4 Den 2: Kovbojské téma

Karneval

Stanoviště č. 1: Podoj krávu

Cíl: Vést k podpoře bilaterální koordinace a rozvoji jemné motoriky

Pomůcky: Latexové rukavice naplněné vodou s dírkami na konci „prstů“, kýbl, ručník

Popis: Dítěti drží rukavici naplněnou vodou nad kbelíkem a dítě tahá za prsty rukavice a snaží se vymačkat co nejvíce vody z rukavice do kbelíku, varianta druhá je, že si dítě drží rukavici samo jednou rukou a druhou „dojí“

Stanoviště č. 2: Kuželky

Cíl: Napomocť rozvíjet sílu jemné motoriky, koordinovat zrak a ruce, plánovat pohyby

Pomůcky: Různé druhy míčů (lehký, těžký, velký, malý), kuželky vytvořené ze skleněných láhví

Popis: Dítě se snaží shodit kutálením míče co nejvíce láhví, může obměňovat druhy míčů

Stanoviště č. 3: Hod do kovbojských bot

Cíl: Rozvíjet koordinaci zraku a rukou, plánovat pohyby

Pomůcky: Látkové sáčky s pískem, kovbojské boty (kozačky) 4x, dřevěná deska/stěna, bodové hodnocení

Popis: Dítě se snaží vhodit z určené vzdálenosti co nejvíce sáčků dovnitř jakékoliv boty, podle rozmístění a vzdálenosti bot mohou být za různý počet bodů

Stanoviště č. 4: Hod podkovou

Cíl: Napomocť rozvíjet koordinaci rukou a zraku, plánovat pohyby

Pomůcky: Krabice/kolíky v zemi, plastové podkovy

Popis: Dítě hází podkovu do krabice/na kolík s cílem trefit se co nejčastěji

Stanoviště č. 5: Sestřelování plechovek

Cíl: Dopomoct k rozvoji koordinace zraku a ruky, plánovat pohyby

Pomůcky: Prázdné plechovky, krabice, stůl, ping pong míčky

Popis: Dítě sestřeluje pomocí ping pong míčků naaranžované plechovky v různé vzdálenosti a v různé výšce

Stanoviště č. 6: Jízda na koni

Cíl: Zapojit tělo k pohyby a imaginace

Pomůcky: Papírový kůň na dřevěné tyči, kužel

Popis: Dítě má na „koni“ doběhnout k určenému místu a oběhnout určený předmět (strom, kužel) a cválat zpátky

Stanoviště č. 7: Hod lasem

Cíl: Pomocť k rozvoji koordinace ruky a zraku

Pomůcky: Papírový kůň, laso,

Popis: Dítě má za úkol lapit papírového koně pomocí lasa

Stanoviště č. 8: Rýžování zlata

Cíl: Podpořit smyslové vnímání

Pomůcky: Kamínky (posprejované zlatou barvou), plastové hluboké talíře s dírkami, nafukovací bazének s vodou a pískem, kelímky

Popis: Dítě má za úkol najít v bazénku plném vody a písku „zlato“ a přemístit ho do kelímku, cílem je naplnit kelímek „zlatem“

Stanoviště č. 9: Cesty v písku

Cíl: Dopomoct k rozvoji jemné motoriky, soustředění, relaxace

Pomůcky: Plech/větší víko od krabice, písek/mouka, umělé ovoce, štětec

Popis: Dítě má za úkol vytvořit cestu pomocí prstu nebo štětce od jednoho bodu k umělému ovoci

Stanoviště č. 10: Najdi hada

Cíl: Podpořit smyslového vnímání a soustředění

Pomůcky: Deky, různé předměty, umělý had

Popis: Dítě má za úkol najít umělého hada, který se i s dalšími předměty ukrývá pod dekou

Společná hra – Rodeo

Motivace: Vytvořte ten nejlepší a nejodvážnější tým, který si vyzkouší činnosti a různé situace, které mohou potkat kovboje a na které nezvládne zůstat sám

Rodeo je týmová hra, při které se rozdělí účastníci na 4 větší skupiny, které jsou barevně rozlišeny. Hra se koná na velkém prostoru a rodiny tvoří každý jeden roh. V každé skupině jsou vedoucí a zapisovatel, kteří dostanou hrací papír, na kterém jsou sepsány všechny aktivity, které budou probíhat postupně po sobě. Každá z aktivit je na určitý počet lidí (například 2, 3, 4 nebo celá skupina), kteří se mají na danou aktivitu zapsat. Vedoucí a zapisovatel společně rozhodují se svým týmem, kdo se účastní, jakých aktivit. V průběhu zapisování jsou jednotlivé aktivity názorně představovány a předváděny organizátory hry, účastníci jsou tedy seznámeni s průběhem hry, daných aktivit, pravidly a bezpečností. Jakmile mají všichni týmy zapsáno, začíná rodeo.

Jednotlivé aktivity:

- Jízda na koni (2): každý z týmů má vyrobeného koně, na kterém cválá doprostřed herního prostoru, oběhne kužel a vrací se zpátky do svého týmu, kde předá koně dalšímu ze spoluhráčů;
- Trojnohý běh (2 dvojice): dvojice má pomocí šátku svázané dvě nohy dohromady a jejich úkolem je společně doběhnou ke kuželu a vrátit se zpátky;
- Vodní štafeta (celý tým): skupiny vytvoří v sedě za sebou lajnu od své startovní čáry až po kužel uprostřed, na začátku je kyblík plný vody a na konci lajny je prázdný kyblík, jejich úkolem je pomocí houby nabrat z plného kýble co nejvíce vody a předávat si

mokrou houbu mezi sebou takovým způsobem, aby vymačkali do prázdného kýble co nejvíce vody, aktivita končí, jakmile mají celý kyblík vody prázdný;

- Přenes frisbee (3): úkolem hráčů je přenést frisbee na vodní žízale doprostřed hřiště a předat zpět žízalu dalšímu spoluhráči;
- Cesta po ostrovech (celý tým): týmy dostanou kostky pěnového puzzle (podle počtu hráčů o jednu více) a mají za úkol dojít s celým týmem ke svému kuželu doprostřed hřiště, pravidlem je, že každý může stát pouze na jedné pěnové kostce;
- Korzování s papouškem (2 dvojice): dvojice dostane mezi svá čela papírového papouška a jejich úkolem je oběhnout společně kužel uprostřed a vrátit se zpět ke svému týmu, aniž by jim papoušek upadl, bez použití rukou.

Kreativní činnost

Malování podkovy

Pomůcky: Bílé čtvrtky, šablona podkovy, pastelky, nůžky, barevné kamínky

Děti si obkreslí podle šablony tvar podkovy, vystříhnou si ji a podle své fantazie vybarví a vyzdobí.

Batikování šátku

Pomůcky: Bílé šátky, barva na batikování, sáčky, gumičky

3D kaktus

Pomůcky: Barevný papír, nůžky, lepidlo, psací potřeby, šablona

Žáci dávají dle návodu dohromady jednotlivé kusy kaktusu. Výsledkem je papírový 3D kaktus v papírovém květináči.

Otázky k diskuzi

Ukázka z filmu – Toy Story (Příběh hraček): kovboj Woody

Jaké jsou vaše oblíbené hračky?

Jak poznáme, že je někdo kovboj?

5.4.5 Den 3: Exotické téma

Karneval

Stanoviště č. 1: Limbo

Cíl: Posílit rozvoj hrubé motoriky, rovnováhy

Pomůcky: Dlouhé lano

Popis: Děti prochází pod nataženým lanem, které se po nějaké době snižuje a děti tak musí při každém procházení snižovat své tělo do záklonu

Stanoviště č. 2: Hula hopy

Cíl: Vést k naplánování pohybů

Pomůcky: Hula hopy, hudba

Popis: Pohyby s hula hopy na hudbu, alternativa – provlékání hula hopů

Stanoviště č. 3: Bowling s kokosem

Cíl: Pomocť rozvíjet sílu jemné motoriky, koordinaci zraku a ruky, plánovat pohyby

Pomůcky: Kokos, láhve plné písku

Popis: Láhve se naplní do půlky pískem a rozmístí se ve vzdálenosti asi 3 metry od startovní čáry, dítě se snaží shodit kokosem co nejvíce kuželek

Stanoviště č. 4: Hledání mušlí v písku s vodou

Cíl: Posílit rozvoj hmatového vnímání a obratnosti

Pomůcky: Nádoby naplněné trochou vody a písku, mušle různých velikostí

Popis: V nádobě se ukryjí mušle a dítě má za úkol vylovit jich co nejvíce

Stanoviště č. 5: Barevná voda

Cíl: Dopomocť k rozvoji jemné motoriky, koordinace ruky a zraku

Pomůcky: Umělohmotné pipety, voda, plastové krabice s různě zbarvenými tekutinami, přírodní barviva, formičky na led, umělohmotné kelímky

Popis: Děti přenáší vodu pomocí pipety do vybraných formiček na led, mohou také přelívat pomocí kelímků vodu do jiné krabice

Stanoviště č. 6: Šipky s vodními balonky

Cíl: Posilovat rozvoj koordinaci zraku a ruky, plánování pohybů

Pomůcky: plastové šipky, naplněné vodní balonky na dřevěné desce

Popis: Hráči se snaží trefit a prasknou pomocí šipek vodní balonky

Stanoviště č. 7: Skoky v pytli

Cíl: Podpořit rozvoj rovnováhy, plánování pohybů, vnímání těla

Pomůcky: Látkové pytle, kužely

Popis: Dítě si navleče do půlky těla pytel a skáče k vyznačenému kuželu a zase zpět

Stanoviště č. 8: „Corn hole“

Cíl: Vést k rozvíjení koordinace zraku a ruky, plánování pohybů

Pomůcky: Dřevěné desky s dírou, menší polštářky naplněné pískem/rýží

Popis: Dítě hází naplněné polštářky na dřevěné desky a snaží se trefit díru uvnitř

Stanoviště č. 9: Hrátky s provázky

Cíl: Pomocť ke zdokonalení obratnosti, procvičení zrakové pozornosti, zrakového vnímání, koordinace ruky

Pomůcky: Dřevěná podložka s přitlučenými hřebíky, provázek

Popis: Dítě omotává provázek libovolně okolo hřebíků, dítě tvoří obrazce

Stanoviště č. 10: Běh v ploutvích

Cíl: Napomocť k rozvoji pohybů, rovnováhy, vnímání těla

Pomůcky: Potápěčské ploutve, kužely

Popis: Dítě si obuje potápěčské ploutve a běží k určenému kuželu a zase zpět

Společná hra – Scavenger hunt

Motivace: Představ si, že jsi se svým týmem skončil na opuštěném ostrově a vaším úkolem je splnit několik úkolů, které tě dovedou k další stopě či novému poznání opuštěného ostrova

Scavenger hunt nebo bojová hra je týmová aktivita, která rozvíjí spolupráci a komunikaci. Účastníci kempu jsou rozděleni do několika skupinek a dostanou papír plný úkolů, které mají společně splnit, zjistit nebo objasnit. Skupiny mohou začít libovolně a mají limitovaný čas. Děti jsou motivováni k tomu, aby splnili společně co nejvíce bodů. Jednotlivými úkoly jsou:

- vytvořit lidskou pyramidu;
- najít 5 mušlí;
- zjistit venkovní teplotu;
- válet sudy;
- zahrát si s jinou skupinou kámen-nůžky-papír;
- vymyslet pokřik;
- seřadit se podle data narození;
- vyrobit věneček z pampelišek;
- napsat jednu linku metra se stanicemi;
- vymyslet název skupiny;
- vytvořit nápis léto.

Kreativní činnost

Plnění lahviček

Pomůcky: Různé barvy písku v lahvičkách, různé druhy lahviček s uzavíráním

Děti si vyberou lahvičku a různé barvy písku, který chtějí použít. Pískem plní lahvičky a vytváří různé vzory (proužky, tečky, vlny atd.).

Malování mušlí

Pomůcky: Různé velikosti a druhy mušlí, akrylové barvy, podložky, štětce, nádoby s vodou

Děti si vyberou různé mušle a podle libosti kreslí celý jejich povrch nebo jen části.

Vyrábění havajského totemu

Pomůcky: Role od papírových utěrek a toaletního papíru, fixy

Děti kreslí různé obličejy na papírové role.

Výroba havajského náhrdelníku

Pomůcky: Provázky, krepový papír, šablony květin, barevné papíry, brčka, nůžky

Náhrdelník lze dělat dvěma způsoby a děti si tak mohou vybrat, který si zvolí. Jeden náhrdelník je z krepového papíru, druhý, obtížnější je z papírových květin, které si děti buď sami nebo s pomocí obkreslí a vystřihnou.

Otázky k diskusi

Jak by vypadala vaše nejlepší dovolená? Kde a jak rádi odpočíváte?

Před ukončením našeho společného času si s dětmi povídáme o tom, jak si představují ráj (místo odpočinku=dovolená), jak vypadá, co v něm nalezneme, jak se v něm cítíme. Povídáme si s dětmi o tom, jaké hračky by si vzaly na dovolenou, s kým by tam jely, co by tam dělaly.

5.4.6 Den 4: Olympijské téma

Karneval

Stanoviště č. 1: Šipky

Cíl: Napomoct k rozvoji koordinaci zraku a ruky, plánování pohybů

Pomůcky: Magnetový terč s šípkami

Popis: Hráči se snaží dosáhnout co nejvíce bodů podle stanovených pravidel

Stanoviště č. 2: Bowling

Cíl: Podpořit rozvoj jemné motoriky, koordinace zraku a ruky, plánování pohybů

Pomůcky: Několik druhů míčů (lehký, těžký, velký, malý), kuželek

Popis: Dítě se snaží shodit kutálením míče co nejvíce kuželek, může obměňovat druhy míčů

Stanoviště č. 3: Házení míčku do olympijských kruhů

Cíl: Podpořit rozvoj koordinaci zraku a ruky, plánování pohybů

Pomůcky: Míče, lano, vyrobené olympijské kruhy z papíru, fotbalová síť (nemusí být)

Popis: Olympijské kruhy jsou pověšeny mezi stromy či na fotbalové síti, dítě hází míčky do kruhů, které jsou barevně označeny, jednotlivá barva má odlišné bodové hodnocení

Stanoviště č. 4: Sestřelování plechovek

Cíl: Pomocť k rozvíjení koordinaci zraku a ruky, plánování pohybů

Pomůcky: Prázdné plechovky, krabice, stůl, ping pong míčky

Popis: Dítě sestřeluje pomocí ping pong míčků naaranžované plechovky v různé vzdálenosti a v různé výšce

Stanoviště č. 5: Rybaření

Cíl: Posilnit jemnou motoriku, soustředěnost

Pomůcky: Z papíru vyrobené ryby s kancelářskými svorkami, rybářské pruty (dřevěná tyč s provázkem na konci a připevněným magnetem)

Popis: Dítě má za úkol chytit pomocí rybářského prutu všechny ryby

Stanoviště č. 6: Překážková dráha

Cíl: Napomocť k rozvoji síly, plánování pohybů, rovnováhy, krátkodobé paměti, uvědomování si prostoru

Pomůcky: Překážky (atletické nebo přírodní)

Popis: Děti prochází překážkovou dráhou

Stanoviště č. 7: Basketbal (hod na koš)

Cíl: Podpořit pohybové dovednosti, spolupráci

Pomůcky: K dispozici basketbalové hřiště, basketbalový míč

Popis: Hráči se rozdělí podle počtu na dva týmy, domluví se na pravidlech

Stanoviště č. 8: Šerm s vodními žížalami

Cíl: Posílit pohotovostní reakce a pohybové dovednosti

Pomůcky: Vodní žížaly, masky

Popis: Každý z hráčů má masku a žížalu, podle stanovených pravidel se účastní šermu

Stanoviště č. 9: Vlajkové puzzle

Cíl: Procvičit zrakovou pozornost, koordinaci zraku a ruky, bilaterální integrace

Pomůcky: Obrázky několika světových vlajek, připravené hromádky ústřížků z vlajek

Popis: Dítě si vybere vlajku, kterou by rádo skládalo, pracuje samostatně nebo s pomocí, jakmile aktivitu dokončí, určuje, o jakou vlajku se jedná

Stanoviště č. 10: Lego vlajky

Cíl: Vést k rozvíjení jemné motoriky

Pomůcky: Lego kostky

Popis: V rámci tohoto stanoviště děti skládají různé vlajky podle předlohy i bez

Společná hra – Sportovní odpoledne

Motivace: Staň se na jedno odpoledne profesionálním sportovcem a vyzkoušej si turnaj v ping pongu, účastni se fotbalového zápasu, střel co nejvíce basketbalových košů, získej titul mistra hádanek nebo se staň fanouškem tvého oblíbeného hráče.

Poslední den si mohou děti zahrát několik míčových her. K dispozici bude několik skupinových her, zároveň i možnost hrát ve dvojicích, účastnit se sportovního kvízu nebo strávit odpoledne u deskových her. Míčové hry budou organizované, časově omezené a budou se různě střídat. Děti se mohou aktivně účastnit nebo hru pouze pozorovat a fandit. Na výběr bude z těchto aktivit:

- Fotbal
- Basketbal
- Ping Pong
- Deskové hry
- Frisbee
- Foursquare
- Kvízy a hádanky
- Tanec

Kreativní činnost

Řehťáčka

Pomůcky: Barevné dřevěné tyčky, menší krabičky, lepidlo, barevné izolepy, akrylové barvy, štětce, podložky, různé předměty (rýže, rozinky, čočka, semínka)

Děti si vybarví krabičku a vnitřek zaplní podle svého výběru různými potravinami. Suchou krabičku přilepí k dřevěné tyčce a mají chraštítko hotové.

Papírové balóny (různé sporty)

Pomůcky: bílé papírové talíře, vodové barvy, štětce, podložky

Děti si mohou nakreslit papírový táč podle vybraného míče (basketbalový, basebalový, tenisový atd).

Výroba olympijské pochodně

Pomůcky: Lepidlo, nůžky, barvené papíry (žlutá, oranžová, červená), zlaté košíčky na muffiny, šablona z tvrdého papíru na tyč

Děti si mohou vyrobit vlastní olympijskou pochodeň z papíru.

Otázky k diskuzi

Zimní a letní olympiáda – jaké sporty se kdy odehrávají? Co musí sportovec dělat, aby se stal dobrým v daném sportu? (neustále trénovat, učit se, odpočívat, učit se z proher)

V rámci celokempového zakončení získají děti „olympijskou medaili“ za účast.

6 Zhodnocení praktické části

V této kapitole jsou shrnuty a zhodnoceny jednotlivé výstupy, které jsou důležitou součástí k realizaci a úspěšnému provedení tohoto kempu. V následujících řádcích naleznete jednotlivé body, ve kterých je přiblížen jejich smysl a je odůvodněn výběr témat a metod.

Téma

Jednotlivá témata na každý den jsem vymýšlela dle atraktivity pro děti a možnost zapojení dětské fantazie. Témata jsou zaměřena na dětské hrdiny, ať už sportovce, kterým můžou fandit a kterými jsou inspirováni k pohybu, tak filmové postavy, které mají nadlidské síly a superschopnosti. Účastníci kempu se tak mohou stát svým oblíbeným superhrdinou, trénovat jako olympijský sportovec, vyzkoušet si házet lasem jako opravdový kovboj nebo si užívat aktivity na pláži. Hry a kreativní činnosti jsou vymyšlené k danému tématu dne, aby děti vtáhly do nevšední reality a mohly zapojit svou fantazii. K tomu napomáhají vizuální pomůcky, tematické předměty a kostýmy. Všechna tato témata jsou dětem známá a dají se jednoduše rozpoznat.

Zvolené aktivity

Program je rozdělený do tří hlavních částí, přičemž si může dítě v každé části najít aktivitu, která mu bude vyhovovat a do které se zapojí. Dopolední aktivity (karneval) jsou cíleny na individuální hry, které mohou být upraveny a přizpůsobeny účastníkovi. Odpolední (týmové) hry jsou záměrně vybrány ke spolupráci a začlenění se. Poslední (kreativní) činnosti jsou určeny ke zklidnění, relaxaci a výtvarnému vyjádření se. Domnívám se, že každá z částí je vytvořena speciálně k pobídnutí a vytvoření příležitosti k zapojení se, ať už v jakékoliv podobě dítěte. Úspěchem není, pokud se dítě aktivně zapojí do všech aktivit, nýbrž reaguje a vnímá dění okolo sebe.

Rozvrh dne

Program kempu je každý den představen v rámci přivítání účastníkům kempu i rodičům. K představení rozvrhu jsou použity kartičky s obrázky s danou aktivitou, dále je rozvrh časově rozepsán na tabuli. Tato forma byla vybrána s ohledem na účastníky kempu a jejich potřeby.

Motivace

Programoví vedoucí jsou hlavní dvojicí, která vždy představuje téma dne. K tomu jim slouží kostýmy, tematické pomůcky, dekorace, a hlavně přizpůsobené místo, kde probíhají aktivity a zbylý program kempu. Celé místo kempu se tak promění na olympijský areál, divoký západ,

tropický ráj a město superhrdinů. Veškeré propriety slouží k přiblížení tématu dne a zaujetí účastníků kempu.

Reflexe

Reflexe neboli úvaha je vedena k dětem a je zaměřena hlavně k tomu, aby byly děti motivovány k rozjímání a sdílení se. Zde musím podotknout, že je velice důležité, pokud již s dětmi nějaký vztah máme a pokud se na kempu nevidíme poprvé nebo pokud je ve skupince aspoň někdo, kdo je dětem známý. Jak jsem již podotýkala, příměstský kemp je nejvhodnější organizovat po dlouhodobé spolupráci v rámci jedné nebo více základních škol, na kterých probíhá kontaktní práce. Dle mého názoru jsou velikým pomocníkem při sdílení našich pocitů karty pocitů. S karty pocitů mám zkušenosti v rámci předmětu sociální dovednosti a mohu jen potvrdit, že jsou velkou výhodou při sdílení a vyjádření našich emocí.

Rizika

Vzhledem k tomu, že je tento kemp určený pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, je nutné brát v potaz určitá rizika a plánovat různé scénáře dopředu. V takových případech je na kempu přítomný etoped a vyškolení vedoucí, kteří mají již s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami určitou zkušenost.

Kemp a jeho program je s rodiči či zákonnými zástupci účastníků kempu konzultován dopředu a jsou známy potřeby dítěte a medikace. Rodiče mohou být součástí kempového programu a účastnit se jej společně s dítětem, stejně tak i sourozenci a kamarádi dítěte.

Skupiny dětí jsou v rámci možností rozděleny podle věku, ale i podle svých potřeb a zájmů. Týmové hry a skupinové reflexe jsou vždy tvořeny stejnou skupinou a přidělení vedoucí tak mají každý svou skupinku, o kterou se starají, účastní se veškerých aktivit a probírají s nimi jakýkoliv problém.

Program kempu je tvořen k tomu, aby se každé z dětí bavilo svým vlastním způsobem, a ačkoliv to může u každého jednotlivce vypadat jinak, je důležité, aby mohlo dítě své dojmy sdílet a cítit se součástí celého kempu společně s vedoucími a organizátory kempu.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá aktivitami vhodnými pro děti školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem této práce bylo vytvořit strukturu příměstského kempu, která nabízí činnosti, jež jsou vhodné nejen pro děti se specifickými poruchami učení a chování, ale zároveň motivující, zábavné a jsou provozovány ve vhodném a bezpečném prostředí.

V teoretické části byly postupně vymezeny pojmy, které souvisí s danou problematikou a jsou součástí speciální pedagogiky. Nejprve bylo charakterizováno dítě školního věku, poté žák se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétněji vymezena oblast etopedie, a to poruchy učení a chování, na které se tato práce nejvíce vztahuje. Následující kapitola se věnovala volnému času, jeho využití a faktory, které ovlivňují, jak člověk s daným časem naloží. Kapitola nadále obsahovala funkce výchovy ve volném čase a popsala vychovatele a pedagoga volného času. Poslední kapitola teoretické části se zabývala hrou a její podobě u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dále motivací, která je jednou z důležitých faktorů při dětské hře.

V praktické části lze nalézt strukturu čtyřdenního příměstského kempu s časovými údaji a personálním zajištěním. Struktura každého dne je složena ze tří částí, a to z individuálních multisenzoriálních her, týmových her a kreativních činností. Součástí kempového programu jsou vedené diskuze k navázání kontaktu, rozvoji komunikace, sebehodnocení a ocenění zapojení dětí a jejich dovedností. Dále je ke konci programu vytvořen čas k hlubšímu porozumění tématu dne a rozvoji interpersonální inteligence. Program je inspirován několika denními tématy, které fungují jako motivace a prostředek k zapojení dětské fantazie.

Aktivity jsou vymyšleny a sepsány v souladu s odbornou literaturou zabývající se danou problematikou. Inspirací k vytvoření příměstského kempu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami mi byla organizace Young Life Caparnaum, která se zabývá využitím volného času u dětí školního věku s mentálním postižením a vývojovými poruchami.

Domnívám se, že daná struktura i význam připraveného kempového programu je nejefektivnější po dlouhodobé celoroční kontaktní práci s žáky. Z tohoto důvodu nemohla být daná struktura v současnosti realizována, a proto v této bakalářské práci není možné podrobněji zhodnotit aktivity a představit detailnější výsledky. Na základě mých zkušeností, které byly získány během práce s dětmi se specifickými poruchami chování na základní škole Na Zlíchově, kde v současnosti pracuji a kde jsem měla příležitost vybrané aktivity zrealizovat, mohu potvrdit, že žáci byli motivováni a vtaženi vybranými tématy, vybrané aktivity byly

úspěšně dokončeny, jejich zapojení bylo rychlejší a ve výsledku jsme dokázali i snadněji zhodnotit zapojení a chování žáku během dané činnosti, právě z důvodu lákavého tématu a nevšední aktivity.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2011. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BURDA, Jan a Vladimíra ŠLOSAROVÁ. *Tábory a další zotavovací akce*. Aktualiz. vyd. Praha: NIDM, 2008. ISBN 978-80-86784-59-5.

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: Cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0.

JELÍNKOVÁ, Miroslava a Radovan NETUŠIL. *Autismus V: Hra a hračka v životě dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství, 2001.

KLÍMA, Pavel. *Základy etopedie (uvedení do etopedie, nárys vývoje a organizace péče)*. Praha: SPN, 1978.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálně pedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KURTZ, Lisa A. *Hry pro rozvoj psychomotoriky: pro děti s ADHD, autismem, smyslovým postižením a dalšími handicapy*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0800-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 9788024712840.

MASARIKOVÁ, Anna a Pavol MASARIK. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*. Vyd. 2. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2002. 204 s. ISBN 80-968735-0-4.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.

- MATĚJČEK, Zdeněk. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama, 1986. Pyramida (Panorama). ISBN: 11-060-86
- MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024751078.
- PÁVKOVÁ, Jiřina, Bedřich HÁJEK, Břetislav HOFBAUER, Věra HRDLIČKOVÁ a Alena PAVLÍKOVÁ. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 2008. 3., aktualizované vydání, Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-423-6.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN: 978- 80- 7315-198-0.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, 2013. 64 s. ISBN 978-80-7421-060-0.
- RIEFOVÁ, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 3.vyd. Praha: Portál, 2007. 251 s. ISBN 80-7178-287-4.
- RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-102-6.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- SPOUSTA, Vladimír. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: (úvod do studia pedagogiky ve volném čase)*. Brno: Vyd. Masarykovy univerzity, 1994. ISBN 80-210-1007-X.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-426-7.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-131-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017. ISBN 9788026211907.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2.

ZAPLETAL, Miloš. *Jak vést letní tábor*. Praha: Mladá fronta, 1969. Edice Jak.

ZAPLETAL, Miloš. *Výpravy za dobrodružstvím*. Ilustroval Marko ČERMÁK, ilustroval Antonín POSPÍŠIL, ilustroval Blanka VOTAVOVÁ. Praha: Albatros, 1986.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-08754.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Relaxace nejen pro děti s ADHD: máte neklidné, nesoustředěné dítě?* 4. vyd. Praha: D + H, 2008. ISBN 978-80-903869-8-3.

Internetové zdroje

AYDIN, Bülent, ARSLAN, Erdal. (2016) The Role of Social Media on Leisure Preferences: A Research on the Participants of Outdoor Recreation Activities, 3 (1), 1-10. [online] [cit. 11.20.2022] Dostupné z: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/230009>

Frith, Uta. (1991). Asperger and his syndrome. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 1-36). [online] Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511526770.001 [cit. 15.5.2022] Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/books/autism-and-asperger-syndrome/2B02EA3FF2E15A53E4B905446C47A6E8>

KAPLÁNEK, Michal. Pedagogika volného času – projekt budoucnosti, nebo slepá ulička? [online] *Stati. PEDAGOGIKA* roč. LX, 2010 [cit. 23.11.2022] Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_1_03_Pedagogika_voln%C3%A9ho_12_20.pdf

MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. *Specifické vývojové poruchy školních dovedností*. [on-line] Aktualizované vydání k 1. 1. 2022. Praha. [cit. 25.6.2022] Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F81>

MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. *Pervazivní vývojové poruchy*. [on-line] Aktualizované vydání k 1. 1. 2022. Praha. [cit. 25.6.2022] Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>

MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. *Aspergerův syndrom*. [on-line] Aktualizované vydání k 1. 1. 2022. Praha. [cit. 25.6.2022] Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84.5>

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Informace ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online] © 2013–2022 MŠMT. [cit. 30.9.2022] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Podpůrná opatření*. [online]. © 2013–2022 MŠMT. [cit. 25.9.2022] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>

Národní pedagogický institut České republiky. *Hra*. Metodický portál RVP.cz [online] [cit. 2022-06-29] Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/H/Hra

Národní pedagogický institut České republiky. *Specifická práce s dětmi s autismem*. [online] Metodický portál RVP.cz [cit. 2022-011-18] Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=76199&view=12500&block=67814>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. [online] Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. [cit. 12.6.2022] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času. [online] V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 145 s. ISBN 978-80-7290-666-6. [cit. 7.4.2022] Dostupné z: <https://docplayer.cz/180657-Pedagogika-volneho-casu.html>

ŠEJTKA, Ondřej. 2016. Přehled legislativy pro pořádání příměstských táborů. [online] Poradna ČRDM. [cit. 2022-06-28] Dostupné z: <http://poradna.crdm.cz/primestske-tabory/prehled-legislativy-pro-poradani-primestskych-taboru-309>

World Leisure Organization (WLO) © 2019 [online] [cit. 11.5.2022] Dostupné z: <https://www.worldleisure.org/about-us/>

Young Life Caparneau Copyright © 2004-2022 Young Life. All Rights Reserved [online] [cit. 19.11.2022]. Dostupné z: <https://capernaum.younglife.org/>

Zákony pro lidi. Zákon č. 258/200 Sb. Zákon o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů. [online] © AION CS, s.r.o. 2010-2022 [cit. 2022-10-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-258>

