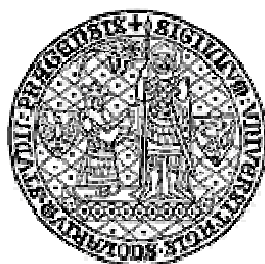


UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE



FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

Školní družina ve speciální škole
(jako nedílná součást ucelené rehabilitace dětí se
zdravotním postižením)

Diplomová práce

Vedoucí práce:

Doc. PhDr. Pavel Strnad, CSc.

Zpracovala:

Bc. Olga Holá

Školní rok 2008/2009

ABSTRAKT

Název :

Školní družina ve speciální škole (jako nedílná součást ucelené rehabilitace dětí se zdravotním postižením)

Cíl práce :

Hlavním cílem práce je získání poznatků o současném stavu práce s dětmi ve školní družině ve speciálních školách a analyzovat determinanty ovlivňující výchovnou činnost. Dalším důležitým cílem je zařadit tuto část výchovného působení na základě potvrzení oprávněnosti do ucelené rehabilitace dětí s handicapem.

Metody:

Téma diplomové práce je zpracováno ve třech základních rovinách – teoretické, empirické zahrnující výzkumné šetření a zhodnocení praktického provedení. Vlastnímu empirickému výzkumu předcházela teoretická analýza problematiky ucelených služeb pro děti se zdravotním postižením a pedagogiky volného času. Ve výzkumné části byly použity explorativní metody. Základní sběr dat byl proveden pomocí anonymního dotazníkového šetření. Kvantitativní výsledky uvedeného empirického výzkumného šetření byly zpracovány graficky. K doplnění potřebných informací byla dále využita metoda nestandardizovaného rozhovoru. Kvalitativní výsledky získané provedením rozhovorů byly zpracovány textovou analýzou. Část zahrnující zhodnocení praktického provedení, byla rovněž zpracována textovou analýzou.

Výsledky:

- teoretická analýza a rešerše literatury vztahující se k tématu
- zhodnocení současného stavu výchovné práce na speciálních školách
- analýza různých cílů výuky, posouzení vlivu vnitřních a vnějších podmínek na výchovnou činnost ve školní družině speciální školy
- podklady na návrh adekvátního začlenění výchovné činnosti do ucelené rehabilitace dětí s postižením a celkové zvýšení statusu výchovné činnosti

Klíčová slova:

člověk se zdravotním postižením, komprehenzivní speciální pedagogika, ucelená rehabilitace, pedagogika volného času, mimoškolní výchova, školní družina

ABSTRACT

Subject :

After-school youth center in special primary school (as an integral part of complex rehabilitation of disabled children)

Objective is:

The main objective is background research of present situation with education of disabled children in after-school youth centers of special primary schools and to analyze determinants with influence to education. Another important objective, based on verification, is to implement this part of education activities to complex rehabilitation of disabled children.

Methods:

The graduation essay is divided into three basic parts – theoretical, empirical which includes background research and evaluation. A theoretical analyse of problem of complex education of disabled children and free time pedagogy was made prior to empirical research. An exploration methods were used in empirical research. Data collection was based on principle of anonymous list of questions. Quantitative results of empirical research were processed in graphical way. A method of nonstandard interview was used to complete necessary information. Quantitative results of nonstandard interviews were processed in text way. Practical evaluation was also processed in text analyse

Results:

- Theoretical analyse and literature search relating to topic
- Validation of present situation of education of the disabled in after-school youth centers of special primary schools
- Analyse of different objectives of education, validation of influence of inner and outer determinants of education in after-school youth centers of special primary schools
- Support documents for proposal of adequate implementation of after-school education to complex rehabilitation of disabled children and the whole increase of reputation of after-school youth center education activities

Key words:

disabled person, comprehensive special pedagogy, complex rehabilitation, pedagogy of free time activities, after-school youth centers treatments, after-school youth centers

Prohlášení :

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně za použití uvedené literatury.

V Chrudimi

Olga Holá

Poděkování:

Děkuji tímto svému vedoucímu práce Doc. PhDr. Pavlovi Strnadovi, CSc. za odborné vedení při zpracování této diplomové práce.

Svoluji k zapůjčení své diplomové práce ke studijním účelům.

OBSAH:

1. ÚVOD.....	1
2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE.....	4
2.1. Zdravotně postižený člověk.....	4
2.1.1. Výchova a vzdělání dětí s postižením.....	8
2.1.2. Komprehenzivní speciální pedagogika.....	11
2.1.3. Zásady speciální pedagogiky (kompenzace, reedukace, rehabilitace).....	15
2.1.4. Mění se paradigma české speciální pedagogiky k edukaci žáků se specifickými potřebami.....	19
2.2. Instituce mimoškolní výchovy a aktivit handicapovaných.....	26
2.2.1. Volnočasové potřeby a zájmy.....	28
2.2.2. Pojem výchova mimo vyučování.....	32
2.2.3. Školní družina jako školské zařízení pro zájmové vzdělávání.....	36
2.3. Několik poznatků k teorii výchovy.....	47
2.4. Výzkumná zjištění.....	49
3. CÍL VÝZKUMU A HLAVNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	50
3.1. Předmět činnosti výzkumného záměru a sledovaný cíl	50
3.2. Otázky výzkumu.....	51
4. METODIKA VÝZKUMNÉ PRÁCE.....	52
4.1. Strategie a použité metody	54
4.1.1. Dotazník.....	54
4.1.2. Rozhovor.....	54
4.1.3. Zhodnocení Tématického plánu.....	55
4.2. Volba vzorku.....	55
5. VÝSLEDKOVÁ ČÁST.....	56
5.1. Výsledky dotazníkového šetření.....	56
5.2. Výsledky šetření z rozhovorů.....	67
5.3. Výsledky z hodnocení Tématického plánu.....	71
5.4. Shrnutí výsledkové části	72
6. DISKUZE	74
7. ZÁVĚR.....	92
8. SEZNAM LITERATURY.....	93
8.1. Seznam použité literatury.....	93

8.2. Doporučené internetové odkazy.....	100
8.3. Doporučená periodika.....	101
8.4. Právní dokumenty pro školní družiny.....	102
9. SEZNAM POUŽITÝCH SCHÉMAT A GRAFŮ	103
9.1. Seznam schémat.....	103
9.2. Seznam grafů.....	103
10. SEZNAM PŘÍLOH.....	104
11. PŘÍLOHY	105

1. ÚVOD

Jsme svědky stále se zvyšujících společenských nároků na kvalitu výchovy mladé generace a tyto nároky se týkají i kvality výchovy postižených osob. Jejich postižení negativně ovlivňuje schopnost uspokojovat základní životní potřeby a zvládání s nimi souvisejících činností, které jsou předpokladem plného společenského zapojení. Negativně ovlivňuje rozvoj mezilidských vztahů, schopnost rozvoje zájmové a kulturní činnosti a rozvoj osobních i společensky významných aktivit. Konkrétní opatření uplatňovaná na všech úsecích péče o postižené spočívají především v pojetí komplexní rehabilitační péče která se týká i dětí s kombinovanými vadami, dětí navštěvující speciální školy jež vyžadující specifické přístupy výchovné a vzdělávací (Krejčířová, 1998).

Výchovou a vzděláním dětí s handicapem se zabývá speciální pedagogika. Jesenský (2000) hovoří o komprehenzivní speciální pedagogice, jež představuje „ucelený, vnitřně diferencovaný a logicky strukturovaný systém odborných poznatků o handicapovaném člověku v situaci výchovy nebo také o jevech edukace handicapovaných jedinců, cílevědomého rozvoje integrace a dalších podmínek jejího průběhu“.

Jedním z důležitých úseků péče o děti s postižením v speciální škole je školní družina, která spadá do oblasti výchovných zařízení, jež jsou základní formou výchovy mimo vyučování, vědního oboru pedagogiky volného času.

Pávková (2003) upozorňuje, že volný čas se může stát zdrojem velmi vážného ohrožení. Při neorganizovaném trávení volného času dochází často k úrazu dětí, mladí lidé svým jednáním ohrožují sebe i druhé experimentováním s návykovými látkami, z nudy překračují zákon. To vše naznačuje, že tímto tématem je třeba zabývat se podrobněji. Jsou vlivy, které výrazně působí na jedince a na jeho způsoby hospodaření s volným časem. Patří mezi ně rodina, škola, učitelé, kamarádi...Existují však instituce, a organizace, jejichž pracovní náplní je působit na děti ve volném čase a naučit je volný čas racionálně využívat. Toto ovlivnění je záměrné, má vymezený cíl, je plánovité splňuje tedy požadavky, kterými lze vymezit výchovné působení. Hovoří se o pedagogickém ovlivňování volného času.

Školní družiny se zaměřují na práci s dětmi prvního stupně základní, v případě této práce speciální školy. Kromě výchovné a zdravotní funkce má význam plnění funkce sociální, protože toto zařízení zajišťuje sociální péči a bezpečnost dětí v době, kdy jsou rodiče v zaměstnání. Vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí mladšího školního věku, zejména k velké šíři a labilitě zájmů, se výchovná činnost orientuje na co nejpestřejší strukturu zájmových činností a uspokojování potřeby pohybu, odpočinku, relaxace, tvořivosti a zážitků.

Předkládaná diplomová práce má za úkol dokázat, že výchovná činnost ve školních družinách na I. stupni speciálních škol je nedílnou součástí ucelené rehabilitace dětí s handicapem. Velkou měrou přispívá k integraci, k jejich samostatnosti, schopnosti spolupráce, k socializaci a schopnostem trávení volného času. K těmto cílům lze dospět důkladnou, širokospektrou přípravou a následnou nabídkou pestrých zájmových činností, zkvalitňováním a rozvíjením přirozených dětských činností odpovídajících možnostem dítěte (psychickým, věkovým, zdravotním), využíváním specifických pedagogických zásad, prostředků a metod speciálně-pedagogické terapie. Speciální výchova přitom vychází zejména z respektování potřeb handicapovaného dítěte a navazuje na běžnou výchovnou práci.

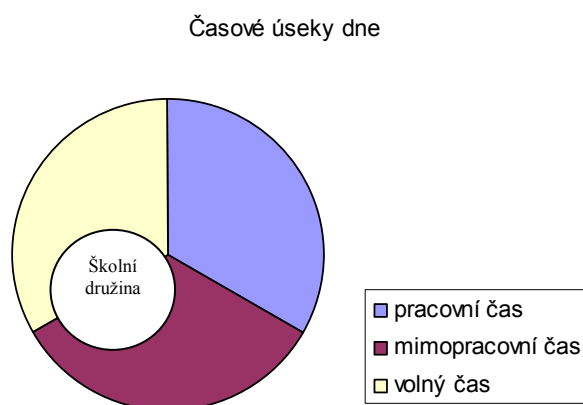
Zdůvodnění výběru tématu:

Je nutné si uvědomit, že jakékoliv výchovné působení na člověka musí počítat se specifickými zvláštnostmi, které přináší nejen jeho věk, ale i postavení ve společnosti, mentální úroveň, vrozené dispozice apod. Tato specifika vystupují do popředí nejvíce při působení na mladého člověka a na dítě. V tomto případě je třeba navíc počítat s tím, že mladý člověk si teprve utváří svůj názor na svět, svůj vztah ke světu, k lidem, ke společnosti vůbec. Metody a formy výchovného působení na dítě totiž kladou základ k dalšímu rozvoji osobnosti, formulují morální a estetické postoje k životu, významně přispívají a spoluvytváří hodnotovou orientaci, což je v případě dětí s handicapem nesmírně závažné (Krejčířová, 1998).

Školní družina je školské zařízení výchovy mimo vyučování, jež je mezi ostatními zařízeními určenými pro volný čas dětí nejčtenější. Školní družina vytváří přechod mezi výukou ve školních třídách a pobytem doma. Tento čas není zanedbatelný. Děti s postižením mají mnohem méně volného času, déle vypracovávají domácí úkoly, některé stráví dlouhý čas dojížděním do školy. Může se stát, že čas strávený ve školní družině se stane jediným možným volným časem, který mohou děti strávit se svými vrstevníky.

Následující obrázek názorně ukazuje, jak velký časový úsek z každého pracovního dne stráví některé děti ve školní družině. Z obrázku je zřejmé jaké jsou potenciaální možnosti (zejména časové), které mají družiny k dispozici pro své výchovné působení a formování svěřených dětí.

Graf 1: Časové úseky dne (Pávková, Hájek et al., 2007, 15)



Předkládaná diplomová práce je proto věnována v první řadě tématu výchovné práce ve speciálních školách, konkrétně činnosti ve školních družinách na I.stupni speciálních škol.

- Teoretická část práce se zabývá analýzou literatury a dostupných informací týkajících se celkové péče o děti s postižením, pedagogiky volného času, výchovy mimo vyučování a jedné z jejich hlavních institucí, kterou je školní družina.
- Empirická část je založena na terénním výzkumu. Pomocí kvalitativních i kvantitativních výzkumných metod zjišťuje, zda je současná výchovná práce v družině speciální školy nedílnou součástí ucelené (komprehenzivní) rehabilitace dětí s postižením, jež se výchovné činnosti v družině zúčastňují. Empirická část rovněž zahrnuje analýzu toho, jaké determinanty ovlivňují práci vychovatele.
- Výzkum provedený v rámci diplomové práce a jeho vyhodnocení by měly rovněž přispět ke změně pohledu na školní družinu, která je v současné době chápána převážně jen jako sociální služba. Výsledky i dostupné informace totiž jasně ukazují, že školní družina je neobyčejně významným výchovným prostředkem, jehož vychovatelé by měli dosahovat úrovně fundovaných a mnohde i specializovaných pedagogů.

2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

2.1. Zdravotně postižený člověk

Za normálních okolností existuje ve vztahu člověk – prostředí rovnováha. Stav rovnováhy tohoto systému se může porušit změnou jak funkčního potenciálu (zdravotního stavu člověka), tak změnou jeho životních podmínek. V literatuře i v běžném životě se setkáváme s různými slovy, která určitým způsobem vyjadřují zdravotní postižení, respektive jsou s ním spojená, např. handicapovaný, postižený, pacient, osoba se zvláštními potřebami, abnormální, chorobný, defektní, invalidní, narušený apod. Některé z těchto výrazů mají spíše pejorativní charakter, některé jsou indiferentní. V používání těchto termínů bychom měli být přesní, současně bychom ale také měli vyjadřovat lidský, pozitivní a taktní přístup.

Jesenský, 1995 :

- Trvalé (nezvratné) zdravotní postižení má podobu defektů organismu, nebo jeho funkcí. Projevují se jako neschopnosti (disability) postiženého člověka zvládat nejrůznější životní úkoly. Projevují se také jako stavy znevýhodnění (handicap) a poškození člověka v jeho postavení ve společnosti. U handicapovaného člověka nejde jenom o poruchu organismu - defekt, ale také o poruchu jeho vztahů s prostředím – defektivitu.

Handicap (nevýhoda, ztížení, znevýhodnění)

- Je následek poruchy orgánu nebo funkce, včetně poruch činnosti a poruch chování a sociálních vztahů. Jedná se o proces podléhající změnám, který je dlouhodobý, nemusí být trvalý, případně kolísá. Za handicapovaného člověka lze považovat každého jedince, který se ocitá v znevýhodněné pozici vůči hlavnímu proudu. Nejčastěji se řadí k minoritní skupinám (Jesenský, 2000).

Mezinárodní klasifikace poruch, postižení a handicapů (ICIDH), vydané roku 1980 Světovou zdravotnickou organizací (WHO) definuje tento stav následovně: Handicap – znevýhodnění určitého jedince, vyplývající z jeho poruchy či postižení, které pak omezuje nebo zabraňuje splnění určité normální role, jež se od tohoto jedince očekává (v souvislosti s věkem, pohlavím, sociálními a kulturními hledisky). Znamená projekci obtíží do společenského prostředí, vyjadřuje sociální dimenzi problému (rozpor mezi očekáváním a stavem, např. ve výkonnosti) vyplývá z poruch nebo disability (Jankovský, 2006).

Impairment (porucha, vada)

- Mezinárodní klasifikace poruch, postižení a handicapů (ICIDH), vydané 1980 WHO: Impairment - jakákoliv ztráta nebo abnormalita psychické, fyziologické nebo anatomické struktury či funkce. Je výrazem choroby nebo vady (úrazu), vyskytuje se na úrovni struktury, nebo funkce orgánu, nemusí být vždy vnímána (Jankovský, 2006).

Postižení (neschopnost) disability

- Mezinárodní klasifikace poruch, postižení a handicapů (ICIDH), vydané 1980 WHO: Disability - jakékoliv omezení nebo nedostatek schopnosti (jako důsledek poruchy) jednat či vykonat činnost způsobem nebo v rozsahu považovaném pro člověka za normální. Morfologické a funkční následky poruch omezují člověka, tj. není dostatečně schopen vykonávat nějakou činnost, často musí dojít k různým přizpůsobením jak v běžném životě tak při různých aktivitách (Jankovský, 2006).

Defektivita

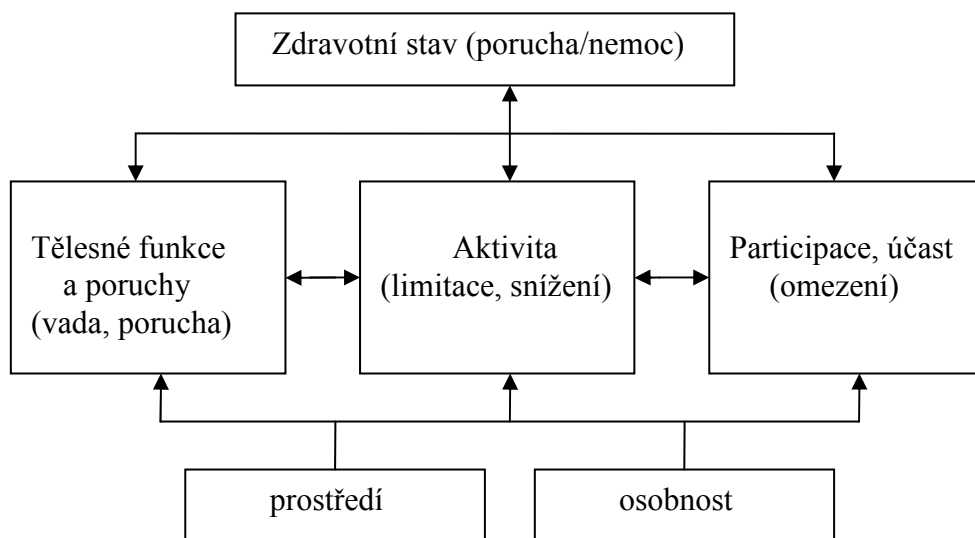
Porucha vztahů jedince ke společnosti, související s jejich dynamičností, nedostatečná nebo odchýlná adaptace na prostředí, momentální stav mající společenskou dimenzi.

- změny ve schopnosti správného sebehodnocení, narušení schopnosti seberealizace, narušení pocitu identity, změny v adekvátním vnímání reality, změny v prožívání potřeb, změny v hodnotovém systému, změny v sociální adaptaci

Novější klasifikace funkčnosti, postižení a zdraví (International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF), nabízí mnohorozměrný pohled, kde důraz je více kladen na sociální dopady postižení než na lékařský pohled. Bere v potaz aktivitu jedince a faktory, které ovlivňují kvalitu jeho života, včetně prostředí, v němž žije, a rovnocennost na sociální úrovni (Jankovský, 2006).

Slowík (2007) uvádí prakticky totéž - podle nového revidovaného přístupu k mezinárodním definicím a klasifikacím (ICF) se pohled na situaci člověka s vadou, postižením a handicapem zásadně mění. Sleduje se funkce a stav tělesných struktur člověka namísto jejich vad a poruch, sleduje se aktivita takového jedince namísto jeho postižení a omezení, a konečně je také rozhodující jeho možnost participace na životě společnosti, nikoliv už pouze jeho vlastní handicap (WHO, 2001).

Schéma 1: Integrace faktorů podle ICF (podle WHO, 2001)



Nový model je představován jako integrativní a na rozdíl od přístupu medicínského, kdy je postižený člověk stavěn do role pacienta, nebo sociálního, který handicapovaného jedince považuje především za objekt sociální péče akceptuje více myšlenku účasti člověka s postižením na společenském dění. Každý se totiž může dostat do situace postiženého, nejde tedy o problém úzké a specifické skupiny osob, ale potenciálně o problém každého z nás. Neočekává se jenom individuální přizpůsobení jednotlivce, ale celková změna sociálního prostředí, politiky a vztahu vůči lidem s postižením. Do určité míry je nový koncept v pohledu na situaci člověka se znevýhodněním určován zaměřením na fenomén dosahování určitého standardu kvality života všech členů společnosti – včetně osob s jakýmkoliv postižením (Brown, 1997).

Kvalita života je termín, jenž lze chápat jako subjektivní pocit spokojenosti člověka s objektivní realitou, která ho obklopuje a ve které žije, jako uspokojení potřeb a zájmů v rámci osobního, rodinného a sociálního prostředí. Týká se hlavně naplnění životních potřeb a spokojenosti v životě a můžeme si ji představit jako čáru v čase na stupnici, kde nejnižší je smrt a nejvyšší (optimum) v nekonečnu. Zcela jistě je ovlivněna zdravím, inteligencí, věkem, pohlavím, životním prostředím atd. U člověka s postižením vyjadřuje i míru adaptace postiženého na změněnou životní situaci.

V poslední době se za významný cíl celé zdravotní péče, ale především rehabilitace, považuje dosažení optimální kvality života, která má vždy subjektivní a objektivní složku a je u každého jedince velmi individuální. A konečným cílem, stanovaným deklarací OSN z r. 1993, je vyrovnání příležitostí OZP s osobami nepostiženými (Votava, 2003).

Kvalitu života handicapovaných bezpochyby zvyšuje vyrovnání příležitostí a rovnost šancí, ale nejen to. Tato kvalita stoupá, když handicapovaní svůj handicap akceptují, vyrovnávají se s ním a dokážou s ním spokojeně žít. Pak může mít kvalita jejich života i vyšší úroveň, nežli je kvalita mnoha intaktních jedinců (Jesenský, 2000).

Tendence postoje k zdravotně postižený

- represe, utilita, charita, humanita, altruismus, filantropismus, segregace, rehabilitace, emancipace, prevence, integrace, nevyčleňování (inkluze) (Jesenský, 2000)

- **I. stádium represivně lhostejných postojů** k handicapovaným je charakterizováno formami: opuštění, vyloučení, zabití. Jakákoliv příprava na život zahrnující např. výchovu, nebo vzdělání se zřejmě vylučovala.
- **II. stádium výběrově utilizačních postojů** je charakterizováno využíváním a zneužíváním uchovaných schopností handicapovaného. V tomto stádiu mohlo docházet již k výcviku a k záměrně jednostrannému rozvoji určitých schopností handicapovaného.
- **III. stádium charitativních postojů** je v evropské kultuře podmiňováno atributem lásky k bližnímu a křesťanskou dobročinností. Vznikala první zařízení pro handicapované, nicméně uspokojování vyšších potřeb bylo náhodným vedlejším produktem.
- **IV. stádium humánně filantropických postojů** souvisí se zvýšeným zájmem o věci člověka a lidskou důstojnost. Například již J.A. Komenský ve své Vševýchově považuje za účelné výchovu a vzdělání handicapovaných.
- **V. stádium altruisticko segregáčních postojů** navazuje na renesanční humanismus. Myslitelé osvícenského období již věnovali pozornost konkrétním schopnostem handicapovaných. Objevuje se institucionalizovaná výchovně vzdělávací péče ve formě prvních samostatných ústavů pro neslyšící a nevidomé. Byly položeny základy vysoce specifikované, ale současně segregované výchovy a vzdělání jednotlivých skupin handicapovaných.
- **VI. stádium rehabilitačně emancipovaných postojů** představuje velký rozmach péče o handicapované. Speciální školství a ústavy sociální péče se přiblížily k maximálním možnostem segregované organizace vzdělávání.
- **VII. stádium preventivně integračních postojů** je charakterizováno úsilím o aplikaci lidských práv na situaci handicapovaných a snahou o dosažení plné nezávislosti handicapovaných. Integrace se týká většiny aktivit handicapovaných včetně jejich

výchovy a vzdělávání. Předpokladem integrace je vysoký stupeň rozvoje uchovaných schopností- reedukace a kompenzace poškozených funkcí a schopností.

- **VIII. stádium nevyřazování handicapovaných** z hlavního proudu. Mělo by dojít k naplnění teze, že integraci handicapovaných není nutno obhajovat, naopak je třeba zdůvodňovat jakoukoliv segregaci a diskriminaci handicapovaných.

(Jesenský, 2000)

Postup péče o zdravotně postižené

- pochopení specifických potřeb
- odpovídající přístup v oblasti znevýhodnění
- normální postoj k životu s cílem zajišťování standardní životní pohody

Smysl speciálně pedagogického úsilí přitom není jen v rozvíjení schopností, dovedností, návyků a vzdělávání handicapovaného, ale i ve zvyšování kvality života handicapovaného a celé jeho sociální skupiny, která nese znevýhodnění. Pojem „smysl speciálně pedagogického úsilí“ v sobě zahrnuje:

- uchování lidské důstojnosti handicapovaných
- zabezpečení tolerance a potírání intolerance
- prosazení nezávislosti a rovnosti šancí handicapovaných
- výchovu vědomí vlastní identity handicapovaného (respektování sebe sama)
- právo na sociální vztah nejméně k jednomu člověku
- právo na zážitky - estetické, kulturní

(Jesenský, 2000)

2.1.1. Výchova a vzdělávání dětí s postižením

Jeden z charakteristických znaků člověka je schopnost učit se. Souvisí s adaptabilitou jeho organismu i funkcí. Učení doprovází člověka po celý jeho život. V naší době exponenciálně rostou možnosti informace. Schopnost osvojovat si informace a jednat na jejich podkladě má zásadní význam. Proto se také o 21. století mluví nejen jako o „informačním věku“ ale také jako o „času výchovy“ a celé lidstvo je charakterizováno jako „učící se společnost“. Tyto skutečnosti výrazně akceptují UNESCO, OECD a další autoritativní organizace. Ukazují jednoznačně na narůstající význam edukace a její substanciální význam pro edukaci handicapovaných stejně jako pro rozvoj a existenci handicapovaného člověka v postmoderní

době vůbec. V antropologickém pojetí se speciální pedagogika zabývá handicapovaným člověkem v situaci výchovy. Tato situace je bohatá a strukturovaná oblast (Jesenský, 2000).

Mezi základní práva každého dítěte na naší planetě patří právo na vzdělání. Každé dítě je jedinečnou neopakovatelnou bytostí, která se projevuje svými vlastnostmi, dispozicemi a zájmy, ale také rozličnými potřebami, respektive jejich uspokojováním. To se týká také oblasti vzdělávání, neboť zdaleka ne všechny děti jsou schopny bezproblémově saturovat své potřeby v této oblasti. Výchovně vzdělávací činnost respektive vlastní proces učení může být pro mnohé děti velmi náročný a způsobovat jim nejrůznější problémy. Specifickou skupinu tvoří děti s různými poruchami učení a děti se zdravotním postižením.

Dle statistických údajů trpí aktuálně ve světě nějakou poruchou, resp. druhem postižení jedno dítě z deseti, což je značný počet. Samozřejmě, že i tyto děti mají nezadatelné právo na vzdělání, a nelze je v tomto právu jakkoli omezovat či krátit (Jankovský, 2001).

V České republice je síť státních speciálních škol, které pokrývají základní potřeby vzdělávání zdravotně postižených dětí s výjimkou dětí s kombinovanými vadami a násobnou sensorickou deprivací. Problém tudíž nespočívá v neexistenci zařízení, ale spíše v jejich kvalitě, vybavení a základní filozofii vzdělávání zdravotně postižených. Většina zdravotně postižených dětí totiž může a měla by absolvovat školní docházku společně se zdravými dětmi. Jejich umístění do specializovaných škol znamená v mnoha případech odloučení od rodiny, protože síť specializovaných škol nemůže být nikdy dostatečně hustá. Znamená rovněž segregaci zdravotně postižených od zdravé populace a narušení "normálního" přístupu veřejnosti ke zdravotně postiženým již v samém počátku socializačního vývoje (www.infoposel.cz).

Pro děti (osoby) se zdravotním postižením je potvrzena priorita integrovaného vzdělávání při zabezpečení všech podpůrných prostředků, flexibility učebních plánů a osnov, adekvátního vzdělávání učitelů. Vzdělávání dětí s postižením ve speciálních školách je chápáno jako výjimečné, a to tam, kde školský systém z různých důvodů není schopen zabezpečit potřeby dětí s postižením v běžných školách (Renotiérová, Ludvíková et al., 2004).

V České republice v současné době přesto existuje více než 500 speciálních škol. Jejich péče o děti se zdravotním postižením však směřuje výlučně k integraci těchto dětí do škol běžného typu (Fischer, Škoda, 2008).

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami stanovuje zákon č. 561/2004 Sb., § 16 takto: „V tomto ustanovení jsou vymezeny podmínky a práva žáků, kteří jsou zařazeni do výukového procesu s ohledem na jejich postižení nebo znevýhodnění.

Především se vychází z předpokladu, že jde o žáky, které je pro překonání jejich handicapu nutné vzdělávat pomocí zvláštních metod, prostředků a forem.“

Škola, v ní žáci, učitelé i rodiče, ti všichni musí chápat školu spíše jako místo setkávání lidí nedospělých i dospělých, často různých zájmů, náboženských přesvědčení, životních filozofií, kde sice budou na jedné straně vyřčeny požadavky školy, ale zrovna tak budou vyřčeny a vyslyšeny oprávněné požadavky žáků, i když ve většině případů ústy jejich rodičů. V přístupu k handicapovanému dítěti jako k žákovi školy, který je povinován školní docházkou, musíme hledat a také nacházíme určité odlišnosti. Při posuzování těchto odlišností bychom měli mít na zřeteli jinakost tohoto dítěte a nikoli to, že je v určitých ohledech, činnostech, výkonových možnostech horší či slabší než průměrná populace. Handicapované dítě je jiné ve svém duševním bohatství, jiné v rozvoji svých schopností, ve vztazích ke světu, je jiné ve svém jednání a počínání a ve svých každodenních běžných reakcích (Franiok, 2003).

V současnosti, v souvislosti s integračními tendencemi, se vychází ze stupně a rozsahu postižení, handicapu. Znevýhodnění je chápáno jako dimenze. Související edukační potřeby a potřeby rozvoje jsou řešeny především podpurnými opatřeními. Ti jejichž stupeň handicapu je závažnější, se vzdělávají a rozvíjejí ve specializovaných institucích (Fischer, Škoda, 2008).

Dimenze handicapovaného člověka

Podle Jesenského (2000) se komprehenzivní speciální pedagogika zajímá o jevy, které se odchyľují od hlavního proudu (mainstream) dění ve společnosti. Jev mainstreamingu a jeho pojem výrazně ovlivňují hodnocení různých procesů sociologického, sociálně-psychologického, kulturologického a speciálně pedagogického charakteru. Tento jev má substanciální povahu. Je něčím obecným a je v jistém smyslu protipólem specifického. Tato relativizace pojmu mainstream je způsobena tím, že hlavní proud není stav, nýbrž jev procesuální povahy. Naznačuje nám pohyb od jednoho stavu k druhému, otvírá možnost proměnlivosti i adaptibilitnosti jednoho způsobu existence na druhý způsob existence. Jinakost přitom nemusí být prezentována pouze negativními hodnotami a vlastnostmi. Může tak označovat hodnoty a vlastnosti pozitivní.

Odchylka od hlavního proudu zajímá komprehenzivní speciální pedagogiku proto, že tvoří podstatu specifického a patří k velké oblasti specifických podmínek (kvalit) života těch lidí, které řadíme k různě diverzifikovaným skupinám osob tvořících poměrně velmi početnou (celosvětově 10% obyvatelstva, v ČR 1 200 000 osob) společenskou vrstvu. Od intaktní

společnosti se odlišuje různorodými specifickými vlastnostmi, schopnostmi a příznaky, ale stejně tak se od ní naprostou většinou vlastností, schopností a příznaků neodlišuje.

Se specifickými příznaky jsou pak spjaty různorodé specifické zájmy a potřeby představující globální rozlišitelný znak. Ke specifickým potřebám patří i potřeby edukace (Jesenský, 2000). Snížené schopnosti evokují speciální potřeby. Podle toho jak se daří rozvíjet a zvyšovat úroveň schopností, můžeme přibližovat postiženého jedince k nepostiženému, intaktnímu. Podle toho jak se daří uspokojovat speciální potřeby, tak přibližujeme postiženého k úrovni intaktních jedinců. Podle toho, kolik potřeb handicapovaného jedince má charakter běžného standardu potřeb intaktního jedince, jej také přibližujeme k hlavnímu proudu. Tyto procesy zvyšují míru rovnocennosti a jedním z hlavních procesů, který ulehčuje splývání (inkluzi) handicapovaných s hlavním proudem intaktní společnosti (majoritou), který zamezuje vzniku exkluze (vyloučení z hlavního proudu) (Jesenský, 2000, 17).

Skutečnost, že míra úrovně intaktních je považována za hlavní kritérium rovnocennosti postiženého s intaktními, znevýhodňuje postižené. Nutí k asimilaci a ta je k postiženým nespravedlivá. Způsob existence postiženého, ale neobsahuje pouze negativní hodnoty. Proto má hluboký smysl i opačný proces – přizpůsobování se intaktních postiženým.

Ideálem je vzájemná koadaptace postižených a intaktních, která stejně tak znamená obohacení, kvalitativní rozvoj hlavního proudu, jako i možnost spravedlivého soužití intaktních a postižených, které v konečném důsledku znamená plnou integraci a současně také zánik exkluze. K tomuto ideálu směřuje veškeré úsilí koprehenzivní speciální pedagogiky (KSP) (Jesenský, 2000).

2.1.2. Komprehenzivní speciální pedagogika

Spolu s každodenními změnami, k nimž dochází v naší společnosti snad ve všech sférách našeho života, se adekvátně mění i samotné pojetí výchovy a vzdělávání. Speciální pedagogika v duchu současných trendů ve společnosti podporuje žákovskou mobilitu a usiluje o integraci všech handicapovaných jedinců do společných školských zařízení. Následně dbá i o jejich neformální začlenění do praktického života a o celoživotní a smysluplnou realizaci (Bartoňová, 2007).

Speciální pedagogika je významný a rozvinutý obor pedagogiky. Její poslání a význam spočívá ve speciální edukaci a rozvoji jedinců, kteří pro svůj rozvoj potřebují speciální přístup a péči (Fischer, Škoda, 2008).

Komprehenzivita

- Představuje obsáhlost, zahrnutí, ucelenost, komplexnost. Jedná se o termín a pojem, který k nám proniká z anglicky mluvícího prostředí. Tento pojem vystihuje současný stav, způsob i úroveň pokusu o nové struktury a systém speciální pedagogiky. Současně naznačuje širší záběr a pluralitu úhlů na současné speciálně pedagogické jevy a situace, ale také četnost východisek (paradigmat) současné speciální pedagogiky. KSP přitom chápeme jako obecnou teorii speciální pedagogiky (Jesenský, 2000).

Jako vědní obor představuje komprehenzivní speciální pedagogika ucelený, vnitřně diferencovaný a logicky strukturovaný systém odborných poznatků o handicapovaném člověku v situaci výchovy, ale také o jevech edukace handicapovaných jedinců, cílevědomého rozvoje interakce a dalších podmínek jejího průběhu (Jesenský, 2000).

Komprehenzivní vyjadřuje, že pod tímto názvem lze shrnout všechny speciální pedagogiky, tedy pedagogiky všech skupin handicapovaných podmiňované nejenom hlediskem druhu a stupně postižení, ale i věkem postižených. V antropologickém pojetí se speciální pedagogika zabývá handicapovaným člověkem v situaci výchovy, je bohatým široce strukturovaným procesem.

Obory speciální pedagogiky

Řešení problémů jednotlivých skupin handicapovaných řeší jednotlivé speciální obory

- **Somatopedie** se zabývá speciální výchovou jedinců s chronickým onemocněním a tělesným postižením.
- **Psychopedie** se zabývá speciální výchovou jedinců s mentálním handicapem a psychickými poruchami a autismem.
- **Oftalmopedie** se zabývá speciální výchovou jedinců s postižením zrakového vnímání.
- **Surdopedie** se zabývá speciální výchovou jedinců s postižením sluchového vnímání.
- **Logopedie** se zabývá speciální výchovou jedinců s narušenou komunikační schopností.
- **Etopedie** se zabývá speciální výchovou jedinců se sociálně patologickým chováním.
- **Speciální výchova jedinců s parciálními nedostatky** jako jsou specifické vývojové poruchy učení a specifické vývojové poruchy chování.

Nutno poznamenat, že uvedená klasifikace oborů nezahrnuje skupiny handicapovaných vyžadujících specifickou podporu, intervenci a speciálně pedagogické prostředky, které přesahují tradiční předmět daného oboru speciální pedagogiky. Příkladem jsou kombinované postižení jimiž by se měla zabývat většina vyjmenovaných oborů speciální pedagogiky.

Sporných oblastí se při propracování jednotlivých oborů KSP z pozice nových poznatků jistě objeví vícero (Jesenský, 2000).

Cíle speciální pedagogiky

Cíle jsou humanitární, handicapovaný má právo na zajištění plného rozvoje a respektování osobnosti. Výchovným cílem je právo handicapovaného na takové vzdělání, které zajistí jeho optimální rozvoj. A v neposlední řadě je cílem standardní životní pohoda, optimální postoj k životu, právo na pracovní uplatnění a samostatný život (Renotierová, Ludvíková et al., 2004).

Integrace – hlavní cíl speciální pedagogiky

Integrace znamená sjednocování postojů hodnot, chování a směřování aktivit různého druhu. Ovlivňuje jak interpersonální a skupinové vztahy, tak identitu jednotlivců a skupin. Její potřeba vzniká při kontaktu dvou navzájem se odlišujících jevů. Představuje situaci postojů a aktivit. Tyto se mohou projevit v podobě stresů, konfliktů a problémů narušujících rovnováhu a harmonii vztahů, jistotu a spokojenost životního běhu. Integrace je jeden z prostředků, které pomáhají takovéto rozpory překonat. Integrace nepředstavuje pouze cíl, ale také proces, v průběhu kterého lze docílit různých stupňů v naplnění konečného cíle plné integrace. Má zásadní význam pro sestavování skupinových i individuálních edukačních plánů (Jesenský, 2000).

Jesenský (1998) uvádí: „Jsme spíše na počátku procesu hlubokého poznání i praktického uceleného řešení problému integrace. Z hlediska zdravotně postižených je to dáno skutečností, že konzumní a výkonové hodnoty, které charakterizují postmoderní svět, předem vytvářejí handicap osob se zdravotním postižením, který mají šanci překonat jenom ti nejvyspělejší. I v našem pojetí představuje integrace jev vázaný na prevalenci humánně spirituálních a občanských hodnot. Tomuto stavu se i naše střední generace může přiblížit, jeho plný rozvoj však zřejmě nezažije. Ale i šance přiblížit se je pro nás zavazující, neochabovat v úsilí o optimálnější uspořádání světa, příznivější postavení minorit a zdravotně postižených v něm, neochabovat v úsilí o skutečnou integraci minorit a majorit.“

Posun od integračních postupů, které spočívají v zajištění speciálních prostředků podpory a péče pro osoby s postižením, aby mohli být tito jedinci následně zapojováni do většiny činností v běžném životě společnosti, spočívá v přechodu k inkluzivnímu přístupu, při kterém jsou osoby s postižením zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení a pokud je to možné nejsou při tom využívány žádné speciální prostředky a

postupy. Dobře je to zřejmé na příkladu školské integrace. Zatímco integrační přístup spočívá na síti speciálních škol inkluzivní vzdělávání upřednostňuje zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol běžného typu. Takový přístup je mimořádně výhodný i pro děti bez postižení, které si mohou vytvářet relevantní, nezaujaté postoje k osobám s handicapem, a přijmout tedy za svou centrální myšlenku inkluze, že totiž být odlišný je normální (Groof, Lauwers, 2003).

Principy komprehenzivní speciální pedagogiky

Jesenský 2000:

- Princip cílevědomého postupu a jednání
- Princip pohody, vyrovnanosti racionality a emotivity, přiměřenosti a prevence stresů
- Princip respektování potřeb handicapovaných, plurality a komplexního působení komprehenzivní speciální pedagogiky
- Princip aktivity, kreativity, samostatnosti, asertivity a emancipace
- Princip odlehčování a odbourávání zátěží v pedagogických situacích
- Princip uplatňování reedukačních a kompenzačních postupů, technických podmínek a marketingu služeb komprehenzivní speciální pedagogiky
- Princip komplementarity individuálního a skupinového přístupu
- Princip dominance komplementarity úkolů, prostředků a institucionalizace
- Princip integrace, partnerství, podpory, solidarity a rovnosti šancí
- Princip humanity a respektování lidské důstojnosti handicapovaných
- Princip jednoty výchovně vzdělávacího, rehabilitačního a sociálního působení
- Princip subsidiarity a participace

Podstatu speciální pedagogiky jako vědního oboru tvoří interakce mezi speciálně pedagogickými jevy a procesy. Speciálně pedagogické jevy jsou kategorie, jako např. postižený jedinec, postižení, specifické potřeby, dítě se specifickými potřebami aj. Speciálně pedagogické procesy se označují pojmy jako např. speciální edukace, výchovná rehabilitace, kompenzace, reedukace aj. (Vašek, 2003).

2.1.3. Zásady speciální pedagogiky (kompenzace, reedukace, rehabilitace)

V speciálně pedagogickém systému Sováka (1972) a jeho protagonistů (Edelsberg, Kábele) je rehabilitace, kompenzace a reedukace zařazena do kategorie metod speciální pedagogiky. Jesenský (2000) upozorňuje na skutečnost, že toto pojetí zužuje význam a dosah rehabilitace pro komprehenzivní speciální pedagogiku, a proto zařadil rehabilitaci do kategorie zásad (principů) speciální pedagogiky.

Reedukace - zaměřuje se na vlastní nedostatek, porucha se zmírňuje nebo odstraňuje, zdokonaluje se výkonost postižené funkce, terapie poruchy.

- Reedukace představuje úsilí o přiblížení handicapovaného jedince formám a způsobům existence intaktních. To např. u zrakově postižených znamená rozvíjení a používání zraku, u sluchově postižených rozvíjení a používání sluchu, u sociálně narušených změnu hodnotových orientací, u mentálně postižených rozvíjení rozumových schopností. V reedukaci je cílem stejný, nebo přibližně stejný výkon poškozené schopnosti, jaký v této oblasti podává intaktní člověk. Realizace reedukace předpokládá aplikaci speciálních technik, forem a prostředků rehabilitačního a speciálně pedagogického inženýringu. Jejich správná aplikace a optimalizace podmínek se opírá o poznatky somatologické, neurofyziologické, psychologické, technické i sociologické (Jesenský, 2000).

Kompenzace - náhrada porušené, nevyvinuté nebo zaniklé funkce jinou funkcí, zdokonaluje se náhradní funkce, aby postiženou zastoupila, její výkonost stoupá.

- Kompenzace v obecném smyslu znamená náhradu. Z hlediska anxiologického se s kompenzací setkáváme v oblasti náhradních a zástupních hodnot, které se stávají u handicapovaných aktuálními při vyrovnávání se s vadou. V biologickém smyslu jde v případě kompenzace o udržování a vyrovnávání životních procesů při defektu nebo poruše některé funkce organismu zvýšením činnosti nebo růstem či vývojem jiného orgánu či funkce. V psychologickém smyslu jde o vyvážení důsledků defektů, snížených schopností, nedostatků poznávacích procesů a vlastností osobnosti, rozvinutím a zdokonalením jiných oblastí, akceptováním jiných předností, nacházením náhradních hodnot, cílů a aktivním vyrovnáním se s životními nezdary. Obecně lze říci, že kompenzace představuje specifický způsob učení. Kompenzací se obvykle úroveň nepříznivého dojmu z jednání handicapovaných a nutnost tolerance ze strany intaktních nesníží. Výkonost handicapovaných se ale zvyšuje (Jesenský, 2000).

Rehabilitace – (lat. habilis = schopný, re = znovu opakování) představuje procesy znovu uschopňování při nerozvinutí, ztrátě nebo poškození určitých schopností člověka, doprovází celý vývoj člověka. V koncepčním smyslu je dnes uznáváno, že předmětem rehabilitace je celý člověk a jeho vztahy k prostředí. Rehabilitace zdůrazňuje, hledá a buduje na možnostech postiženého, vychází z pozitivních vlastností i hodnot. Předpokládá aktivní účast samotného rehabilitovaného člověka (Jesenský, 2000).

Význam rehabilitace je nesporný. V rehabilitaci máme jeden z významných prostředků snižování důsledků poruch a disabilit a současně představuje i neméně významný prostředek prevence. Je současně i jedním z nejvýznamnějších prostředků integrace handicapovaných. Zatímco mnohé jiné prostředky komplexního zabezpečení staví postiženého člověka do pozice závislého a bezmocného, rehabilitace jej zbavuje zátěží, které překrývají hodnoty a potence handicapovaného a umožňuje mu dostat se do pozitivního světla před zdravou veřejností. Důležité je, že rehabilitace zdůrazňuje, hledá a buduje na možnostech handicapovaného, že vychází z pozitivních vlastností i hodnot a ne z negativních vlastností a z důsledků postižení (Jesenský, 2000).

Novolatinský pojem „rehabilitace“ byl zaveden v 19. století a znamenal původně léčebné postupy vedoucí k návratu do stavu funkční schopnosti. V řadě případů však funkce, ztracené následkem úrazu či nemoci, obnovit nelze, nebo jen do určité míry. Nastává trvalé postižení, které je možno zachovalými funkcemi nahradit a i to je cílem rehabilitace. Velmi specifická situace z tohoto hlediska nastává u dětí, kteří mají nemoc či postižení vrozené. Proto návrat k původnímu stavu je nelogický, dítě se naopak vyvíjí a jeho schopnosti se zvětšují. Cílem rehabilitace v dětství je podporovat přirozený vývoj a přiblížit ho k vývoji jeho zdravých vrstevníků, případně dosáhnout zcela fyziologického vývoje (Votava, 2003).

Dle definice Světové zdravotnické organizace z r. 1969 je rehabilitace „včasná, plynulá a koordinovaná úsilí o co nejrychlejší a co nejširší zapojení občanů se zdravotním postižením do všech obvyklých aktivit života společnosti s využitím léčebných, sociálních, pedagogických a pracovních prostředků“. Z této definice vyplývá, že již označení rehabilitace by samo o sobě mělo být bráno jako rehabilitace ucelená.

V roce 1999 založili odborníci různých profesí Sekci pro rozvoj ucelené rehabilitace v rámci Společnosti rehabilitační a fyzikální medicíny České lékařské společnosti J.E. Purkyně, jejímž cílem je prosazování myšlenky moderního pojetí ucelené rehabilitace do širokého povědomí odborné i laické veřejnosti (Votava, 2003).

Rehabilitace předpokládá vytvoření funkčního interdisciplinárního týmu, v němž zaujímá každý odborník své specifické postavení, a to při maximální osobní odpovědnosti, ale i důsledném naplňování interdisciplinárních přístupů (Jankovský, 2001).

Komprehenzivní rehabilitace a její složky

Jesenský 1998, 2000:

- rehabilitace léčebná /LR/
- rehabilitace pracovní /PR/
- rehabilitace sociální /SR/
- rehabilitace pedagogická /PeR/

Komprehenzivní rehabilitace dospělých zdravotně postižených lze vyjádřit:

$$KR = (LR + SR + PR) = (ORF + (ORO + ORSP) + ORPP)$$

- KR – komprehenzivní rehabilitace
- LR - léčebná rehabilitace
- PR – pracovní rehabilitace
- SR – sociální rehabilitace
- PeR – pedagogická rehabilitace
- ORF – obnovení rozvoje funkcí
- ORO – obnovení rozvoje osobnosti
- ORSP – obnovení rozvoje sociálně kulturního potenciálu
- ORPP – obnovení rozvoje pracovního potenciálu

U dětí zdravotně postižených ji lze vyjádřit takto:

$$KR = (LR + PeR) = (ORF + (ORO + ORSP))$$

Porušenou rovnováhu lze obnovit rozvojem funkčních schopností člověka, nebo jejich podporou zvnějšku (protetikou, rehabilitačními pomůckami, úpravami prostředí). Pokud ani toto nestačí vzniká potřeba sociálních opatření (dávek a služeb).

Rehabilitace je jev, který úzce souvisí s existencí zdravotně postiženého člověka v prostředí s dosažením jednoty organismu a prostředí, jejich vzájemnou souvislostí a podmíněností (Jesenský, 2000).

Léčebná rehabilitace /LR/

Léčebná rehabilitace vychází z léčení a usiluje hlavně o odstraňování defektů organismu a poruch jeho funkcí. Vytváří tím předpoklady pro rozvoj nejrůznějších schopností ovlivňujících jak utváření osobnosti, tak i její socializaci. Využívá medicínské prostředky, fyzioterapie.

Sociální rehabilitace /SR/

Sociální rehabilitace vychází z poznatků o rozvoji osobnosti, resocializace a enkulturace. Usiluje o rozvoj schopností handicapovaného, o prevenci či odstranění defektivy v rozvoji osobnosti a o prevenci vzniku či odstranění handicapu v jeho společenském začlenění a kulturním rozvoji. Vytváří tak předpoklady samostatnosti a nezávislosti, integrace i pracovního uplatnění handicapovaného. Rozvíjí schopnosti sociální adaptace, upevnění pocitu soběstačnosti, sociální zajištění (bydlení, domácnost, doprava, hlavní životní náplň, využívání volného času) (Jesenský, 2000).

Jankovský (2001) do sféry psychosociální rehabilitace zahrnuje využívání volného času, pěstování a rozvíjení zájmové činnosti.

Pracovní rehabilitace /PR/

Pracovní rehabilitace navazuje na výsledky léčebné i sociální rehabilitace. Usiluje o rozvoj specifických vědomostí, schopností, dovedností a návyků potřebných k pracovnímu uplatnění. Je to výchova k práci, kvalifikace osob se sníženou pracovní schopností (Jesenský, 2000).

Psychorehabilitace

Psychologická rehabilitace je psychické ovlivňování postiženého. V procesu rehabilitace má své nezastupitelné místo při vyrovnání se s vadou, v rozvoji motivací, vůle a postojů handicapovaného k rehabilitaci, k životu či práci. Tvoří jeden z prostředků všech čtyř základních složek rehabilitace.

Pedagogická rehabilitace /PeR/

Pedagogická rehabilitace je působení výchovně rehabilitačních prostředků při realizaci cílů pedagogické rehabilitace. Cílem je obnovení kontinuity speciální výchovy a vzdělávání handicapovaných. Hlavními úkoly jsou rozvoj osobnosti a podpora rozvoje schopností sociálních, kulturních a pracovních, vytvoření životní pohody a předpokladů integrace (Jesenský, 2000).

Důležitou zásadou pedagogické rehabilitace je včasnost jejího zahájení, tj. co nejdříve od okamžiku zjištění její potřeby. Včasné zahájení vhodně zvoleného a strukturovaného programu pedagogické rehabilitace se pozitivně promítne v životní perspektivě osoby se zdravotním postižením (Votava, 2003).

V literatuře o rehabilitaci se používají termíny jako jsou arteterapie, muzikoterapie, ergoterapie, kinezioterapie, hipoterapie, canisterapie a další. Jedná se o termíny označující jevy určitých pracovních oblastí, které se využívají k léčebným účelům (terapie – léčba, způsob, postup léčení) (Jesenský, 2000).

2.1.4. Mění se paradigma české speciální pedagogiky k edukaci žáků se speciálními potřebami

Jednu z výzev týkající se změny paradigmatu speciální pedagogiky lze spatřit v požadavku procesu jakési speciální pedologizaci (v přeneseném slova smyslu) oboru projevující se rozšířením jeho vnější interdisciplinarizace. Zdá se jako by pouhá edukace osob se zdravotním postižením už nestačila požadavkům society handicapovaných na osobnost speciálního pedagoga jakožto odborníka, který je časově nejvíce exponovaný v péči o postižené, jako by se na místo tradičního termínu výchova a vzdělání nenápadně, ale přitom vytrvale a s narůstající intenzitou tlačil nový a obsahově širší termín „terapie v širším slova smyslu“ (sociální terapie), jehož součástí je, ovšem kromě jiné i edukace osob se zdravotním postižením. Ono „kromě jiné“ můžeme vidět v rozšíření edukačního servisu o terapeuticko-formativní postupy, čímž rozumíme expresivní formy psychoterapie reprezentované arteterapií v užším slova smyslu, muzikoterapií, biblioterapií, taneční a pohybovou terapií či dramaterapií. Většina z uvedených expresivních podob psychoterapie patří již delší dobu k přípravě nejen speciálních pedagogů či psychologů (Valenta, 2004).

Terapeuticko-formativní přístupy ve speciální pedagogice

Müller 2005, 13:

“Předmětem zájmu speciální pedagogiky je především edukačně zaměřená enkulturace osob, které jsou z důvodu subnormální funkčnosti či organického poškození vlastního organismu nebo z důvodu významných kulturních či sociálně adaptačních odlišností znevýhodněny ve společenském životě. Důležitou součástí procesu oné enkulturace jsou pak mimo jiné i terapeutické přístupy k zvyše zmiňovaným osobám.“

Trend využívání terapií ve speciální pedagogice byl uplatňován již od počátku snah o cílenou institucionálně zajištěnou socializaci znevýhodněných osob. Co se však v tomto trendu změnilo, byl nástup a rozvoj jistých emancipačních tendencí, jejichž výstupem jsou více méně samostatně budované speciálně-pedagogické terapie (Müller, 2006).

Prvotní vymezení speciálně-pedagogických terapií lze provést z úhlu pohledu, jenž je zaměřen na jejich postavení a význam v uceleném systému komplexní rehabilitační péče o osoby, které jsou ze zdravotních důvodů znevýhodněny ve společenském životě. Speciálně-pedagogická terapie však nemusí navazovat na intervence medicínské a nemusí se týkat osob skutečně nemocných v tom je její specifikum (Müller, 2005).

Za jeden z hlavních zdrojů speciálně-pedagogických terapií lze považovat psychoterapii. Terapii je možné definovat jako odbornou, záměrnou a cílevědomou aplikaci psychologických prostředků použitou za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce či osobnostní strukturu společensky i individuálně přijatelným směrem (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000).

Uvedené definování mimo jiné obsahuje jistý významový akcent na použité terapeutické prostředky. A právě podle nich se dají terapie ve speciální pedagogice rozřadit do základních skupin zahrnujících:

- terapie hrou
- činnostní a pracovní terapie
- psychomotorická terapie
- expresivní terapie – arteterapie
- terapie s účastí zvířete

Terapie hrou

Tento typ terapie lze definovat jako odbornou, záměrnou a cílevědomou aplikaci prostředků hry použitou za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce či osobnostní strukturu společensky i individuálně přijatelným směrem. Hra patří mezi základní lidské aktivity, mezi nejdůležitější formativní prostředky ve vývoji člověka, slouží již od raného dětství k poznávání okolního světa a tím k formování a integraci psychických funkcí. V případě terapie jde navíc o významný nástroj k přístupu ke klientovi, nástroj komunikace, nástroj přímého i zprostředkovaného navázání terapeutického vztahu, nástroj prospěšné změny. Terapeut takto orientovaný především vytváří podmínky k realizaci hry, při svém působení pak dále analyzuje či jinak vnitřně zpracovává struktury, které si dítě za pomoci hraček, loutek, masek a dalších předmětů vytvoří, následně potom pomáhá dítěti jeho přirozeně strukturovaný svět spoluvytvářet a sdílet. Často při tom používá i vstupů do rolí jednotlivých předmětů a osob, jež tento symbolický svět zaplňují.

Činnostní a pracovní terapie

Lze ji definovat jako odbornou, záměrnou a cílevědomou aplikaci manipulací s materiálním okolím použitou za účelem pomoci změnit lidem jejich chování, myšlení, emoce či osobnostní strukturu společensky i individuálně přijatelným směrem. Praktický rozdíl mezi činnostní a pracovní terapií je minimální, hlavním rozlišovacím bodem může být skutečnost, že pracovní terapie (ergoterapie) směřuje k jistému konkrétnímu výrobku či výsledku práce. Činnostně terapeutických prostředků či pracovních terapeutických cílů se dosahuje hlavně prostřednictvím rukodělných činností a výcvikem v oblasti praktického života. U dětí předškolního a mladšího věku využívá dětské hry, hrou jsou imitovány každodenní práce, nebo profese, ale také sebeobsluha a hygiena.

Psychomotorická terapie

Psychomotorickou terapií je nazývána široká škála činností s přesahem do ostatních terapeutických aktivit. Psychomotorická terapie oplývá specifickými pohybovými technikami, ale vzhledem k tomu, že je zde vlastní pohyb podporován dalšími podpůrnými prostředky (např. hudebními, dramatickými atp.) je někdy vysoce teoretickou záležitostí její vydělení. Jedná se o metodu jejíž prioritou je ovlivňování duševních procesů člověka za pomoci podněcování motorických činností, a proto ji lze definovat jako záměrnou a cílevědomou aplikaci pohybových prostředků použitou za účelem pomoci změnit lidem jejich chování, myšlení, emoce či osobnostní strukturu společensky i individuálně přijatelným směrem. Pojem psychomotorika označuje jistou celistvost a neoddělitelnost lidských duševních, tělesných a pohybových funkcí, ale také jednu z fází ranného dětského vývoje. Tento pojem však může být základním „stavebním kamenem“ konkrétního přístupu k podpoře vývoje osobnosti, který je postaven na specifických pohybových či tělesně stimulujících metodách.

Metody a techniky využitelné v rámci psychomotorické terapie mohou být např. pantomima, tanec, relaxace, pohybové hry, improvizace s pohybem a jógová cvičení.

Expresivní terapie

Expresa (čili výraz) je zvláštním typem lidské aktivity, v níž člověk spontánně a s důrazem na formu projevuje své vnitřní psychické stavy, dojmy, pocity, nálady a s nimi spjaté zkušenosti nebo poznatky. Expresivní terapii lze definovat jako odbornou, záměrnou a cílevědomou aplikaci uměleckých prostředků za účelem pomoci změnit lidem jejich chování, myšlení, emoce či osobnostní strukturu společensky i individuálně přijatelným směrem. Ony umělecké prostředky jsou při tom imanentní jednotlivým druhům umění. Podle toho pak odlišujeme hlavní druhy expresivních terapií – zejména tzv. dramaterapii, teatroterapii, psychodrama, muzikoterapii, biblioterapii a arteterapii v užším slova smyslu.

Dramaterapie, psychodrama, teaterapie jsou expresivní terapie které lze vymezit tím, že používají prostředky dramatického umění – např. svébytného inscenačního prostoru, improvizací hru v roli, pohybové výrazové prostředky, symbolická gesta, apod.

Muzikoterapie

Muzikoterapie je terapie vymezená svébytným využíváním melodie, harmonie, rytmu, zvukové barvy, dynamiky, tempa, druhu taktu, - čili základních prvků hudebního umění. Důležité při tom je, že hudba sama o sobě působí bezprostředně a intenzivně na člověka, hudba sama o sobě totiž používá jistého druhu zvuku coby nositele jedinečných fyzikálních vlastností a nositele jistých jinak obtížně sdělitelných významů.

Biblioterapie

Biblioterapie je terapií spíše doplňkovou. Při biblioterapii se využívají základní funkce literárního textu – informační, výchovné, konfrontační, katarzní, identifikační, estetické, relaxační a prestižní funkce. Obsahem této terapie je na jedné straně vlastní čtení a předčítání, daného literárního textu, a na straně druhé tvorba nového literárního textu.

Arteterapie

Arteterapie je ve speciální pedagogice nejvíce využívanou expresivní terapií. Skryté psychické stavy, dojmy, pocity a nálady v ní mohou být přirozeně odhaleny, sdíleny a následně formovány díky přirozené expresivní funkci výtvarných činností – hlavně díky kresbě. Kresba je specifický druh jazyka, který dokáže nahradit nedostatky běžně používané řeči. Výtvarná terapie může být použita samostatně i v kombinaci s ostatními terapiemi. Vlastními metodami jsou – volný výtvarný projev, tématický výtvarný projev, výtvarný projev při hudbě, skupinové výtvarné činnosti, řízený výtvarný projev.

Taneční a pohybová terapie

Taneční a pohybová terapie je mnohotvárná, stojí na pomezí mezi terapeutickými směry orientovanými na tělo a arteterapií a dává se inspirovat obojím. Je možné ji využít v kolektivní, skupinové i individuální terapii. Kontraindikace téměř neexistuje. Dá se provádět i s handicapovanými pacienty na invalidních vozíčkách. V taneční terapii jde o prohloubení sebepoznání skrze pohyb, o zlepšení tělesného sebepojetí, o výrazy emocí, o rozšíření sociálních kontaktů. Taneční terapeut usiluje o změnu myšlení, prožívání a chování člověka. Pohyb mu slouží jako prostředek, jako médium této změny. Např. americká taneční terapie je založena na moderním výrazovém tanci, skrze něj podporuje symbolické vyjádření osobních emocí a zážitků.

Bazální stimulace

Bazální stimulace je pedagogicko-psychologickou aktivitou, která se snaží nabídnout jedincům s mentálním postižením a s více vadami možnosti pro vývoj jejich osobnosti. Základní myšlenkou bazální stimulace je požadavek celistvosti, holistický přístup. Přístupy a metodami je třeba ovlivňovat celého člověka, vědomé rozlišování mezi tělesným a duševním působením je nepřipustné. Vychází se z toho, že každý člověk má naprogramovaný určitý jemu vlastní vývoj, který je ale možné při jeho diferencování vhodným způsobem podpořit. Využívají se somatické podněty, vibrační, vestibulární, čichové a chuťové, sluchové a zrakové, komunikativní a sociálně-emocionální podněty.

Terapie s účastí zvířete

Terapie s účastí zvířete ve speciální pedagogice zaujímá svým způsobem výjimečné postavení. Vlastním terapeutickým prostředkem je zvíře. Nejčastějšími podněcovateli terapeutického vztahu jsou psi (canisterapie) a koně (hipoterapie). V obou případech mohou zvířata napomáhat psychické stimulaci, rozvoji sociální komunikace, jistému stupni samostatnosti a nezávislosti či uspokojovat potřeby bezpečí a jistoty (Müller, 1995, 2004, 2005, 2006).

Terapeuticko-formativní přístupy existují jako svébytné mechanismy (opatření, postupy), jež umožňují pomáhajícím profesím dosahovat u jejich klientů normy (či blížit se k normě), která je využitelná v každodenním životě. Na tuto skutečnost nás odkazuje již původní etymologický význam obsaženého klíčového slova terapie (sloužit, napravovat, ošetřovat, léčit apod.). Co se týká podstaty zmíněných přístupů aplikovaných ve speciální pedagogice, pak se jedná primárně o ty, jež odstraňují či zmírňují deficity v chování, prožívání a v sociálních vztazích klientů za pomoci psychologických prostředků (Müller, 2004).

Terapeuticko-formativní přístupy začaly představovat velmi vlivný proud speciálně pedagogické intervence, v důsledku kterého se dnes mluví o změně paradigmatu české speciální pedagogiky. Tato změna nachází svůj vzor v těch zahraničních zemích, kde mají expresivní terapie již tradiční místo v edukaci osob se speciálními potřebami, např. v Holandsku a Anglii (Valenta, 2004).

Vztah mezi edukací a rehabilitací

Hranici mezi výchovou, vzděláním a rehabilitací lze zřejmě nacházet při charakteristice konkrétních životních situací a způsobech jejich řešení s pomocí výchovně vzdělávacích nebo rehabilitačních prostředků a postupů.

Edukace handicapovaného představuje proces v jehož průběhu se dále rozvíjí osobnost handicapovaného, jeho schopnosti integrace do společnosti a schopnost seberealizace. Rehabilitace je proces, ve kterém dosahuje handicapovaný životní pohodu, akceptuje svoji vadu a dosahuje stavu trvalé udržitelného a přijatelného vývoje. Jeden i druhý proces se odlišují svými cíli. Celkově lze říci, že kvality života handicapovaných jsou podmiňovány procesy rehabilitace a edukace.

V míře jaké se v rozvoji handicapovaného jedince omezují specifické kvality a setrvávají pouze kvality nespecifické, dochází k ústupu komprehenzivní rehabilitace a k nástupu edukačních opatření (Jesenský, 2000).

Institucionalizace v edukaci handicapovaných

Edukační instituce v standardním pojetí představuje statutárně vymezený a organizačně uspořádaný souhrn účelů, programů, podmínek a především typických forem služeb, které slouží k realizaci výchovně vzdělávacích záměrů (Jesenský, 2000, 210).

Formální instituce komprehenzivní speciální pedagogiky vytvářejí ucelené edukační služby, zabezpečené převážně profesionály. Z velké části působí jako zařízení státní nebo státem finančně zabezpečené.

- školy (speciální i běžného typu s programy integrace pro handicapované jedince), vzdělávací agentury, poradny, společnosti a občanská sdružení, zařízení podnikového vzdělávání, knihovny, kulturně osvětová a rekreačně sportovní zařízení, zařízení edukačně rehabilitační, pečovatelská a charitativní, stacionáře, kluby a další statuty vymezené instituce komprehenzivní speciální pedagogiky

Neformální instituce vnikají a působí ad hoc. nicméně je jejich působení povětšinou velmi účinné, ovšem při své spontánnosti jsou nekontrolovatelné. Zabezpečovány jsou převážně dobrovolníky.

- Rodina, část stacionářů a klubů pro handicapované, působení přátelských a zájmových skupin, vliv širší veřejnosti, občanských iniciativ a hnutí, formativní působení kultury kvalitního života, vliv informačních médií různého charakteru a jiných neformálně působících seskupení, sebevzdělání a autorehabilitace handicapovaných.

Vzdělávací zařízení v rámci školské soustavy

Základní škola praktická

(vzdělávací program zvláštní školy)

V základních školách praktických (dříve zvláštních) se vzdělávají zpravidla děti školního věku s lehkým stupněm mentální retardace, případně s úrovní rozumových schopností v pásmu podprůměru, když nejsou schopny z různých důvodů prospívat v běžné základní škole. Vzhledem ke značné variabilitě jejich schopností a dosažené úrovně jejich vědomostí, dovedností a návyků je nezbytné uplatňovat při jejich vzdělávání individuální přístup odpovídající jejich vývojovým a osobnostním zvláštnostem.

Síť zvláštních škol v České republice zahrnuje více než 500 takových škol. O zařazení žáka do zvláštní školy či o jeho přeřazení rozhoduje ředitel školy, je však podmíněno souhlasem rodičů, nebo jiných zákonných zástupců. Učební plán zvláštní školy zahrnuje obdobné vyučovací předměty jako učební plán základní školy. K osvojení praktických dovedností žáků byl do učebního plánu zvláštní školy zařazen poměrně velký počet hodin pracovního vyučování (Fischer, Škoda, 2008).

Základní škola speciální

(Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy)

Vzdělávání v základních školách speciálních (dříve pomocných) je v současné době desetileté. V pomocné škole se vzdělávají žáci s takovou úrovní rozvoje rozumových schopností, která jim nedovoluje prospívat v běžné ani v praktické základní škole. Těžiště práce speciální školy spočívá ve výchovné a vzdělávací činnosti zaměřené na poskytování elementárních vědomostí, dovedností, na vytváření návyků potřebných k uplatnění v praktickém životě, k dosažení maximální možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých osob a k zapojení do společenského života (Fischer, Škoda, 2008). (Černá 2008; Miller 2007; Valenta 2003; Valenta, Miller 2007; Valenta, Krejčířová 1997; Renotiérová, Ludvíková et al., 2004; Slojík 2007; Vítková 2007)

Vztah dítěte k svému postižení v mladším školním věku

Mladší školní věk je přirozeně limitován zejména školní docházkou. Dominantní se stává výkon dítěte ve škole, ale i mimo ni, a to právě ve vztahu ke spolužákům (vrstevníkům). Výkon dítěte (žáka), pochvala učitele a pozitivní odezva u rodičů jsou velmi důležité faktory pro harmonický vývoj dítěte a jejich absence navozuje silné pocity méněcennosti, které

mohou přetrvávat v průběhu celého života. Je zřejmé, že toto nebezpečí hrozí zejména dětem s postižením, které musí o svou pozici (o své místo na slunci) bojovat pro ně v často nevýhodné pozici. Toto období bývá rovněž označováno ve vývojové psychologii jako období realismu. Dítě lze vhodnými způsoby motivovat. Navíc má dítě silnou potřebu se s někým identifikovat, vytváří si svůj vzor, kterým může být učitel, ale ovšem i lékař, terapeut či vychovatel. Identifikace se týká nejrůznějších sociálních rolí, včetně rolí sexuálních. Dítě si uvědomuje svou vlastní sexuální identitu a jaksi podvědomě se učí být mužem a otcem, respektive ženou a matkou. Právě tato identifikace je podle Matějčka (2001) pro další život svrchovatě důležitá, neboť je na ní závislá kvalita budoucího partnerského života dítěte. Je zřejmé, že dítě s postižením, zejména závažným je z mnoha důvodů v této oblasti znevýhodněno.

Je velká řada odborných publikací zabývajících se problematikou osob se zdravotním postižením a výzkumem v tomto oboru. Předložený teoretický přehled lze porovnat a rozšířit například s těmito dalšími autory odborných literatur: Býtešnicková 2007; Bartoňová, Vítková 2007; Bazalová 2006; Čáp, Bartoňová 2007; Černá 2008; Dvořáková 2000; Jansová 2003; Jonášová 1998; Krejčířová 2001, 2004; Krejčová, Kargerová 2003; Matějček 1996, 2001, 2007; Mertin 1995; Michalík, Růžička 2005; Michalová 2003; Monatová 1994, 1996, 2006; Novosad 2000; Opařilová 2005; Peutelschmiedová 2006; Polechová 2005; Průcha 1995, 2000, 2001; Renotiérová 2004; Renotiérová, Ludvíková 2004; Svatoš, Doležalová 2008; Svobodová 1998; Šandorová 2002; Šansonová 2003; Titzl 2000; Valenta 1985,2001,2003,2004,2005; Valenta, Miller 2004, 2007; Valenta, Krejčířová 1997; Valenta, Rádlová 2004; Vítková 2004.

2.2. Instituce mimoškolní výchovy a aktivit handicapovaných

K hlavním institucím mimoškolní výchovy handicapovaných patří (Jesenský, 2000, 232):

- síť různých zařízení občanských sdružení handicapovaných, kulturní zařízení, hromadně sdělovací prostředky

Zvláštěností tohoto typu výchovy je, že poskytuje množství podnětů a bohatství bezprostředních prožitků a zkušeností takových zařízení jako jsou knihovny, muzea, galerie,

divadla, kina, koncerty, zoologické a botanické zahrady, památkové a přírodní rezervace. Tato zařízení v poslední době vycházejí vstříc handicapovaným jedincům odstraňováním bariér nejrůznějšího druhu. K těmto aktivitám lze přiřadit i působení sportovních a turistických organizací pro handicapované, dále působení církví a dalších humanitárních organizací. Patří k nim také aktivity zájmových dětských organizací, dětské tábory, mimoškolní činnost v školních družinách a zájmové kroužky organizované školní družinou či školou v době po vyučování.

Mimoškolní výchova je organickou součástí komplexní výchovy mladé generace i dospělých a má rovnocenné postavení vedle výchovy školské a rodinné. Plní základní cíle výchovného programu společnosti, avšak specifickými prostředky, ve specifických podmínkách a za použití specifických forem, metod a prostředků. V tom je nezastupitelná (Jůva, 1997).

Mimoškolní aktivity, jinak volnočasové aktivity, rozvíjí osobnost jedince. Jednak podporují fyzický, psychický, morální a sociální rozvoj dětí s handicapem, dále podněcují vznik a rozvoj zájmů, podporují spontaneitu, rozvíjí iniciativu, originalitu a samostatnost. V oblasti sociálních vztahů účastníků umožňují poznání a vyzkoušení širokého okruhu činností různých oborů, rozvíjení schopnosti a tvořivosti, vedou k účasti na společenském životě rozvojem a podchycením jejich zájmů. V oblasti kompenzace dávají přirozený přechod od hry k vědomé tvořivosti, přičemž ve většině případů nejsou prvořadé výsledky, ale proces činnosti sám v němž mohou převažovat tvořivé prvky. Kromě toho také integrují výchovně vzdělávací působení školy, školských zařízení a dalších institucí (Krejčířová, 1998, 2004).

Ve školských zařízeních pro děti a žáky se zdravotním postižením (školní družina či klub, internát, domov mládeže apod.) se uplatňují speciální pedagogové – vychovatelé obvykle rovněž jako učitelé se speciálně pedagogickým vzděláním. Stejně jako speciální pedagogové učitelé, řeší i vychovatelé řadu úkolů, které přesahují hranice pedagogické rehabilitace, zasahují do oblasti rehabilitace sociální, a mohou se dotýkat i rehabilitace léčebné.

Do oblasti úkolů vychovatele spadá např.:

- Vytváření programu kulturních a jiných zájmových činností volného času, včetně organizování zájmových kroužků.
- Pomoc dětem při zvládnutí denních činností, tedy hygieny, jídla, oblékání...
- Vytváření podmínek pro vypracování domácích úkolů a případná pomoc při tom.
- Řešení urgentních situací, např. první pomoc při úrazech. Spolupráce se zdravotníky, policií, požárníky apod. při ohrožení světců.

- V návaznosti na školu vedená cílená výchova např. v protidrogové prevenci, nácviku větší samostatnosti, ovlivňování vznikajících problémů při styku s ostatními lidmi (Votava, 2003).

Děti se zdravotním postižením mají méně volného času než děti nepostižené. Vypracování domácích úkolů a příprava na vyučování jim trvá déle, nějaký čas zabere třeba doprava do speciální školy a běžné denní činnosti, při nichž potřebují cizí pomoc. Také příležitostí, kde a jak provádět zájmovou činnost může být méně a dítě nemá možnost se o náplni volného času samostatně rozhodnout. Z toho plyne, že postižené dítě často nezíská spontánně zkušenosti, dovednosti a zážitky, které jsou běžné u dětí nepostižených stejného věku. Proto je třeba tento program pro postižené dítě aktivně připravovat, samozřejmě s ohledem na jeho možnosti, a na víc mu umožnit vlastní výběr, o co má především zájem. Taková činnost může být organizována v rámci speciálních škol a ústavů, ať už formou volitelných předmětů, zájmových kroužků, návštěv kulturních či sportovních akcí, výletů, programu škol v přírodě atd. (Votava, 2003).

Program volného času by měl postižené dítě dále formovat a vychovávat, pomáhat mu v získávání širší soběstačnosti při provádění domácích prací, rozvíjet jeho tvůrčí schopnosti, vytvářet společenské vazby (Votava, 2003).

Postižené dítě nemá zkušenosti běžné populace. Tyto zkušenosti je proto vhodné doplňovat. Postižené dítě se může vyvíjet v určitých oblastech nerovnoměrně a v některých může být vývoj pomalejší. V průběhu dětství si postižené dítě uvědomí svou odlišnost a často neví zda je tato odlišnost dobrá, nebo špatná. Musí tuto situaci zpracovat a různým způsobem se s ní vyrovnává. V optimální situaci dosáhne přiměřené sebereflexe, sebevědomí a asertivity. To mu umožňuje samostatně se rozhodovat o svém životě a také chápat situaci jiných osob a to jak ho vnímají. Pro rozvoj osobnosti dětí s postižením je důležitá pomoc společnosti bez udržování zbytečné závislosti, motivace s perspektivou reálných cílů, navázání přiměřených sociálních a citových vazeb (Votava, 2003).

2.2.1. Volnočasové potřeby a zájmy

Zájmy ve volném čase zpravidla vypovídají nejen o kognitivní, ale také emociální sféře osobnosti. Všeobecně je možné se domnívat, že pro zájmy ve volném čase existují podobné determinanty jako pro volnočasové aktivity. V souvislosti se zájmy se často poukazuje na takzvané volnočasové potřeby, které se převážně odhalují porovnáním četnosti, intenzity a

kvality činností ve volném čase. R. Schmitz-Scherzer uvedl následující potřeby: uvolnění a zotavení, komunikace, informace, pohyb.

H. W. Opaschowski (1987) předložil podrobnější přehled osmi stěžejních potřeb, sebraných a analyzovaných z moderního výzkumu volného času, dovolené a zdraví, kterým vystihl aktuální požadavky společnosti:

- potřeba zotavení, osvěžení, zdraví a dobrého pocitu – rekreace
- potřeba vyrovnaní, rozptýlení a potěšení – kompenzace
- potřeba poznání a učebního podněcování a dalšího učení – edukace
- potřeba klidu, pohody, rozjímání a sebevědomí – kontemplace
- potřeba sdělení, kontaktu a družnosti – komunikace
- potřeba společnosti, kolektivního vztahu a tvoření skupin – integrace
- potřeba účastenství, angažovanosti a sociálního sebepojetí – participace
- potřeba kreativního rozvoje, produktivního uplatnění a účasti na kulturním životě – enkulturace.

Takto vznikající orientace k uvedeným potřebám je možno definovat jako „cílové funkce volného času“ (Važanský, Smékal, 1995).

Co je volný čas?

Je to čas, v němž člověk svobodně volí a dělá takové činnosti, které mu přinášejí radost, potěšení, zábavu, odpočinek, které obnovují a rozvíjejí jeho tělesné a duševní schopnosti, popř. i tvůrčí schopnosti. Je to čas, v němž je člověk sám sebou, kdy koná převážně svobodně a dobrovolně činnosti pro sebe, popř. pro druhé, ze svého vnitřního popudu a zájmu. Má také dimenzi sociální. Mnoho činností člověka ve volném čase má společenský význam a dosah, člověk je koná ve skupinách či organizacích s povědomím nějakých sociálních vazeb. A nejen to. Při mnoha činnostech člověk překračuje sám sebe, svou aktivitou vytváří a spoluvytváří hodnoty a zároveň celá sociální sféra také významně jeho činnost podmiňuje. Pod pojmem volný čas se běžně zahrnují: odpočinek, rekreace, zábava, zájmová činnost, dobrovolné vzdělávání a dobrovolná společensky prospěšná činnost.

Specifickou zvláštností volného času dětí a mládeže je to, že z výchovných důvodů je žádoucí jeho pedagogické ovlivňování. Děti nemají dost zkušeností a poznatků, aby se správně orientovaly v různých oblastech zájmové činnosti, potřebují citlivé a nenásilné vedení vhodně motivovanou a pestrou nabídku činností, z nichž si dobrovolně vyberou (Němec, 2002; Pávková et al., 2008).

Z hlediska sociologického a sociálně-psychologického je zapotřebí sledovat, jak činnosti ve volném čase přispívají k utváření mezilidských vztahů, zda pomáhají tyto vztahy kultivovat. Proto je volný čas dětí a mládeže předmětem úvah rodičů, pedagogů, psychologů i kriminalistů, sociologů a filosofů. Významná je i určitá možnost kompenzace vlivu problémových rodin a úrovně sociální péče ve volném čase. Vytváření formálních i neformálních skupin na základě společného zájmu je součástí socializace jedince. Zdravotně-hygienický pohled na využívání volného času především sleduje, jak lze podporovat zdravý tělesný i duševní vývoj člověka. Správné využívání volného času se pozitivně projevuje ve zdravotním stavu člověka (Pávková et al., 2008).

Pedagogická a psychologická hlediska berou v úvahu věkové a individuální zvláštnosti a jejich respektování ve volném čase. Zároveň je zapotřebí zvážit, do jaké míry a jakým způsobem činnosti ve volném čase přispívají k uspokojování biologických a psychických potřeb člověka. Pedagogické ovlivňování volného času by mělo podporovat aktivitu dětí a mládeže, poskytovat prostor pro jejich spontaneitu, uspokojovat potřeby nových dojmů, seberealizace, sociálních kontaktů, kladné citové odezvy, ale také poskytovat pocit bezpečí a jistoty. Činnosti ve volném čase konané na základě dobrovolnosti a vhodným pedagogickým způsobem motivované a usměrňované poskytují příležitost pro rozvoj všech stránek osobnosti, tělesných a duševních vlastností i sociálních vztahů.

Volný čas dětí a mládeže a péče o něj má z pedagogického hlediska dva úkoly:

- *Bezprostřední naplňování volného času smysluplnými aktivitami rekreačními i výchovně-vzdělávacími – tedy výchova ve volném čase.*
- *Výchova k volnému času, která jedince seznámí s množstvím zájmových aktivit, poskytne mu v nich základní orientaci a pomůže mu na základě vlastních zkušeností v různých oborech najít oblast zájmové činnosti, která mu dá možnost uspokojení a seberealizace, vytváří tedy návyky pro budoucí trávení volného času (Pávková et al., 2008)*

Hofbauer (2004, 18) uvádí: „Volný čas není pouhým průvodním jevem člověka, ale může se stát jeho aktivizujícím činitelem. To vyžaduje pronikat do jeho vnitřního uspořádání a odkrývat vnější souvislosti i možnosti volného času.“

Volný čas – prostor k seberealizaci

Hovořit o seberealizaci, nebo-li uplatnění vlastních schopností a vůbec vlastní osoby je dnes zcela samozřejmé. Cíl výchovy je také někdy formulován pomocí pojmu „seberealizace“. Pojem „seberealizace“ zavedli do humanistické psychologie Erich Fromm a Karen Horneyová, podle nichž patří seberealizace k celistvosti zdravé osobnosti. Proto ji považují za „rozhodující cíl života“. V jejich pojetí neznamená pouze rozvoj schopností anebo splnění

osobních přání, ale spíše rozvoj „vnitřního já“, tzn. splnění „vrozené a hluboce zakořeněné touhy být“. Role pedagogiky volného času při hledání seberealizace spočívá v organizaci aktivit. Kdo organizuje aktivity musí se vzdát direktivního přístupu a pokusit se vytvořit tým, ve kterém není od počátku vše jasné a jehož členové přijímají, že požadavek tvořivosti a aktivní účasti přináší jak nároky na zapojení všech účastníků, tak i poměrně velkou toleranci vůči nejistotě. Vztah pedagogiky volného času a seberealizace je velmi komplexní (Kaplánek, 2008).

Aplikace požadavků volného času

Pedagogické působení v zařízeních poskytujících nabídku volnočasových aktivit se řídí obecnými pedagogickými zásadami, jež platí pro každou výchovnou činnost.

Zásada : přiměřenosti, názornosti, aktivity, cílevědomosti a plánovitosti, poslušnosti, kladné motivace a vyzdvihování kladných rysů osobnosti, uspokojování maxima potřeb.

Mimoto existují specifické požadavky :

- *Požadavek pedagogického ovlivňování volného času* lze chápat jako nutnost citlivého pedagogického vedení dětí k účelnému užívání volného času. Děti jsou seznamovány s různou smysluplnou náplní volného času, s různými zájmovými aktivitami, které jim přinášejí uspokojení, kompenzaci a seberealizaci. Na základě poznání různých přiměřených aktivit se vytvářejí základy pozdějších návyků na využívání volného času. Proto nelze akceptovat pasivní pobyt dětí v mimoškolních institucích bez zajímavé nabídky aktivit či pouze pasivní sledování televizních pořadů.
- *Požadavek dobrovolnosti* je pro práci s dětmi ve volném čase podstatný. Znamená dobrovolnou účast dětí na činnostech. Má však určitá omezení, mnohdy se jedná o motivovanou a ovlivňovanou dobrovolnost, zvláště u mladších věkových skupin. Pedagog navozuje a motivuje činnost tak, aby děti nabízený program přijímaly dobrovolně. To předpokládá znalost a respektování potřeb a přání dětí a schopnost účinné motivace.
- *Požadavek aktivity* předpokládá vedení dětí k aktivnímu podílu na všech fázích činnosti. Podmínkou je podporování iniciativy, nápaditosti, kreativity a samostatnosti.
- *Požadavek seberealizace* znamená, aby každý jednatel mohl uplatnit své specifické vlohy a schopnosti a být tak v některé z nabízených činností úspěšný. Prožitek úspěchu je významný pro zdravý duševní vývoj člověka. Úspěch zvyšuje sebevědomí. Oceňovanou činnost chtějí žáci opakovat a tím si vytvářejí základy pro pozdější samostatné naplňování volného času.

- *Požadavek odpočinkového a rekreačního zaměření* upřednostňuje zařazování takových činností, které přispívají k odstraňování únavy, regeneraci fyzických a duševních sil, vhodným způsobem kompenzují činnosti po vyučování.
- *Požadavek zajímavosti a zájmovosti* zdůrazňuje význam zájmových činností, které tvoří nejdůležitější součást obsahu činností volného času. Tento požadavek zahrnuje také požadavek pestrosti a přitažlivosti, který se týká obsahu, metod i forem práce.
- *Požadavek jednoty a specifčnosti vyučování a výchovy mimo vyučování* vymezuje společné plnění výchovného cíle – rozvoje osobnosti dítěte a zahrnuje i požadavek na vzájemnou spolupráci učitelů a vychovatelů.

Obecné pedagogické zásady s požadavky pedagogiky volného času tvoří jednotu. Jejich dodržování umožní kvalitní vedení v mimoškolních institucích (Pávková et al., 1999, 2008).

2.2.2. Pojem výchova mimo vyučování

- probíhá mimo povinné vyučování,
- probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny,
- je institucionálně zajištěná,
- uskutečňuje se převážně ve volném čase.

Pedagogické ovlivňování volného času, zejména pak výchova dětí a mládeže v době mimo vyučování je významnou oblastí výchovného působení. Poskytuje možnost vést jedince k racionálnímu využívání volného času, formovat hodnotné zájmy, uspokojovat a kultivovat významné lidské potřeby, rozvíjet specifické schopnosti a upevňovat žádoucí morální vlastnosti. Obsah i způsob využívání volného času mají značný význam z hlediska duševní hygieny. Způsob odpočinku, rekreace a zábavy se odráží i ve studijních a pracovních výkonech člověka. Hodnotné a trvalé celoživotní zájmy mohou kladně ovlivňovat i partnerské vztahy a výchovu dětí v rodině. Dalším úkolem výchovy mimo vyučování je rozvíjení potřeb celoživotního vzdělávání, zejména v souvislosti se zájmovou orientací člověka. Tato oblast výchovy tedy plní funkci výchovnou, vzdělávací, zdravotní i sociální. Výrazně přispívá k prevenci společensky nevhodných a škodlivých forem chování.

Kromě pojmu výchova mimo vyučování se často používá termínu pedagogika volného času. V prvním případě se jedná o označení jedné z oblastí výchovy, ve druhém o vědní obor, který se zabývá teoretickými i praktickými aspekty výchovy ve volném čase (Pávková et al., 1999, 2008).

Funkce výchovy mimo vyučování:

Výchovně-vzdělávací funkce

Prostřednictvím pestrých a zajímavých činností se děti motivují k společensky žádoucímu využívání volného času, k získávání nových vědomostí, dovedností i návyků a tím i k rozvoji poznávacích procesů a k celoživotnímu vzdělávání. Úspěchy v zájmových činnostech přinášejí pocit uspokojení, příležitost k seberealizaci a přiměřenému sebehodnocení. Na základě praktických zkušeností si mladí lidé vytvářejí vlastní názor na život a na svět.

Zdravotní funkce

Zdravotní funkci plní zejména tím, že přispívají k usměrňování režimu dne tak, aby pomáhal vytvářet zdravý životní styl. To spočívá ve střídání činností různého charakteru. Dále přispívá tím, že dochází k podněcování a poskytování příležitostí k vydatnému pohybu především na čerstvém vzduchu. Ke zdravému duševnímu vývoji přispívá instituce výchovy mimo vyučování tím, že umožňuje dětem pobyt v příjemném prostředí, v pohodě, mezi oblíbenými lidmi, a také i tím, že jim přinášejí možnost prožívat radost a uspokojení z činností, které je baví. Velký zdravotní význam má i účelné hygienicky nezávadné a estetické materiální prostředí a dostatek prostoru pro činnost. Neopominutelné je i dodržování zásad bezpečnosti.

Sociální funkce

Celou svou prací se instituce mimoškolní výchovy podílejí na utváření bohatých a žádoucích sociálních vztahů. Součástí sociální funkce výchovy je i nácvik komunikativních dovedností, rozvoj sociálních kompetencí a seznamování s pravidly společenského chování.

Preventivní a rozvojové zaměření výchovy

V zásadě je prevence chápána ve třech rovinách: primární je určena celé populaci, sekundární je zaměřená na rizikové jedince, terciální usiluje o léčení a zabránění recidivy, u těch, kteří už jsou negativními jevy zasaženi. Každé výchovné působení musí být multidimenzionální, musí zahrnovat rozvojovou i preventivní složku. Vždy jde o to poskytnout mladému člověku bezpečné místo a pomoci mu spojit budování své identity a osvojení různých sociálních rolí s „něčím větším“, než je on sám. Ve smyslu sociálním to znamená zapojit se do skupiny vrstevníků čili „patřit někam“.

Výchovný projekt, cíle, úkoly a metody

K dosažení určitého cíle v institucích výchovy mimo vyučování se vytvářejí projekty vycházející z konkrétního cíle, z potřeb nějaké cílové skupiny. V projektu jsou hlavní cíle konkretizovány do cílů dílčích – do úkolů. Soubory vhodných prostředků, které slouží k dosažení těchto výchovných cílů jsou různé metody (Pávková et al., 2008).

Materiální vybavení institucí pro výchovu mimo vyučování

Instituce pro výchovu mimo vyučování mohou dobře plnit své úkoly, pokud k tomu mají vyhovující materiální a prostorové podmínky. Materiální podmínky lze posuzovat z hlediska pedagogického, psychologického a hygienického.

Pedagogické aspekty vyžadují, aby prostředí a materiální vybavení poskytovaly co nejvíce podnětů. Prostor a vybavení zařízení má být podnětné a příjemné. Velký psychologický význam má dostatečná velikost prostoru a jeho členění vzhledem k počtu dětí. Z psychologického hlediska je důležitá i volba barev stěn, nábytku a dalších doplňků. Prostor by mělo vyhovovat představám dětí, proto je správné, aby se na jeho tvorbě a údržbě sami podíleli.

Hygienickým hlediskům musí odpovídat již celkové umístění, nejlépe vyhovuje umístění v klidném a čistém prostředí s výhledem do zeleně, v blízkosti areálu zdraví nebo jiného zařízení umožňujícího pohyb v přírodě.

Pedagogické, psychologické a hygienické požadavky na materiální vybavení výchovných zařízení spolu souvisejí, prolínají se. Pokud prostředí vyhovuje psychice žáků a podnětně na ně působí, vytváří se tím předpoklad k úspěšnému pedagogickému působení vychovatelů. Promyšlené a taktní pedagogické působení vychovatele může zase do značné míry kompenzovat i nedostatky v materiálním vybavení (Pávková et al., 2008).

Pedagog pracující s dětmi a mládeží v době mimo vyučování

Pro pedagoga, který pracuje s dětmi v době mimo vyučování, je nejdůležitější, aby dokázal vytvořit bezpečné a tvořivé ovzduší a pohodu, dbal o uspokojování individuálních potřeb, rozvoj zájmů a specifických schopností jednotlivců. K tomu je nezbytné, aby měl pochopení a zájem o děti jako o individuality, dokázal je vhodně motivovat, podporoval jejich nápaditost, tvořivost, zájem o činnost a vzdělávání. Významným předpokladem úspěchů vychovatele kromě odbornosti je i osvojení komunikativních dovedností. Úspěšný může být jen ten vychovatel, který má děti rád, dokáže s nimi vytvořit kladné vztahy, získat si jejich důvěru. Výhodou v porovnání s učitelem je, že není svázán osnovami a klasifikací což mu poskytuje velký prostor pro pedagogickou tvořivost a co nejširší použití kladné motivace. To je na práci vychovatele nejkrásnější, ale zároveň je v tom jeho práce i velmi náročná.

Dobrý a citlivý vychovatel dokáže u méně úspěšného a problémového dítěte najít příležitost k pochvale. Žádná zájmová činnost by proto neměla zůstat bez výsledku, bez úspěchu.

Úspěch se stává morální podporou a povzbuzuje k překonávání obtíží. Vždyť úspěšnost je podmínkou zdravého vývoje osobnosti.

Není dobrý takový vychovatel, který svému povolání obětuje manželství, který šíří doma neklid, či vyvolává lítost svých blízkých tím, že je přepracovaný, nebo který si své stresy z pracoviště odreagovává na svých dětech. Pravý mistr pedagogické profese je naopak ten, kdo dokáže dobře sladit své soukromí i své povolání a obě tyto oblasti vzájemně obohacovat. Funkce vychovatele spočívá především v tom, že je rádcem, instruktorem a inspirátorem činností, kterých nenásilně využívá k navození procesu učení. Vychovatel má být dětem přítelem, který s nimi sdílí radosti i neúspěchy, dokáže objektivně zhodnotit klady i nedostatky a povzbudit. Svou autoritu nebuduje vychovatel strohými příkazy, zákazy a tresty, ale vyplývá z jeho lásky k dětem, z jeho odborných znalostí i metodických schopností (Pávková et al., 2008).

Z historie výchovy mimo vyučování

Výchova dětí školou povinných v době mimo vyučování má v našich zemích dlouholetou tradici. Pozornost této problematice věnoval již J. A. Komenský, který zdůrazňoval význam her, zvláště pohybových. Dobře chápal i nebezpečí, které vyplývá z činností výchovně nevhodných. Mnozí osvícení učitelé se věnovali výchově dětí mimo vyučování dobrovolně ve svém volném čase. Tito učitelé vedli děti k lásce k přírodě, učili je poznávat historii země, nejbližšího okolí, rozvíjeli jejich hudebnost, hráli s nimi divadlo, předávali jim různé užitečné pracovní vědomosti. Historickými předchůdci školních družin se staly útulky.

Kolem roku 1885 byl v Praze na Vyšehradě založen pražskou obcí první oficiální útulek pro děti školou povinné, o které se rodiče nemohli starat během dne pro pracovní zaneprázdnění či nemoc. Hlavním cílem bylo děti zaměstnat, aby se nemohli věnovat nevhodným, škodlivým a závadným činnostem. V roce 1931 byly útulky přejmenovány na družiny pro školní mládež.

V roce 1960 byl přijat zákon o soustavě výchovy a vzdělání, který stanovil že pro žáky 1. až 5. tříd budou zřizovány školní družiny a pro žáky 6. až 9. tříd školní kluby. Obě zařízení se stala organickou součástí škol, odpovědnost za jejich řízení převzali ředitelé škol. Zdůrazňována je přitom jejich výchovná funkce. Příslušné směrnice z roku 1965 požadovaly prolínání rekreačních, výchovných a naukových činností, pohyb na zdravém vzduchu i poskytování příležitostí k spontánním dětským aktivitám (Pávková et al., 1999, 2008).

Jedním z nejvýznamnějších zařízení pro výchovu mimo vyučování jsou tak v dnešní době školní družiny.

2.2.3. Školní družina jako školské zařízení pro zájmové vzdělávání

Tato výchovná zařízení jsou základní formou výchovy mimo vyučování a péče o děti zaměstnaných rodičů v průběhu školního roku a podle potřeby i o prázdninách. Školní družiny jsou určeny žákům 1.-5. ročníků (Pávková et al., 2008).

Školní družina je školské zařízení výchovy mimo vyučování, jež je mezi ostatními zařízeními určenými pro volný čas dětí nejčtenější. Výchova je společenský proces, a tedy i výchovu ve školní družině je třeba chápat jako součást nutné společenské reprodukce, nikoli jako pouhé hlídání dětí - to je jako mít pouhou sociální službu. Školní družina ve dnech školního vyučování tvoří pro děti přechod mezi výukou ve třídách a pobytem doma. Družina není pokračováním školního vyučování, pedagogická práce v ní má svá specifika a je výrazně odlišná od běžné vzdělávací praxe (Hájek, Pávková, 2003).

Pro funkční činnost školní družiny a zvládnutí jejích úkolů jsou stanoveny podmínky:

- personální (vychovatel/ka/ je odborně vzdělaná osobnost s velkou dávkou empatie, chutí pracovat s dětmi)
- materiální (účelově vybavené prostory kluboven a heren, možnost využívání tělocvičen a sportovišť)
- řídicí a kontrolní - pro plnění této podmínky má školní družina oporu v právním vymezení své činnosti i v ustanoveních vztahujících se k činnosti s dětmi.

Školní družina je odlišný školský subjekt. S ohledem na tuto specifiku se její činnost řídí zvláštní vyhláškou č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Pro školní družinu nebyl vydán žádný rámcový vzdělávací program, ovšem jeho obsah, nikoli formu stanovuje §5, odst. 3 školského zákona (Hájek et al., 2007)

Vyhláška o zájmovém vzdělávání stanovuje náplň práce školních družin takto: jsou to zejména činnosti pravidelné, dále příležitostné akce a nabídka spontánních aktivit. Školní družina umožňuje odpočinkové činnosti a přípravu na vyučování.

Mimoškolní výchova je organickou součástí komplexní výchovy mladé generace i dospělých a má rovnocenné postavení vedle výchovy školské a rodinné. Plní základní cíle výchovného programu společnosti, avšak specifickými prostředky, ve specifických podmínkách a za použití specifických forem, metod a prostředků. V tom je nezastupitelná (Jůva, 1997).

Také školní družina ve speciální škole je důležité zařízení pro výchovu dětí mimo vyučování. Jejím úkolem není jen zajišťovat péči o děti v době, kdy se jim nemohou věnovat rodiče, ale je důležitým výchovným partnerem rodiny, školy a má plnit vzdělávací cíle, tedy rozvíjet děti po všech stránkách (osobních a sociálních kompetencí) a pomáhat překonávat i jejich handicap.

Konkrétní plánované cíle školní družiny jsou zatím většinou dílčími úkoly v zavedených složkách výchovy, jejichž splnění lze kontrolovat. Je však nutné neztrácet hlavní cíl výchovy – připravit jedince pro stávající společnosti a prostřednictvím aktivit výchovy mimo vyučování ho vybavit žádoucími vědomostmi, dovednostmi, ale také postoji, což je činnost dlouhodobá, obtížná, mravenčí. Výsledky jsou vedením škol obtížně kontrolovatelné, a proto také často nedoceňované (Hájek, Pávková, 2003).

Činnost školní družiny navazuje specifickým způsobem na vzdělávací činnost školy. Není však přímým pokračováním vyučování, ani ho nenahrazuje. Týdenní a denní seznam činností je sestaven tak, aby vyhovoval požadavkům duševní hygieny. Zároveň musí režim vytvářet dobré podmínky pro uskutečňování výchovných záměrů pedagoga. Přitom je nezbytné, aby vyhovoval i potřebám a zájmům dětí a respektoval jejich věkové zvláštnosti.

Výchovné působení jako záměrná a cílevědomá činnost vychovatele předpokládá plánovitý postup. Při stanovení týdenních programů výchovné práce usiluje vychovatel o rovnováhu a správný poměr mezi jednotlivými druhy činností. Přitom vychází ze záměru školy i denních potřeb dětí. V osobní přípravě na výchovné činnosti vychovatel promýšlí využití pedagogických prostředků vzhledem ke stanoveným cílům.

Výchovné působení ve školní družině se dotýká všech oblastí výchovy a uskutečňuje se v průběhu činností. Každodenní výchovné činnosti vedou žáky k naplňování volného času hodnotovým způsobem a zároveň uspokojují jejich potřeby a přání. Úloha vychovatele spočívá v především v tom, že podněcuje a rozvíjí samostatnost, iniciativu žáků a jejich zájem podílet se na celém životě školní družiny (Hájek, Pávková, 2007).

Funkce školní družiny

Školní družiny mají předpoklady k pravidelnému a každodennímu pedagogickému ovlivňování volného času žáků. Školní družina slouží výchově, vzdělávání a rekreaci žáků. Svou funkci naplňuje činnostmi pojmenovanými jako, odpočinkové, rekreační, zájmové a příprava na vyučování (Hájek, Pávková, 2003).

- *Odpočinkové činnosti* mají odstranit únavu. Do denního režimu se zařazují nejčastěji po obědě. Klid může být na lůžku, tuto funkci ale mohou plnit stolní či námětové hry, poslech předčítání apod.
- *Rekreační činnosti* slouží k regeneraci sil, převažuje v nich aktivní odpočinek s náročnějšími pohybovými, sportovními, turistickými nebo manuálními prvky. Hry a spontánní hry mohou být rušnější, což nelze vždy považovat za nekázeň, ale za možnou relaxaci po soustředění ve vyučování.
- *Zájmové činnosti* rozvíjejí osobnost dítěte. Umožňují dětem nejen seberealizaci, ale i další poznávání a rozvoj pohybových dovedností. Mohou být zařazeny jako činnost skupinová nebo individuální, jako organizovaná nebo spontánní aktivita.
- *Příprava na vyučování* zahrnuje okruh činností související s plněním školních povinností. Pobyť dětí ve družině provází řada *režimových momentů* - přechody, převlékání, sebeobslužné činnosti apod.

Preventivní výchovné programy uplatňované na školách se zaměřují na tyto základní oblasti:

- *Výchova ke zdravému životnímu stylu*, výchova k odpovědnosti za svou osobu, za své zdraví (výchova ke správným stravovacím návykům, zdravá skladba potravin, dodržování pitného režimu, dodržování odpovídajícího režimu dne, dodržování tělesné kultury, osobní hygieny, posilování tělesné zdatnosti, posilování citových vazeb, obohacování osobnosti estetickými zážitky, pěstování pracovních návyků a dovedností).
- *Posilování komunikačních dovedností tvořících základ sociálních dovedností* (kultivace slovního i mimoslovního projevu, rozvíjení slovní zásoby a schopnosti ji přiměřeně používat, ale také schopnosti naslouchat, komunikace a uplatnění osobnosti ve skupině, komunikace v různých sociálních prostředcích).
- *Zvyšování sociálních kompetencí* - rozvíjení sociální orientace (pěstování potřebných a žádoucích vědomostí, dovedností a postojů v sociálních vztazích, vedoucí k odpovědnosti za své chování, k vlastní odpovědné v životní cestě v síti společenských vztahů, vytváření schopnosti svobodně a odpovědně řešit konkrétní životní situace na základě seberegulace).
- *Výchova k odstranění nedostatků v psychické regulaci chování* (ovládání negativních citových reakcí, vypořádat se stresem, překonávat náročné životní situace, nepodléhat jim, neboť i hrou se můžeme cvičit v překonávání krajních situací, vyrovnání se s nedostatky a neúspěchy, posilování autoregulačních systémů)

- *Schopnost najít své místo ve skupině a ve společnosti* (poznání sebe samého pomůže objektivně zhodnotit šance uplatnění ve skupině, kladné hodnocení zvyšuje sebevědomí, posilované pozitivní myšlení je příznivé pro začlenění do skupiny, hledání a vytváření vlastní bezpečné sociální skupiny, její důvěryhodnost, stabilita, objektivní hodnocení činnosti každého člena)
- *Formování životních postojů* (vytváření společensky žádoucích hodnotových orientací, vytváření základů právního vědomí, úcta k ověřeným hodnotám, porozumění, tolerance a schopnost i ochota pomoci, vytvoření vlastního sebevědomí a posilování schopností nepodléhat cizím negativním vlivům).

Podmínkou plnění všech uvedených cílů je vytvoření prostředí, které dětem umožňuje společnou činnost v době mimo vyučování v nestresujících situacích a funkčním prostoru, jež splňují podmínky podnětnosti, navozují kreativitu a dávají příležitost k seberealizaci. Důležitým prvkem je integrace všech zúčastněných činitelů, mezi něž patří sociální klima školy, empatie vychovatelek, režim dne s dostatkem pohybu a navození podnětných aktivit, otevřené vztahy mezi vychovatelkami, dětmi i rodiči. Jen za těchto podmínek může školní družina plnit svou funkci *sociální, relaxační, kompenzační a výchovnou*.

Činnosti ve školní družině (Hájek, Pávková, 2007)

Pohybové a tělovýchovné aktivity ve školní družině

Při jejich volbě se vychází ze zájmů dětí, dovedností a dispozic vychovatele a možností družiny – prostorů a podmínek pro aktivity. Pohybové aktivity mají preventivní a motivační charakter, lze do nich nenásilně zabudovat multikulturní výchovu, ale také ekologickou a environmentální výchovu při pohybu venku. Pro relaxaci je vhodné zařazovat protažení formou hry zaměřené na vytváření příjemné a klidné atmosféry. Po odpočinku je na tzv. vybití energie k dispozici řada kolektivních pohybových her. Často je třeba využívat tzv. tělovýchovné chvílky, které se zařazují podle potřeby a vzhledem k charakteru činností, obsahují cviky na stimulaci správného držení těla, dechová cvičení. V neposlední řadě je třeba provádět kreativně kooperační aktivity a iniciační cvičení.

Výtvarné činnosti ve školní družině

Nelze je zúžit pouze na výtvarné projevy, významné jsou všechny činnosti, ve kterých se uplatňuje estetický vztah ke skutečnosti – různé typy vycházek, společné hry, práce s literaturou, kulturní či sportovní akce a jiné. Všechny tyto činnosti přinášejí nové emociální zážitky a snadno se stávají motivací pro výtvarnou činnost. Zájmové činnosti prostupují esteticko výchovné aktivity nejvíce. Lze pracovat s různým druhem materiálu, modelovat a

organizovat v prostoru. Hlavní formou a metodou působení je hra spojená s experimentováním.

Rukodělné činnosti ve školní družině

Jejich význam spočívá zejména v rozvoji jemné motoriky dítěte, velkou měrou se podílejí na rozvoji tvořivosti, trpělivosti, pečlivosti, přesnosti, citu pro materiál, estetického a prostorového cítění. Dítě při nich získává praktické zkušenosti, např. při pěstování rostlin a rozpoznávání přírodnin přispívají k rozumové výchově. Významně se podílejí na environmentální výchově, jejich cílem je zejména rozvoj tvořivosti. Lze pracovat s drobným přírodním materiálem, modelovací hmotou, papírem, textilem a stavebnicemi.

Hudba a tanec ve školní družině

Nejčastěji se využívá hudby k poslechu z různých nosičů, kdy slouží jako relaxační kulisa k různým činnostem. Hudba k poslechu může být dětmi žádaná, ale také vychovatel musí děti směřovat k hudbě žádoucí. Aktivnější vnímání hudby je hudba k tanci, děti při tanci pocítí rytmus a tempo hudby. Ve školní družině jde o to, aby děti nechápaly hudbu jako vyučovací hodinu, ale jako součást života, který je s hudbou bohatší a krásnější. Zpěv a hra na nástroje je živý hudební projev. Vychovatelé by měli umět zařadit chvíli pro zpěv, což uvolní napětí, které může někdy nastat. Využívání hudebních nástrojů tradičních i netradičních podporuje vnímání rytmu.

Literárně-dramatická činnost, rozvoj komunikativních dovedností

Dramatická výchova poskytuje přímou zkušenost. Dítě nezískává pouze strohé informace, ale pocity a prožitky, které se pojí k určité navozené situaci. Cílem je rozvoj osobnosti, především tvořivosti, představitivosti, komunikativní dovednosti, pochopení děje a jevů, které dítě obklopují. Nebo může být dramatická výchova prostředkem k tvorbě divadelního představení, nebo jiné formy veřejného vystoupení. Prvky dramatické výchovy se mohou objevovat v průběhu celého pobytu dítěte ve školní družině. S dramatickými aktivitami bývá spojována neverbální i verbální komunikace a technika řeči.

Literární výchova, výchova ke čtenářství

Sem patří poslechové činnosti, práce s knihou a časopisy. Všechny tyto aktivity podporují výchovu ke čtenářství. Předčítání dětem není náhodnou improvizovanou náplní, ale pečlivě připravenou činností. Každý přečtený příběh by měl mít návaznost v dalších činnostech.

Přírodovědné a vlastivědné zájmové činnosti ve školní družině

Přesto, že jde o dva druhy zájmových činností mají k sobě velmi blízko a v praxi školních družin se uskutečňují převážně při vycházkách. Rozšiřují oblast rozumovou, citovou i volní. Činnosti kterými se nejčastěji uskutečňují jsou pozorování přírodních objektů, pěstitelství,

chovatelství, ochrana a tvorba životního prostředí, poznávání významných objektů regionu, seznamování se s životem a dílem významných osobností.

Výpočetní technika ve školní družině

Počítače se stávají běžnou součástí života a tak i ve školní družině nesmějí chybět. Základem práce s počítačem ve školní družině je hra, která formuje osobnost kladným směrem, k získávání vědomostí, k soutěžení i k pobavení v žádném případě by se však neměli využívat bojové hry.

Činnost ve školní družině by měla děti bavit a vychovatele potěšit, když vidí, že jsou děti spokojené. Zajímavá práce zvyšuje i prestiž družiny a děti do ní budou rády chodit. Také rodiče možná ocení podíl vychovatelů na vytváření osobnosti každého dítěte (Bálková, 2003).

Motivace činnosti

Podmínkou aktivity, aktivní účasti na činnostech družiny je vyvolání zájmu – tj. uspokojení specifické potřeby, např. potřeby poznání, sdělení, sebevyjádření – seberealizace, uznání atd. Potřeby mají svou hierarchii. Opomeneme-li základní fyzické potřeby pak motivem jednání jsou přímo či zprostředkovaně další psychické potřeby: potřeba bezpečí, pocitu jistoty, lásky a citové odezvy, potřeba seberealizace, pochvaly a uznání, potřeba získávat nové zkušenosti, potřeba poznávání. Potřeba se projevuje nedostatkem něčeho, nebo přesytením něčím. Přirozenou lidskou snahou je uvést stav do rovnováhy – tedy i volnočasovými aktivitami (Hájek, Pávková, 2003, 2007).

Dítě ke svému okolí a nabízeným aktivitám zaujímá postoj. Základem postoje jsou opět potřeby dítěte. Postoje jsou motivačními dispozicemi, které se uplatňují jako činitelé regulující chování vůči jiným subjektům, situacím či nabízeným činnostem. Hodnotový systém jedince, který se ontogeneticky vyvíjí a je podmíněn i jeho sociálním prostředím, je základem motivování. Potřebu vyvolanou pedagogem můžeme již samu o sobě považovat za motiv. Motivace činnosti má vycházet z přirozených potřeb dětí. Motivace prováděná pedagogem vyvolává potřebu a současně ukazuje cestu jak ji uspokojit (Hájek, Pávková, 2007).

Motivace by měla dětem odpovědět na otázku proč budou danou činnost vykonávat. Motiv má u dítěte vyvolat určité chování, udržovat aktivitu a zaměřovat činnost žádoucím směrem. Úspěšnost motivace je dána nejen důležitostí, kterou činnosti dítě přisoudí, ale zejména očekáváním úspěchu a ocenění (Hájek, Pávková, 2007).

Při výběru činností pro děti nelze zapomínat na jasnou a jednoduchou motivaci, pomůcky a správné hospodaření s časem. Největší motivací pro děti je úspěch. Proto při sestavování programu je třeba brát ohled na děti méně zdatné a připravit rozšiřující aktivity pro děti schopnější (Lokšová, Lokša, 2003).

Školní vzdělávací program – dokument pro práci školní družiny

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním ... (tzv. školský zákon) mají mít všechny školské subjekty své školní vzdělávací programy. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR vydalo tzv. Rámcové vzdělávací programy, z nichž školy následně odvozují vlastní vzdělávací program. Pro školská zařízení rámcové programy vydány nebyly a nebudou. Vytvářejí si vlastní školní vzdělávací program, který vychází z jejich konkrétních místních podmínek. Je to závazný pedagogický dokument.

Přednosti vytvoření školního vzdělávacího programu pro práci školní družiny:

- Vytváří se program pro konkrétní a dobře známé prostředí, pro žáky vyrůstající v konkrétních sociálních a kulturních podmínkách.
- Vychovatelé navazují na vlastní kladné a osvědčené zkušenosti z pedagogické práce.
- Dosavadní činnosti z jednotlivých výchovných složek se propojují do logických celků, které lze použít při vytváření a posilování vytčených kompetencí žáků.
- Školní družina, jako zařízení zájmového vzdělávání, vytváří veřejně přístupné vzdělávací dokumenty jako ostatní školské subjekty, čímž se stává jejich rovnocenným partnerem.
- Vytvořený dokument vydávaný školou je společným dílem vychovatelů. Právě oni budou sami plnit co si naprogramují, vše je jejich dílem, aniž by jim někdo „shora“ něco diktoval.
- Vytvořený dokument má stejnou právní sílu jako jiné dokumenty škol a posiluje prestiž školních družin (Hájek et al., 2007).

Vzdělávací program pro školní družiny lze chápat v několika rovinách:

- *Legislativní* – podle §3 a §5 platného školského zákona je školní vzdělávací program povinný dokument pro školy i pro školská zařízení.
- *Pedagogická* – školní vzdělávací program formuluje, jak nejvhodněji a nejefektivněji pedagogicky působit na žáky, aby co nejlépe využívali volný čas, a to s ohledem na místní podmínky. Umožňuje promýšlet, plánovat a realizovat množství nových společných činností, vede k týmové práci, navozuje optimální styl výchovného působení a spolu s tím

i nově hodnotí průběh i výsledky práce. Proto si každá družina vytváří vlastní program, který nelze opsat či mechanicky přenést z jiných podmínek.

- *Evaluační* – každá činnost a pedagogická zvláště vyžaduje zpětnou vazbu. Hodnotíme, co se dařilo, či co lze dělat lépe.
- *Společenská* – rodiče často posuzují školy nejen podle úrovně vzdělávání, ale i podle úrovně vzdělávání ve volném čase dětí. Požadují smysluplné rozvíjení zájmů žáků. Školní vzdělávací program je tedy jednou z prvních prezentací školní družiny na veřejnosti. Rodiče mají právo vědět co budou jejich děti v družině dělat, jaké plánované aktivity je obohatí, jak přispějí k rozvoji jejich dispozic (Hájek et al., 2007).

Proč tvořit školní vzdělávací program (ŠVP) pro školní družiny jako samostatný dokument?

Rodiče vnímají školu a družinu jako jeden celek jako takovou ji také hodnotí – její budovu, materiální vybavení, přístup k žákům, pedagogický sbor včetně vychovatelek, sociální klima, vedení školy atd. To by mělo svádět k závěru, že je přirozené, že vzdělávací program družiny bude organicky začleněn do programu školy. Některé z činností družiny však svým pojetím nutně přesahují vzdělávací obory i tematické okruhy doporučené pro základní vzdělávání. Odlišná je také forma. Školní družina je odlišný školský subjekt. S ohledem na tuto specifikou se její činnost řídí vyhláškou č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, a proto bude také pro ni zpracován samostatný dokument. Má-li ŠVP družiny navazovat na ŠVP školy, bude snahou většiny ředitelů, aby jeho členění odpovídalo vzdělávacím okruhům základního vzdělávání prvního stupně. Toto pojetí také odpovídá §5, odst. 2 školského zákona. Vlastní činnosti do vzdělávacího programu školní družiny lze například strukturovat podle vzdělávacích okruhů základního vzdělávání, podle získaných (očekávaných) kompetencí žáků, do tzv. čtyř pilířů vzdělávání (podle klasifikace UNESCO) (Hájek et al., 2007).

Časový plán školního vzdělávacího programu pro školní družiny

Koncepce vzdělávacího programu pro školní družiny vyžaduje kurikulární přístup, tedy nikoli tradiční dělení na jednotlivé výchovné složky. Akceptovat kurikulární přístup znamená jednotlivé činnosti a zaměstnání nejen plánovat, uskutečňovat a hodnotit je, ale také sledovat, které kompetence jimi žáci získávají či které byly rozvíjeny. Je důležité promýšlet nejen jednotlivé činnosti, ale zejména jejich návaznost na další aktivity, čímž se opět pomáhá dětem aby získaly a rozvíjely potřebné kompetence. Program nemá být svazující, ale má inspirovat k pestré a námětově bohaté činnosti družiny. Promyšlenou a bohatou nabídkou vzájemně propojených a vhodně na sebe navazujících námětů se bude vychovatelům dařit rozvíjet kompetence, a výrazně spolu posilovat kompetenci k naplňování volného času tak, aby žáci

uměli postupně trávit i svůj mimoškolní čas smysluplně a aktivně a aby dokázaly odolat nabídkám od sociálně rizikových skupin.

Časový plán ŠVP školní družiny je vhodné sestavovat na dobu jednoho vzdělávacího cyklu. Obsahuje výběr možných činností, ze kterých budou vychovatelé volit podle aktuálního složení žáků oddělení s nímž pracují. Toto uspořádání umožňuje tvořivě reagovat na změny i na různou skladbu žáků v těchto odděleních. Pro jednotlivé náměty se počítá s průběžným působením vychovatelky, s činnostmi vyplývajícími z týdenní pravidelné skladby zaměstnání a příležitostnými akcemi. Součástí časového plánu může být i plán evaluace činností školní družiny (Hájek et al., 2007).

Evaluační plán školní družiny

Evaluační plán obsahuje hodnotící kritéria, určuje četnost hodnocení a navrhuje kdy je třeba na základě podrobné analýzy provést ve školním vzdělávacím programu případné změny. Vnitřní evaluace činnosti školní družiny spočívá v průběžném sebehodnocení práce vychovatelů. Vnější hodnocení provádí vedení školy, zřizovatel a česká školní inspekce. Cennou zpětnou vazbou jsou ohlasy rodičů i názory žáků (Hájek et al., 2007).

Cíle výchovně vzdělávací práce ve školní družině

Správně zvolné cíle usnadňují volbu efektivních prostředků, tj. výchovných strategií a metod vhodných k jejich dosažení. Promyšlený výběr výchovných činností má zásadní vliv na vytváření personálních, materiálních a dalších podmínek zájmového vzdělávání. Zájmové vzdělávání ve školní družině má obohacovat denní program žáka, zajistit odborné vedení při odpočinkových i zájmových činnostech a na základě místních podmínek maximálně podporovat individuální rozvoj každého žáka. Družina poskytuje bezpečné prostředí, a to nejen z hlediska fyzického zdraví, ale i dobrých podmínek pro emocionální a sociální rozvoj. Při stanovení obecných cílů lze vycházet z cílů vzdělávací soustavy, jak je formuluje školský zákon v §2, odst.2: „*Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení, a na jejich základě byly motivováni k celoživotnímu učení, aby se učily tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické a duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.*“

Základní cíle vzdělávání je ovšem třeba doplnit o cíle specifické pro školní družinu: „*vychovávat k smysluplnému využívání volného času a vybavovat žáky dostatkem námětů pro naplňování volného času.*“ (Hájek et al., 2007).

Činnost školní družiny jako součásti vzdělávací soustavy by měla ústit v získávání klíčových kompetencí. Pojem kompetence je chápán jako souhrn znalostí, schopností a praktických dovedností a s nimi souvisejících postojů i hodnotových orientací, které jsou předpokladem k výkonu činností. Klíčové kompetence představují cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo směřovat veškeré vzdělávání. Ve všech etapách vzdělávání, tedy i zájmového je jedním z cílů vybavit každého jedince kompetencemi na úrovni, která je pro něho osobně dosažitelná.

Školní družina nemá stanovené standardy, kterými musí žáky vybavit a proto bude kompetence přiměřeně svým možnostem spíše jen posilovat a rozvíjet. Jednotlivé vzdělávací cíle školní družiny jsou tedy slučovány do rozvíjených kompetencí, které vybavují žáky činnostně zaměřenými a prakticky využitelnými dovednostmi. Prostřednictvím volnočasových aktivit jsou posilovány a rozvíjeny:

- kompetence k učení, kompetence k řešení problému, komunikativní kompetence, sociální a interpersonální, občanské kompetence, kompetence k trávení volného času (Hájek et al., 2007)

„Základní smysl výchovy tvoří rozvinutí lidských hodnot i postoj a vybavení člověka znalostmi a dovednostmi, které mu budou umožňovat cítit se bezpečně a mít více prožitků a uspokojení v životě.“ (Važanský, Smékal, 1995).

Základní principy práce ve školní družině – hra a zážitek

Vytváříme-li program činností pro školní družinu, musíme vždy začít u hry a zážitků z ní. Základním prostředkem práce v družině je hra, která přináší kladné emoce, navozuje nové zážitky a využívá prvky zážitkové pedagogiky. Výchovné postupy založené na prožitku a zkušenosti představují širokou škálu nových nebo znovuobjevených metod výchovy ve volném čase. Opírají se o intenzivní zážitky a prožitky získané aktivní účastí v programu, který zahrnuje obvykle fyzické činnosti spojené často s určitou mírou navozeného a kontrolovaného subjektivního pocitu rizika. Jsou zaměřeny na rozvoj sebepoznání a sociálních vztahů. Kromě fyzického výkonu zahrnují obvykle i sebereflexi, reflexi sociálních vztahů apod.

Základem navozených situací je právě hra, která nabízí možnosti vstupu do nejrůznějších rolí, situací, vztahů a odehrává se ve skutečném či navozeném prostředí. Hra je silným fenoménem a prosazuje svou existenci vlastními prostředky. Podmínkou je zajímavý či přitažlivý námět, který nabídne hráčům přiměřeně náročný individuální nebo týmový úkol, problém k řešení nebo osobní výzvu. Hra musí být postavena na jasném principu a pravidlech, uvedena odpovídající motivací a inscenována s vědomím, jak nejlépe v ní lze využít prostředí a navozenou atmosféru (Hájek et al., 2007).

Výchova prožitkem ze hry představuje takový přístup ke vzdělání, který je založen na schopnosti lidské paměti vstřebávat velmi dobře především ty informace, jejichž vnímání provází naše intenzivní emoce. Práce pedagoga spočívá především v záměrném vytváření situací, v nichž se předpokládá intenzivní prožívání, a v následné pedagogické práci s těmito prožitky prostřednictvím zpětné vazby.

Má-li být ve výchově prožitkem dosaženo výchovných cílů a mají-li se uplatnit v praktickém životě je třeba postupovat takto: ujasnit si cíle činností i způsoby jakými lze cíle dosáhnout, přiměřené věku a vyspělosti účastníků, cíle a programy vybírat s ohledem na složení skupiny, nabízet širokou paletu aktivit, které mohou podněcovat prožitky a získávat zkušenosti, vytvářet prostor pro určitý stupeň nejistoty z výsledku hry a navozovat pocit dobrodružství. (Hájek et al., 2007; Sýkora, 2006, 2007).

Rozvoj tvořivosti

Tvořivost je v dnešním světě jedna z nejdůležitějších schopností pro lepší prosazení v životě. Kreativní myšlení vytváří základnu pro obratné přizpůsobení se novým podmínkám, zároveň umožňuje rozmanité a zábavné trávení volného času. Ještě nedávno panoval názor, že tvořivostí jsou obdařeni jen vyvolení. Není tomu tak, podle nových zjištění tvořivostí disponuje každý. Míra tvořivosti je proměnlivá, lze ji trénovat a rozvíjet cílenými úkoly. Důležité při hrách směřovaných k tvořivému myšlení je dítě nehodnotit, důležitá je i dobrovolnost, bezpečí, humor, potěšení ze hry, pochvala (Fichnová, Szobiová, 2007). Tvořivost z hlediska edukace představuje nenahraditelný kognitivní nástroj rozvoje osobnosti žáka (Lokšová, Lokša, 2003). Při využívání tvořivých činností dochází k terapeutickému působení na děti s handicapem (Hobdyová, Ollierová, 2000). Nabízení aktivit, které podněcují tvořivost by mělo být nedílnou součástí v činnostech školní družiny.

2.3. Několik poznatků k teorii výchovy

Lidé pravděpodobně vychovávali a byly vychovávány od počátku své existence. Učitelé jsou první specialisté na výchovu. Vždy se od nich očekává, že v okruhu své působnosti přivedou žáka k jiným vědomostem, dovednostem, postojům, vlastnostem a názorům. Z veškerého existujícího vědění se musí vybrat učební látka a ta se musí uspořádat podle obtížnosti. Učitel si musí vytvořit představu o vnitřním stavu žáka, o tom co zná, co ho zajímá, jaké snese zatížení. Musí si vytvořit plán svého postupu a při jeho uskutečňování získává zkušenosti, jak vyučování žáci přijímají. Prožívá úspěchy i neúspěchy a ptá se po příčinách, které k nim vedou. Výchovné jednání tedy předpokládá promyšlenost a je i podnětem k dalšímu přemýšlení (Stark, 2006).

Výchova se od starověku považovala za „umění“ v původním slova smyslu, tedy za „dovednost“. Aristoteles rozuměl uměním“ jednání způsobené a spjaté se správným pochopením. Durkheim definuje „umění“ jako „systém způsobů jednání, které směřují k určeným cílům“. Bollnowovo pojetí výchovy jako procesu, uskutečnění, jako praktické činnosti sloužící ke zdokonalení člověka na základě pochopení jeho místa ve světě. Pedagogika v jeho pojetí je výchovným uskutečněním, je skutečností výchovy. Není pouhou teorií, systémem pravidel, ale je návodem jak má člověk postupovat ve svém životě, aby existoval jakožto člověk. Je úkolem člověka, aby byl, byl jakožto lidská bytost, aby svůj život prožil lidsky. K tomu je ale nutné, aby se snažil porozumět sám sobě, ale i ostatnímu světu. Teorie výchovy je teorií pro život, jde tedy o to, aby byla realizována v praktické činnosti. Bollnow usiluje o vytvoření takového pedagogického prostředí, které vytváří atmosféru důvěry. Jedná se tedy o důvěru v obsah toho, co je prezentováno jako zásady výchovy. K základním rysům určujícím strukturu a obsah antropologické pedagogiky patří pedagogická atmosféra. Ta má určující význam (Stark, 2006).

Základní dispozice si člověk přináší na svět již v genetickém vybavení osobnosti. V tomto vybavení jsou obecně lidské dispozice, ale současně i dispozice ryze individuální. V tom spočívá základ úvahy o jedinečnosti každého jednotlivého člověka a nutnosti respektování této skutečnosti. Působení na utváření osobnosti člověka může probíhat třemi formami zahrnujícími spontánní utváření, situačně cílené utváření a cílevědomé a systematické utváření osobnosti, jejímž cílem je dosažení změn v chování a jednání, v tomto případě hovoříme o výchově.

Kant: „Výchova je činnost směřující k rozvoji v každém individu veškeré dokonalosti, které je schopen.“ J.J. Rousseau: „...všechno je dobré, jak to vyšlo z rukou Původce světa, vše se

kazí pod rukama lidskýma“. Zdůrazňoval navíc výchovu přírodou, kam řadil naše zkušenosti s předměty, které na nás působí. Výchova v pojetí Palouše je vyváděním člověka „jakožto pohybu z uzavřenosti do omezených zřetelů a zájmů k odkrytí neomezujících faktorů, od jednostrannosti k mnohostrannosti, od zaslepenosti vlastní částečnosti k srozuměním s veškerenstvím bytosti“.

„Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujícím optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujícím jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností (Pelikán, 1995).

Účinná výchova může být pouze tehdy, respektuje-li celkový vývoj jedince. Přímé výchovné působení spočívá v přímém vlivu pedagoga na osobnost vychovávaného v celé výchovné situaci. Pedagog obvykle stává před žáky požadavek, vymezuje cíl jejich činnosti. Klady tohoto přístupu jsou v tom, že jde o vytváření nového návyku, získání nové zkušenosti, omezení tápání žáka. Tato varianta pedagogického působení je účinná u mladších dětí a žáků mentálně slabších. Negativní stránkou přímého působení je že chybí osobní zkušenost z alternativního řešení situace, z rozhodování a analýzy důsledků rozhodnutí. Tím se oslabuje schopnost pochopit příčiny úspěchu, nebo neúspěchu. Pokud jde o nepřímé ovlivnění žáka, ale situace, tehdy hovoříme o nepřímém pedagogickém působení (Pelikán, 1995).

Mezi sociálními potřebami, které mají eminentní význam pro interakci ve výchovném procesu, považujeme z pozice dítěte, nebo vychovávaného následující: potřeba bezpečí, odezvy, sounáležitosti a lásky, seberealizace, obrany sebecitu, potřeba hry, být předmětem pomoci a péče, uznání, úspěšného výkonu, vyhýbání se nezdaru, studu, ponížení, potřeba afiliace, nezávislosti u starších dětí a adolescentů (Pelikán, 1995).

Myšlenku, že výchovný proces nelze redukovat pouze na proces učební a omezit věkově, zdůrazňovali pokrokoví pedagogové již v minulosti. J.A.Komenský rozebíral myšlenku permanentní výchovy a jejího obsahu již v letech 1650-1654 za svého pobytu ve Šarišském Potoku. Teorie výchovy mimo vyučování si klade jako jeden z cílů připravit děti a mládež na vhodné trávení volného času (Staňková).

Zdeněk Matějček (1996): „Škola není jen místem, kde má dítě získávat vědomosti, ale je i místem společenského života.“

Březinka (2001) píše, že zhruba 200 let probíhají pokusy vybudovat vědu o výchově. Stejně dlouho trvá i spor, zda taková věda je vůbec možná, jakými problémy se má zabývat a kterými metodami by se dala řešit. Definice výchovy podle W. Březinky: „Výchovou se rozumí činnost, jejímž prostřednictvím se lidé snaží natrvalo zdokonalit v některém směru

strukturu psychických dispozic jiných lidí, nebo upevnit její hodnotové komponenty, nebo zabránit vzniku dispozic nežádoucích. Místo o „struktuře psychických dispozic“ lze zkráceně mluvit jen o osobnosti.

Předmětem vědy o výchově jsou nejen výchovné fenomény, ale všechny jevy, které s výchovou souvisejí. V jednom případě se na výchovu nazírá jako na prostředek, jak prospívat jednotlivci či osobnosti (Brezinka, 2001).

2.4. Výzkumná zjištění

- Podle současné lékařské studie tráví žáci I. stupně školy ve velké Británii denně až pět hodin u televize, třetina jich neabsolvuje ani desetiminutovou procházku a šestina má nadváhu, u některých se začíná projevovat i závislost na počítači (Pávková et al., 2008)
- Šetření střediska volného času Labyrint v Kladně z roku 1994 mezi dětmi ve věku 7-18 let:
 - tři třetiny respondentů potvrdily potřebu scházet se s vrstevníky občas
 - polovina pravidelně
 - pětina však nemohla přesně uvést, jak by volný čas mohla využít, protože jí chyběla zkušenost (Pávková et al., 2008)
- V české republice pracovalo v r. 1999/2000...4 240 školních družin (Němec, 2002).
- Ve školním roce 2001/2002 bylo ve 4200 školních družinách 225000 žáků 1.-5. tříd (Hofbauer, 2004)
- Zdroj dat: DEMA a.s., segmentační výzkum v kraji Vysočina pro MOPPS
Výsledky sociologického průzkumu:
Na otázku „Využíváte jako instituci pro hlídání dětí družinu?“
40,4% odpovědělo – „ano“;
59,6% rodičů – „ne“
Na otázku „Odpovídá stávající nabídka služeb hlídání dětí vašim potřebám, pokud jde o přizpůsobení služeb okamžitým potřebám rodiny?“
36,3% rodičů odpovědělo – „ano“;
35,5% – „ne“;
28,1 – „nevím“ (Český svaz žen, 2007).

3. Cíl výzkumu a hlavní výzkumné otázky

3.1. Předmět činnosti výzkumného záměru a sledovaný cíl výzkumného šetření

- Předmětem činnosti výzkumného záměru „*Školní družina na I. stupni speciální školy jako nedílná součást ucelené rehabilitace dětí se zdravotním postižením*“, realizovaného jako pedagogický výzkum, je systematická tvůrčí činnost v oblasti ucelené péče o děti se zdravotním postižením v rámci výchovně vzdělávací, terapeuticko-formativní činnosti (speciálně-pedagogické terapie) s důrazem na implementaci výchovně vzdělávacího programu školní družiny.
- *Cílem výzkumné práce je analyzovat determinanty ovlivňující výchovnou činnost a porovnat je s analýzou odborné literatury vztahující se k tématu ucelené péče o osoby se zdravotním postižením, s požadavky pedagogiky volného času konkrétně času ve školní družině speciální školy. Výzkum je dále zaměřen na zhodnocení efektivity výchovné činnosti ve školní družině, kterou navštěvují žáci I. stupně speciální školy, tedy děti s různým druhem a stupněm postižení, a na zjištění zda dochází k využívání alternativních metod a speciálně-pedagogických terapií při výchovné činnosti.*
- Obecně se předpokládá, že výchovná činnost závisí na konkrétní činnosti vychovatele. Ta je ovlivněna jeho vzděláním, zkušenostmi, očekáváním a přístupy stejně jako na materiálním vybavením, pomůckami a prostředím. Přesto je to pedagogický pracovník kdo připravuje a vede výchovnou činnost, a proto je faktorem rozhodujícím. K této činnosti vychovatele je však třeba mít vhodné podmínky v podobě výchovných a vzdělávacích strategií (výchovných a vzdělávacích cílů) a také technologií (metod, forem a prostředků). *Jedním z cílů práce je rovněž zhodnocení zpracovaného Tématického plánu, jako prostředku formujícího experimentu uskutečněného ve školní družině speciální školy v roce 2004, výchovnými pracovníky působícími v praxi.*
- Realizovaný výzkumný záměr má přispět ke změně pohledu na školní družinu, která je v současnosti chápána často pouze jen jako sociální služba. Dokázat, že je nedílnou a

důležitou součástí ucelené rehabilitace dětí se zdravotním postižením a vychovatelé v nich působící fundovanými pedagogy.

- Cíl práce je koncipován ve třech rovinách – teoretická analýza literatury vztahující se k tématu, empirické výzkumné šetření a analýza hodnocení Tématického plánu.
- Teoretické kapitoly vycházely ze studia příslušné literatury z oblasti komplexní péče o osoby se zdravotním postižením se zaměřením na děti jenž navštěvují speciální školu. Dále z literatury zabývající se pedagogikou volného času, mimoškolní výchovou a její jedné z nejdůležitějších institucí školní družinou. Tento postup je důležitou podmínkou, protože teoretický přístup zvyšuje a udává platnost výzkumných závěrů.

3.2. Otázky výzkumu

Níže uvedené otázky slouží jako argumentační kritéria analýzy současných podmínek výchovné práce ve speciálních školách.

O1: Zda a které vnější determinanty ovlivňují výchovnou činnost ve školní družině na I. stupni speciální školy?

O2: Jaké vnitřní determinanty výchovné činnosti ovlivňují výchovnou činnost ve školní družině?

O3: Je důležitá příprava a tvorba výchovného programu pro výchovnou činnost ve školní družině speciální školy ?

O4: Jsou při výchovné činnosti využívány prostředky speciálně-pedagogické terapie?

O5: Jak hledí vychovatelé ve školní družině speciální školy na svou profesi?

O6: Je výchovná činnost ve školní družině speciální školy nedílnou součástí ucelené rehabilitace dětí se zdravotním postižením?

Výzkum provedený v rámci předkládané diplomové práce směřuje k hledání vnějších a vnitřních determinant ovlivňujících výchovnou činnost, snaží se dokázat důležitost tvorby výchovných programů a využívání speciálně-pedagogických terapií při výchovné činnosti v družině speciální školy a to za použití vhodných výzkumných metod. Na základě zjištění zahrnout výchovnou činnost ve družině na I. stupni speciální školy do ucelené rehabilitace dětí se zdravotním postižením.

4. METODIKA VÝZKUMNÉ PRÁCE

4.1. Strategie a použité metody

Podle Skalkové (1983) není vztah metody výzkumu a předmětu výzkumu náhodný. Mezi tím co se má poznat a cestou nebo způsobem, jak se to poznává, existuje nutná vnitřní souvislost. Metoda je vlastně způsob odrazu předmětu ve vědomí člověka, je to způsob studia předmětu. Tato práce je pojata jako empirický pedagogický výzkum, jehož předmětem je výchovná činnost ve školní družině speciální školy z pohledu vychovatelů, jež tuto činnost vykonávají.

Ve výzkumu byly použity explorativní metody. Předností těchto metod je jejich dostupnost, mohou oslovit větší počty respondentů a tak získat větší množství dat, u něhož lze zjistit základní tendence vazeb mezi proměnnými (Pelikán, 2008).

Data v tomto výzkumu nelze získat jiným způsobem než na základě výpovědi respondentů, jímž jsou vychovatelé ve speciálních školách. Validita takto získaných údajů může být problematictější. Proto bylo využito více metod.

4.1.1. Dotazník

Dotazník je snad nejpoužívanější pedagogickou výzkumnou technikou. Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají (Pelikán, 2008).

Většina autorů zabývající se výzkumem se shoduje, že nespornou předností dotazníku je snadnost jeho administrace, oslovení velkého počtu respondentů. Údaje získané touto technikou většinou lze plně kvantifikovat, včetně počítačového zpracování dat (Dismen, 2003; Chrástka, 2006; Hendl, 2005).

V tomto výzkumu byl použit nestandardizovaný dotazník.

Na základě předchozí analýzy odborné literatury vztahující se k tématu (viz. kap.2: Teoretická východiska práce) a vlastních zkušeností z praktické práce ve speciální škole s mimoškolní výchovou byly zformulovány základní otázky pro dotazník. Otázky v dotazníku byly konstruovány směrem k cíli práce a k základním problémům. Otázky byly formulovány neutrálně tak, aby nebylo možno odvodit pozici tazatele. Alternativy odpovědí, které byly nabízeny se shodovaly s teoretickým požadavkem a byly formulovány tak, aby žádná neodpuzovala a současně se žádná z nich nenabízela jako optimální varianta. Otázky byly jasné a srozumitelné všem respondentům, neboť se týkaly jejich vykonávací profese. Z tohoto důvodu mohl být výzkum realizován až v závěru školního roku, tedy v době, kdy respondent měl alespoň jednoletou zkušenost v oboru jež byl předmětem výzkumu. Otázky byly tříděny podle kritéria

míry volnosti, ale vždy byla pro respondenta možnost odpovědět dle své vlastní volby. Dotazník byl anonymní, což má výhodu v tom, že respondenti zpravidla odpovídají uvolněněji a bez obav, že by jejich odpovědi mohlo být zneužito. Dotazník obsahoval 33 otázek a délka jeho vyplnění nepřesáhla 20 min.

Nevýhodou dotazníků ovšem může být dle některých autorů (např. Dismen, 1993; Chrástka, 2006) jeho nízká návratnost.

Z celkového počtu 186 rozeslaných dotazníků se 70 dotazníků vrátilo z důvodu nedoručení adresátovi a 46 vyplněných dotazníků bylo dále zpracováno ve výsledkové části a rozebráno v diskuzi.

4.1.2. Rozhovor

Další explorativní metodou která byla využita je rozhovor, při kterém je shromažďování dat založeno na přímém dotazování, tj. verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Významné možnosti rozhovoru vyplývají z přímé sociální interakce, z navázání osobního kontaktu, což umožňuje hlouběji proniknout do motivů a postojů respondenta. Podaří-li se při rozhovoru vytvořit ovzduší důvěry a otevřenosti, můžou být odhalena fakta, zkušenosti, názory a postoje zkoumaných osob, které zůstávají při použití ostatních metod nedostupné (Skalková et al., 1983)

Z důvodů vyšší validity výzkumu byla použita metoda rozhovoru.

Před provedením rozhovoru proběhlo telefonické, či osobní setkání s ředitelem školy, ten pak schválil rozhovor s vychovatelem v daném zařízení. Při osobním dotazování proběhlo seznámení a vysvětlení, čeho se výzkum týká, proč byl dotazovaný vybrán, byl vysvětlen účel ke kterému data budou sloužit, kdy, kde a jak budou zveřejněna. Každý rozhovor byl veden v klidu a v přátelském tónu, dotazovaný nebyl manipulován či nucen k odpovědi. Každé dotazování znamená zásah a proto bylo vedeno citlivě a taktně. Se získanými daty bylo zacházeno jako s důvěrnými materiály, bez svolení dotazovaného nebude uvedeno nikde jeho jméno ani žádné skutečnosti které, by jej mohly identifikovat.

V počátcích výzkumu, konkrétně na jedné speciální škole s vedoucím vychovatelem proběhl tzv. volný, nestrukturovaný rozhovor. Šlo o dialog, kdy si respondent vyměňoval volně své názory s badatelem na dané výzkumné téma. Další rozhovory už byly strukturované, a jejich smyslem bylo získat odpovědi na předem připravený soubor otázek. Připravené otázky se shodovaly s otázkami v dotazníku. Otázky ve strukturovaném rozhovoru tvořily určitý řetězec, který začínal konkrétními a věcnými otázkami, na které bylo možno odpovědět stručně. Postupně se jejich obsah rozšiřoval a otázky vyžadovaly širší odpovědi. K závěru se znovu obsah otázek zúžil a bylo

třeba odpovědět na zcela konkrétní dotazované skutečnosti. Při rozhovoru bylo důležité navázat kontakt s respondentem. Při potřebě respondenta hovořit o tom co je pro něho samotného v jeho profesi důležité, mu byl dán prostor a projeven zájem. Po každém rozhovoru byla získaná data zaznamenána tak, aby byla umožněna jejich analýza a zároveň se uchovaly v nich obsažené subjektivní významy a sociální kontext. Data byla zaznamenána doslovným přepisem rozhovoru. Po provedení všech rozhovorů byla provedena analýza získaných dat a jejich organizace na uchopitelné jednotky. Použitá obsahová analýza je speciální technikou pro analyzování obsahu sdělení (Dismen, 2003).

Dotazník i rozhovor obsahoval 33 otázek (Příloha č.1). Rozhovor byl proveden s 11 vychovateli v 7 speciálních školách.

4.1.3. Zhodnocení Tématického plánu

Formující experiment je blízký přirozenému (terénnímu) experimentu tím, že probíhá v normálních, nikoli v uměle vytvořených podmínkách. Formující experiment je zaměřen na změny, na zásah do prostředí, životní situace, podmínek apod. Setkáváme se s ním v podobě didaktického experimentu, např. při ověřování nových didaktických postupů, při zavádění nových osnov, učebnic a podobně. Další variantou je výchovný experiment zaměřený na výchovné, nebo formativní změny (Pelikán, 2008).

Formující experiment nicméně není metoda, jež využívá tato výzkumná práce. V této práci jde pouze o zhodnocení již provedeného formativního experimentu, konkrétně prostředku, jímž byl uskutečňován a to Tématického plánu, jež byl vytvořen autorem této práce (Příloha č.3). Důležitost tohoto zhodnocení spočívá ve sledování cíle práce a v možnosti odpovědět na výzkumnou otázku č.3.

Autor této práce pracoval jako vychovatel ve speciální škole (Příloha č.4) několik let. Odborných literatury vztahujících se k tématům možných činností ve školní družině existuje celá řada, ale většinou je rozdělena tématicky dle složek výchovy – hudební, výtvarné, rukodělné, dramatické, literární, přírodovědné, pohybové atd. Komplexní, ucelený program skládající se ze všech možných oborů činností vhodných pro děti na prvním stupni speciální školy nebyl k dispozici a proto autor samostatně vypracoval tématický plán pro danou skupinu dětí. Tento program (Tématický plán) byl aplikován na skupinu dětí ve školní družině speciální školy v průběhu poloviny školního roku v roce 2004/2005 (Příloha č.2). V rámci této výzkumné práce byl zmíněný program zaslán elektronickou poštou ke konzultaci kolegům, výchovným pracovníkům ve speciálních školách spolu s dotazníkem. Po rozhovoru s výchovnými pracovníky speciálních škol byl pak předložen k prohlédnutí a následně byla hodnocena jeho využitelnost, popř. nevhodnost při praktické výchovné práci.

4.2. Volba vzorku

Respondenti byly pro výzkum získány prostřednictvím internetových zdrojů. Pro validitu výzkumu, vzhledem k nedostatkům metody dotazníku, zejména pak jeho malé návratnosti, jsem se snažila najít co nejvíce e-mailových adres speciálních a praktických škol po celé České republice, ve kterých je provozována školní družina.

Pardubický kraj 18, Královéhradecký kraj 15, Jihočeský kraj 11, Jihomoravský 11, Karlovarský kraj 10, Moravskoslezský kraj 13, Olomoucký kraj 12, Liberecký kraj 16, Praha 11, Středočeský kraj 22, Plzeňský kraj 7, Ústecký kraj 20, kraj Vysočina 8, Zlínský kraj 12

Na získané e-mailové adresy jsem zaslala dotazník s žádostí o spolupráci a Tématický plán ke konzultaci. Odesílání proběhlo v dubnu 2009 s prosbou o odpověď do konce května 2009. Celkem bylo odesláno 186 dotazníků. Z toho přišlo zpět z důvodu nemožnosti nalézt příjemce 70. Vyplněných dotazníků přišlo 46. Úspěšnost návratnosti byla pouze 24%.

Vzorek je reprezentativní pro populaci, ze které byl vybrán, když všichni členové populace mají stejnou naději být vybráni do vzorku. Důležitou výhodou, je to, že náhodný výběr umožňuje pomocí teorie pravděpodobnosti odhadnout přesnost čili stupeň reprezentativnosti vzorku (Disman,2003).

Respondenti, vychovatelé v speciálních školách s nimiž byl proveden rozhovor byli vybráni z důvodu dostupnosti pouze v Pardubickém a Královéhradeckém kraji. Celkem jsem navštívila 7 škol a rozhovor poskytlo 11 vychovatelů. V řízeném rozhovoru byly pokládány otázky z dotazníku. Respondentům byl při odpovědích ponechán prostor k hovoru, z něhož vplynuly další důležité determinanty ovlivňující výchovnou činnost v daném zařízení.

5. VÝSLEDKOVÁ ČÁST

5.1. Výsledky dotazníkového šetření

Celkem bylo hodnoceno všech 46 došlých dotazníků z celkového počtu 186 rozeslaných (70 dotazníků se vrátilo z důvodu nedoručení adresátovi). Dotazníkové šetření bylo zpracováno graficky a má charakter kvantitativního výzkumu. Pro získání odpovědí na otázky jenž sledují cíl práce byly výsledky výzkumu rozděleny do šesti tématických celků.

- *O1: Zda a které vnější determinanty ovlivňují výchovnou činnost ve školní družině na I. stupni speciální školy ?*

(dotazník otázky č.1,2,3,4,5,6,17)

- *O2: Jaké vnitřní determinanty výchovné činnosti ovlivňují výchovnou činnost ve školní družině?*

(dotazník otázky 7,8,9,10,12,18,19,20,21,24,31,32)

- *O3: Je důležitá příprava a tvorba výchovného programu pro výchovnou činnost v školní družině speciální školy ?*

(dotazník otázky č. 11,13,14,16, 22,24,27,33)

- *O4: Jsou při výchovné činnosti využívány prostředky speciálně-pedagogické terapie?*

(dotazník otázka č. 15)

- *O5: Jak hledí vychovatelé ve školní družině speciální školy na svou profesi?*

(dotazník otázky č. 25,26,28,29,30)

- *O6: Je výchovná činnost ve školní družině speciální školy nedílnou součástí ucelené rehabilitace dětí se zdravotním postižením?*

(dotazník otázka č. 23)

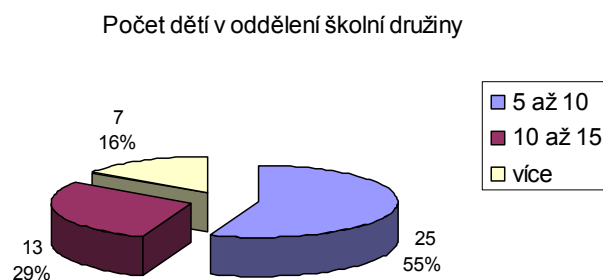
Celé znění dotazníku se nachází v Příloze č.1.

1. Zda a které vnější determinanty ovlivňují výchovnou činnost ve školní družině na I. stupni speciální školy ?

Z vnějších zjištěných determinant ovlivňujících výchovnou činnost byly hodnoceny: počet dětí v oddělení školní družiny, vhodnost vnějších podmínek (materiální prostředí, prostředí pro aktivity, dispozice hřiště, tělocvičny, hracích prostorů, apod.), spolupráce s rodiči či využívání počítačové techniky.

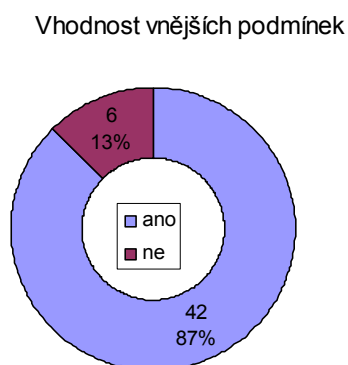
Počet dětí v oddělení školní družiny značně ovlivňuje kvalitu výchovné práce ve speciální škole. Z grafu č.2 je patrné, že naprostá většina (55% z respondentů) má ve svém oddělení maximálně 10 dětí. V 7 případech (16% dotázaných) je v odděleních více než 15 dětí. Přibližně v jedné třetině případů (tzn. z 29%) se počet dětí v odděleních pohybuje v rozmezí 10-15.

Graf 2: Počet dětí v oddělení školní družiny



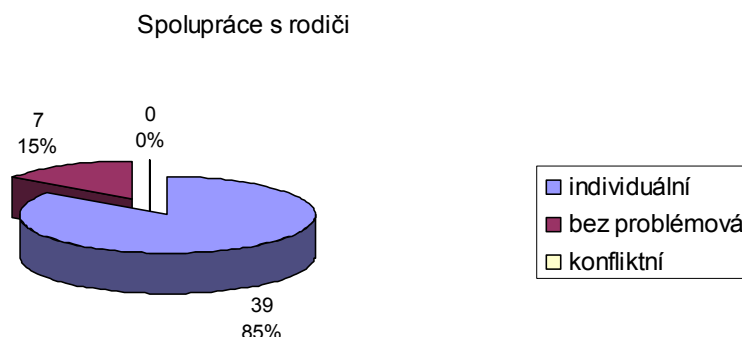
Výsledky hodnocení **vhodnosti vnějších podmínek** ukazuje graf č.3. Materiální podmínky, uspořádání prostředí pro provozované činnosti, vybavení herny pro potřeby dětí a možnost využívat tělocvičnu či jiná sportoviště pro potřeby dětí je pro 87% z dotázaných vyhovující. Pro zbývajících 13% respondentů nevyhovující.

Graf 3: Vhodnost vnějších podmínek



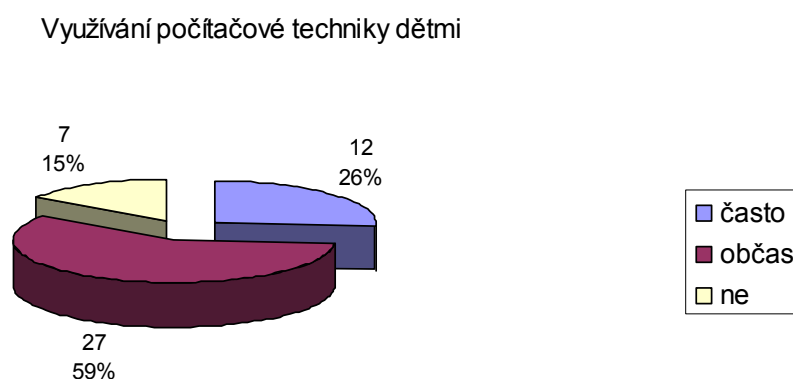
Jak ukazuje graf č.4, pro žádného z respondentů není **spolupráce s rodiči** dětí, jež navštěvují školní družinu konfliktní. Ovšem bezproblémová je spolupráce pouze pro 15% vychovatelů. Dalších 85% dotázaných udává, že spolupráce s rodiči je většinou individuální.

Graf 4: Spolupráce s rodiči



Dalším hodnoceným kritériem bylo **využívání počítačové techniky dětmi**. V družině speciální školy dle oslovených respondentů z 59% využívají děti počítačovou techniku pouze občas. Poměrně překvapivé je, že 15% dětí počítačovou techniku vůbec nevyužívá. Často využívá počítače 26% z dotázaných.

Graf 5: Využívání počítačové techniky dětmi



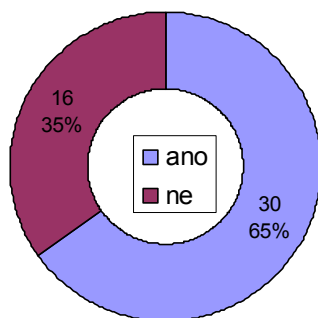
2. Jaké vnitřní determinanty výchovné činnosti ovlivňují výchovnou činnost ve školní družině?

Mezi vnitřní determinanty bylo zahrnuto a dále hodnoceno: vzdělání výchovných pracovníků ve speciální škole v oboru speciální pedagogiky, zda školní družina nabízí zájmové kroužky, cíle jež si výchovní pracovníci stanovují a co je hlavním principem jejich práce, zda se účastní týmové práce školy a mají veškeré informace o svých svěřených žácích dostupné. V neposlední řadě bylo hodnoceno jak vychovatelé zvyšují prestiž školní družiny v níž provozují výchovnou činnost.

Znalost problematiky speciální pedagogiky je nezbytné pro kvalitní výchovnou činnost u dětí s postižením. Graf č.6 ukazuje že, 65% z dotázaných vychovatelů ve školní družině speciální školy má vzdělání v oboru speciální pedagogiky a 35% vzdělání v oboru speciální pedagogiky nemá.

Graf 6: Vzdělání v oboru speciální pedagogiky

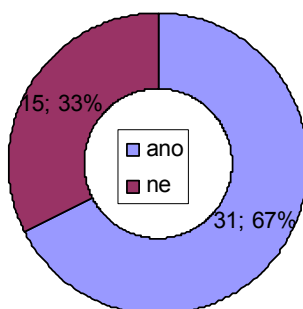
Vzdělání v oboru speciální pedagogiky



Zájmové vzdělávání, jež je základem volného času, lze provozovat ve školních družinách formou zájmových kroužků. Z dotázaných školních družin 67% nabízí zájmové kroužky, kde se děti účastní aktivit, které je zajímají. 33% školních družin neorganizuje zájmové vzdělávání formou kroužků se zaměřením na jednotlivé aktivity pro děti jež navštěvují školní družinu, toto znázorňuje graf č.7.

Graf 7: Nabízí školní družina zájmové kroužky

Nabízí družina zájmové kroužky



Stanovení cílů je důležitou součástí každé pedagogické činnosti. Graf č.8. znázorňuje výchovné cíle ke kterým směřují vychovatelé v oslovených speciálních školách. Nejvíce při své výchovné činnosti preferují zvyšování sociálních kompetencí a budování spolupráce. Předávání vědomostí a dovedností, upevňování schopnosti odolávat nebezpečí neshledali důležitými jako hlavní výchovný cíl.

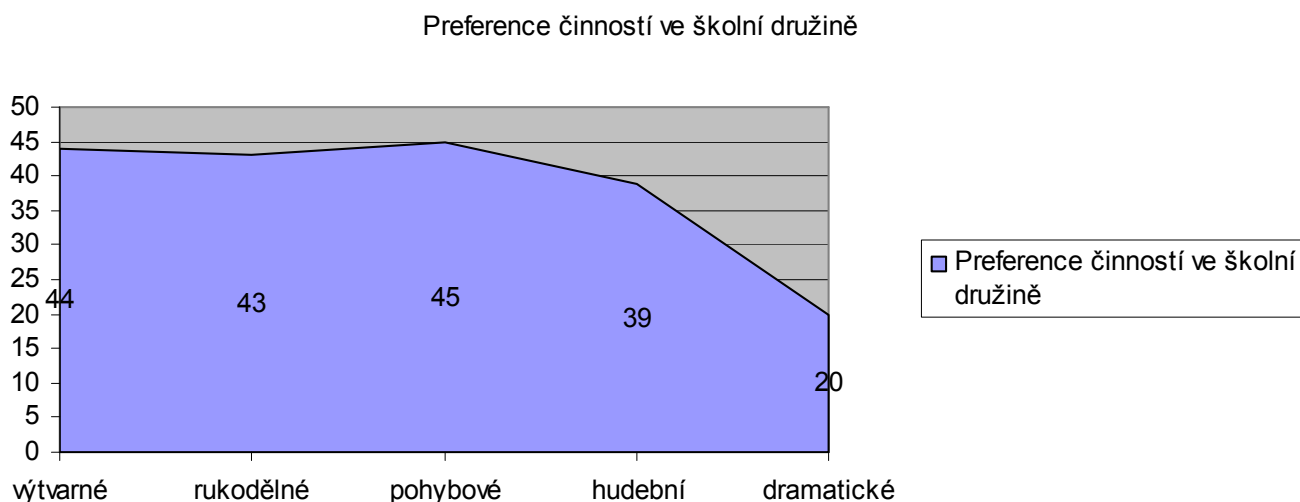
Graf 8: Cíl výchovné práce ve školní družině



1 předávání vědomostí a dovedností, 2 upevňování schopnosti odolávat nebezpečí, 3 zvyšování sociálních kompetencí, 4 ovlivnění společenského chování, 5 rozvoj kreativity, 6 budování spolupráce, 7 vybavení žáků žádoucími postoji

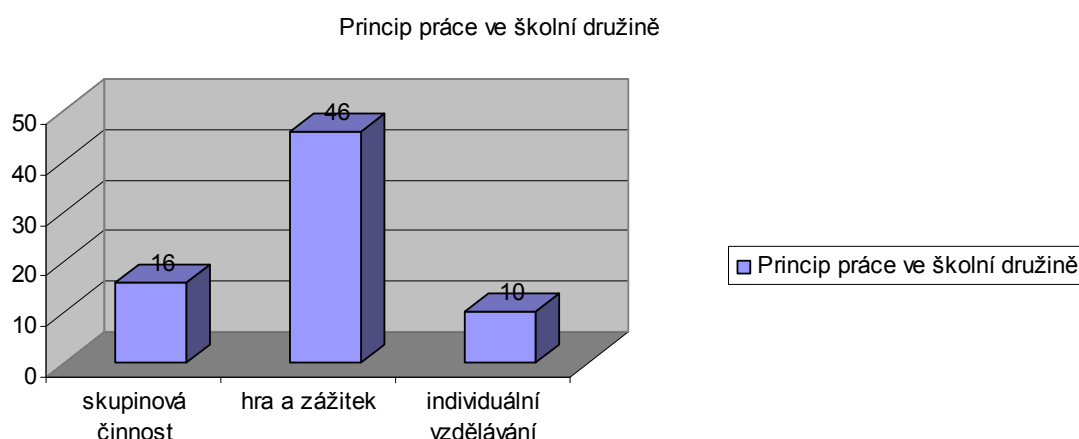
Kvalitu výchovné práce ovlivňuje výchovný pracovník i činnostmi, které preferuje. Graf č.9 ukazuje **preferance činnosti ve školních družinách** ve speciálních školách jež se zúčastnily dotazníkového šetření. Nejvíce upřednostňované činnosti jsou výtvarné a pohybové. Klesající křivka ukazuje na velmi málo preferovanou dramatickou činnost vykonávanou s dětmi.

Graf 9: Preference činností



Principem práce ve školní družině je dle odborníků převážně hra a z ní vycházející zážitky. Pro všechny respondenty je principem práce hra a zážitek. Jen malá část respondentů preferuje jako hlavní princip své výchovné práce individuální vzdělávání. Za důležitou považují vychovatelé též skupinovou činnost, jak ukazuje následující graf č.10.

Graf 10: Princip práce ve školní družině



Spolupráce všech odborníků zabývajících se péčí o děti se zdravotním postižením jenž navštěvují dané zařízení je nesmírně důležitá. 93% z oslovených vychovatelů se podílí na týmové práci školy. Jen malá část z respondentů (7%) se týmové práce neúčastní toto je patrné z grafu č.11.

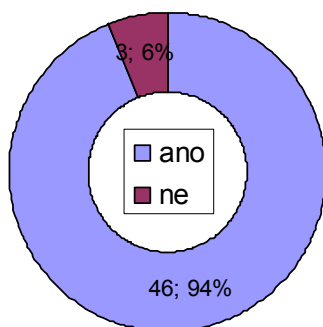
Graf 11: Účast školní družiny na týmové práci školy



Také **znalost všech informací o žácích** je důležitá z důvodu respektování individuálních potřeb při tvorbě a realizaci výchovného programu. Graf č. 12 ukazuje, že v tomto ohledu je situace ve sledovaných zařízeních velmi dobrá. 94% respondentů má přístup k veškerým informacím o žákovi jenž navštěvuje školní družinu a jen 6% z dotázaných vychovatelů nemá možnost obeznámit se s již získanými poznatky o žácích.

Graf 12: Dostupnost informací o žácích

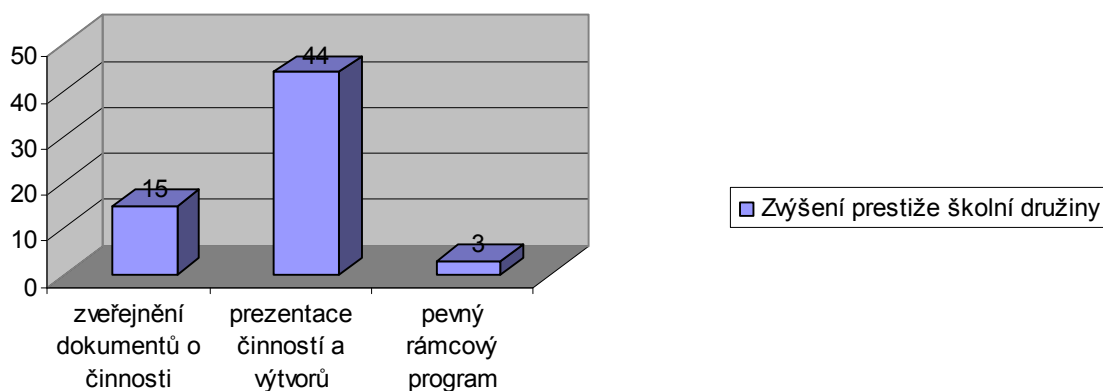
Dostupnost informací o žácích



Školní družina je v povědomí lidí často chápána jako sociální služba pro pouhé hlídání dětí. Vychovatelé mohou různými způsoby zvyšovat mínění o své výchovné činnosti. Graf č. 13 ukazuje, že většina respondentů 71% (44) by zvedla **prestiž školní družiny** prezentací činností a výtvorů. Zveřejněním dokumentů o činnosti by zvedlo prestiž družiny 15 dotázaných (24%). Pouze 5% (3) z respondentů by hledala zvýšení prestiže školní družiny ve tvorbě a následném zveřejnění pevného rámcového programu.

Graf 13: Zvýšení prestiže školní družiny

Zvýšení prestiže školní družiny



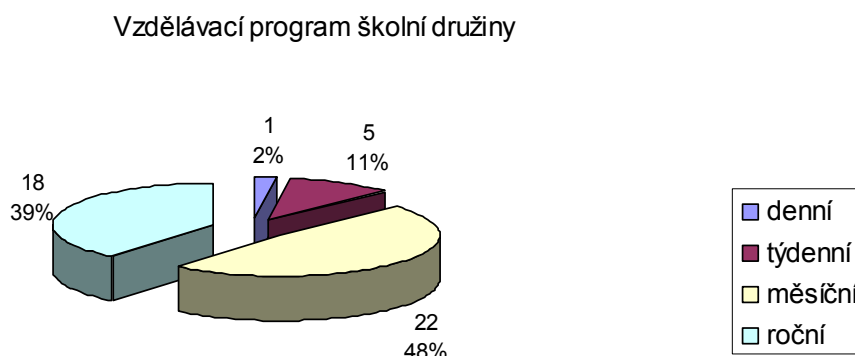
3. Je důležitá příprava a tvorba výchovného programu pro výchovnou činnost ve školní družině speciální školy?

Tvorba příprav a plánování výchovné činnosti je nezbytné pro výchovné působení. Hodnoceno bylo na jak dlouhou dobu si oslovení vychovatelé tvoří vzdělávací program, zda mají školní družiny vypracován vzdělávací program dle školského zákona. Pro školy byl vydán Rámcový vzdělávací program, vychovatelé byly dotázány, zda by pro jejich činnost byl přínosný též daný Rámcový vzdělávací program. Dále bylo zjišťováno, zda probíhá

autoevaluace výchovné činnosti ve družině, neboť na základě zhodnocení již vykonané činnosti lze upravit a zdokonalit následující tvorbu programu.

Výchovnou činnost školní družiny předchází **tvorba programu**. Z grafu č.14 je patrné, že téměř polovina (48%) respondentů má vypracovaný plán do ročního programu. Měsíční výchovné plány si tvoří 39% dotázaných. Týdenní programy předchází výchovnou činnost u 11% dotázaných a 2% si tvoří program každý den.

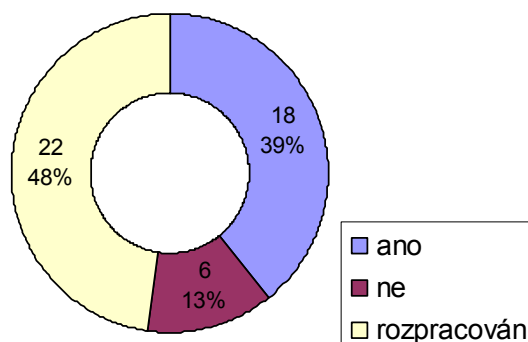
Graf 14: Vzdělávací program školní družiny



Družina speciální školy jako školský subjekt by měla mít vypracován svůj **vzdělávací program podle zákona č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním vzdělávání...(tzv. školský zákon). Situaci v dotázaných subjektech ukazuje graf č.15. 38% dotázaných má tento program zpracován, 48% ho zpracovává. 13% respondentů, vychovatelů ve speciálních školách tento program nemá.

Graf 15: Vzdělávací program podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním vzdělávání...(tzv. školský zákon)

Vzdělávací program dle školského zákona

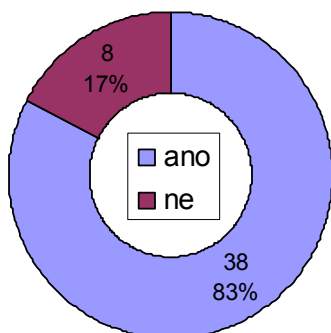


Pro školská zařízení Rámcové vzdělávací programy vydány nebyly. Tato zařízení si vytvářejí vlastní školní vzdělávací program, který vychází z jejich konkrétních místních podmínek. Přesto se většina (83%) dotázaných respondentů domnívá, že pro jejich práci by **vydání**

rámcového vzdělávacího programu bylo přínosné. 17% dotázaných nesouhlasí s Rámcovým vzdělávacím programem pro svou školní družinu (viz. graf č.16).

Graf 16: Vydání rámcového vzdělávacího programu

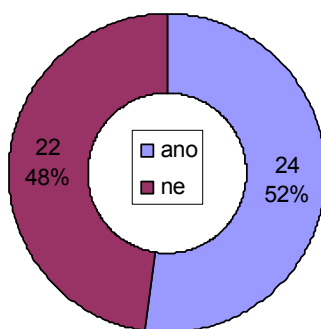
Vydání rámcového vzdělávacího programu pro ŠD



Následující graf č.17 ukazuje **zda vychovatelé zpětně hodnotí vykonanou činnost**. Výsledkem je překvapující zjištění. Autoevaluací lze zlepšit kvalitu výchovné činnosti, neboť zpětným hodnocením se najdou chyby a ty lze následně odstranit, pouze polovina (52%) z respondentů provádí hodnocení vlastních činností provozovaných ve školní družině. Dalších 48% neprovádí autoevaluaci.

Graf 17: Autoevaluace činností školní družiny

Autoevaluace činností školní družiny



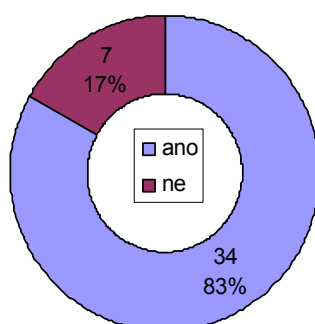
4. Jsou při výchovné činnosti využívány prostředky speciálně-pedagogické terapie?

Terapeuticko-formativní přístupy či speciálně pedagogické terapie začaly představovat velmi vlivný proud speciálně pedagogické intervence. V rámci zvýšení efektivity výchovné práce ve družině speciální školy je hodnoceno využívání těchto přístupů.

Následující graf č.18 ukazuje potěšující informace, většina (83%) respondentů – vychovatelů v speciálních školách odpovědělo, že v rámci své výchovné činnosti **využívají techniky, metody a prostředky speciálně-pedagogických terapií**. Pouze 7% respondentů tak nečiní.

Graf 18: Využívání technik, metod a prostředků speciálně-pedagogických terapií ve výchovné činnosti ve speciální škole.

Využívání technik speciálně-pedagogických terapií



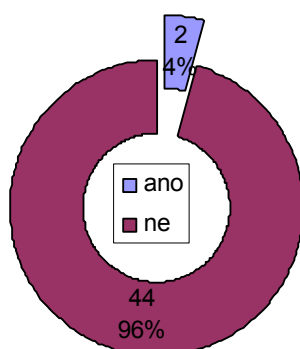
5. Jak hledí vychovatelé ve školní družině speciální školy na svou profesi?

V rámci vlastního pohledu na svou profesi vychovatele ve družině speciální školy bylo hodnoceno zda vychovatelé považují výchovnou činnost jako pouhou sociální službu a jaké bylo v letošním školním roce 2008/2009 sociální klima ve školní družině v níž provozují svou výchovnou činnost.

Graf č.19 předkládá, že z 96% dotázaných nesouhlasí s názorem, že je veřejností pojmána **činnost školní družiny pouze jako sociální služba**. Jen dva (4%) z respondentů takto vnímá veřejné mínění o školní družině, že jde o pouhou sociální službu, hlídání dětí.

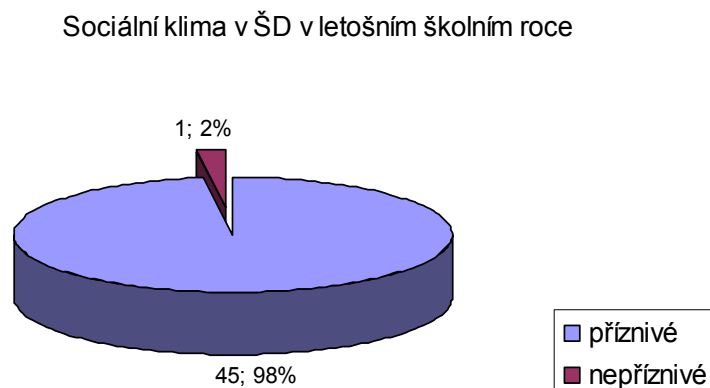
Graf 19: Činnost školní družiny – pouze sociální služba

Činnost ŠD - pouze sociální služba



Z hodnocení sociálního klimatu lze usoudit, jaký vztah mají vychovatelé ke své profesi. Graf č.20 ukazuje pozitivní informaci, pro 98% dotázaných jak na ně působilo **sociální klima ve školní družině v letošním školním roce** zněla odpověď příznivě. Jen jeden respondent vnímal sociální klima své družině nepříznivě.

Graf 20: Sociální klima v školní družině v letošním školním roce

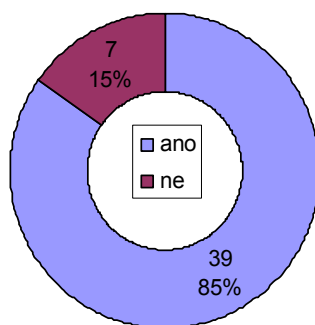


6. Je výchovná činnost ve školní družině speciální školy nedílnou součástí ucelené rehabilitace dětí se zdravotním postižením?

Vychovatelé ve školních družinách speciálních škol se z 85% domnívají, že jejich výchovná činnost je nedílnou součástí ucelené rehabilitace dětí se zdravotním postižením, jež školní družinu navštěvují. Pouze 15% respondentů nepotvrdilo, že by výchovná činnost v družině speciální školy byla součástí rehabilitace dětí s handicapem což ukazuje graf č. 21.

Graf 21: Výchovná činnost v školní družině - nedílná součást ucelené rehabilitace dětí se zdravotním postižením

Výchovná činnost - součást ucelené rehabilitace



5.2. Výsledky šetření z rozhovorů

Rozhovor je zpracován textovou analýzou a rozdělen do 6 tématických celků tak aby bylo možno odpovědět na položené otázky, jež sledovali cíl práce.

1. Zda a které vnější determinanty ovlivňují výchovnou činnost ve školní družině na I. stupni speciální školy ?

Analýzou odborné literatury k tématu jsem dospěla k následujícím důležitým podmínkám jež mohou ovlivňovat výchovnou činnost. Počet dětí v oddělení školní družiny ve speciální škole ovlivňuje kvalitu práce. Z odpovědí je zřejmé, že u 9 dotázaných respondentů nepřekročil počet dětí v oddělení jejich družiny 15, dokonce je častěji dětí méně. Zbývající 2 vychovatelé mají ve své družině až 20 žáků a navíc věkově od sebe různě vzdálených.

Materiální podmínky jsou pro všechny z dotázaných uspokojující, též vybavení a uspořádání prostředí pro potřeby dětí i herních a pracovních aktivit.

10 z dotázaných respondentů mohou využívat k pohybovým aktivitám tělocvičnu či jiná sportoviště. Jedna z navštívených škol nemá k dispozici tělocvičnu, přesto jim však tento deficit nebrání k provozování pohybových činností.

Spolupráce s rodiči jako prvotními výchovnými aktéry je nesmírně důležitá. Respondenti se shodli na tom, že nemají žádné konfliktní vztahy s rodiči žáků jež navštěvují školní družinu. Většinou je spolupráce bezproblémová, individuálně se vyskytne určité nedorozumění, které je ihned řešeno.

Všichni z dotázaných mohou využívat počítačovou techniku a to uskutečňují dle zájmu dětí.

2. Jaké vnitřní determinanty výchovné činnosti ovlivňují výchovnou činnost ve školní družině?

K vnitřním determinantám ovlivňujícím výchovné působení v družině speciální školy se vztahuje osobnost, vzdělání vychovatele, jím preferované a nabízené činnosti, jeho cíle a princip práce.

Z oslovených respondentů má 8 vzdělání v oboru speciální pedagogiky. 3 vychovatelé mají pedagogické vzdělání, jeden z nich praxi 17 let s dětmi s handicapem.

Ve všech navštívených školách jsou dětem v čase školní družiny nabízeny zájmové kroužky př. dovedné ruce, keramický, taneční, fotbal, boccia. Děti se jich dle vychovatelů účastní rádi.

Činnosti které převládají pro děti jež se kroužků nezúčastňují jsou podle respondentů převážně odpočinkové, relaxační a zájmové.

I když při rozhovoru byla ponechána volnost odpovědí, na odpověď co je cílem Vaší práce se respondenti dožadovali možností uvedených v dotazníku. Cílem práce pro 4 respondenty je převážně rozvoj kreativity, zvyšování sociálních kompetencí, ovlivnění společenského chování, budování spolupráce. Pro dva respondenty je cílem práce vybavení žáků žádoucími postoji a ovlivnění společenského chování. Pro zbývající vychovatele je cílem předávání vědomostí a dovedností, upevňování schopností odolávat nebezpečí, zvyšování sociálních kompetencí, ovlivnění společenského chování, rozvoj kreativity, budování spolupráce, vybavení žáků žádoucími postoji.

Ani pro jednoho z respondentů nebyla principem práce individuální činnost. Podle 5 respondentů jde ve školní družině převážně o činnost kolektivní, budování spolupráce a tvořivost. Pro 6 respondentů je principem práce hra a z ní vycházející zážitek, poučení, dovednost. Skupinová činnost, při níž vznikají přátelské vztahy plné porozumění a spolupráce, pochopení druhého a vzájemná pomoc.

Činnost ve školní družině by měla být velmi různorodá a využívat všech složek výchovy. V týdenní náplni práce by se měli vystřídat všechny složky výchovy, to je názor všech respondentů. 4 respondenti uvedli, že to vždy není možné vzhledem k přizpůsobování se zájmu a aktuálnímu stavu dětí. 2 vychovatelé preferují hudební činnosti, neboť hrají na hudební nástroj a odezva dětí je velmi pozitivní. 5 respondentů preferuje rukodělné a výtvarné činnosti, neboť u nich děti nejlépe relaxují. Pohybové činnosti neopomínají žádní z dotázaných.

Pochopení specifík jednotlivých žáků a možnost na ně pozitivně a přínosně působit lze lépe při možnosti spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky školy, s rodiči a při možnosti seznámení se s veškerými informacemi o žácích. Všichni respondenti odpověděli na otázku, zda se jako vychovatelé podílejí na týmové práci školy ano. V jedné z navštívených škol realizují čtvrtročně tzv. týmové schůzky, kterých se účastní každá z osob, která se jakýmkoli způsobem v daném zařízení podílí na péči o žáka plus rodiče. Pro všechny respondenty jsou k dispozici všechny informace o žácích.

3. Je důležitá příprava a tvorba výchovného programu pro výchovnou činnost v školní družině speciální školy ?

9 respondentů z dotázaných má vypracovaný roční rámcový program rozdělený tématicky do měsíců. Nejčastějšími tématy je roční období a svátky. 7 z nich podle programu pracuje a doplňuje jej dalšími tématy. Dva z dotázaných tento program nevyužívají, v činnostech je spíše svazuje. Dávají přednost volnému výběru činností. Měsíční projekty ve kterých činnosti navazují a obsahují všechny složky výchovy se realizují pouze v jedné z navštívených speciálních škol, u dvou z respondentů. Týdenní plány se vesměs nerealizují. Všichni z respondentů organizují jednodenní plánované akce několikrát do roka, např. návštěvu kina, divadla, galerie... atd.

8 z respondentů si každý den program nepřipravuje, vždy se přizpůsobují aktuálnímu stavu dětí a provozují takové činnosti, které si děti často sami zvolí. Při přízní počasí všichni respondenti upřednostňují pobyt venku na čerstvém vzduchu ať už ve formě vycházek, či pohybových herních aktivit.

Příprava na výchovnou jednotku je pro 8 respondentů snadná, časově nenáročná a dovedou vést výchovnou činnost bez přípravy. Zbývající respondenti mají názor, že příprava na výchovnou jednotku je snadná dle výběru činností, např. na rukodělnou činnost je pro přípravu materiálu a pomůcek a přizpůsobení možností tvorby pro méně zdatnější děti času potřeba podstatně více.

Jeden z respondentů odhalil další determinantu ovlivňující výchovnou činnost z pohledu přípravy a její realizace. I přes důkladnou promyšlenou přípravu nemusí totiž dojít k úspěšné realizaci. Ve skupině dětí speciální školy se téměř vždy najde žák, který není dostatečně zmotivován a odmítá vykonávat danou činnost. Jeden žák může překazit práci celé zainteresované skupině. Takový problém lze vyřešit asistentem pedagoga. 7 z dotázaných respondentů tuto možnost má. Zbývající vychovatelé musí kvůli jedinci ve skupině adekvátně program měnit.

4. Jsou při výchovné činnosti využívány prostředky speciálně-pedagogické terapie?

Všech jedenáct dotázaných respondentů - vychovatelů ve speciálních školách odpovědělo ano. 9 z dotázaných nejvíce využívá ve své výchovné práci prvků ergoterapie. Formou herních aktivit se žáci zdokonalují v sebeobslužných činnostech, čímž se zlepšuje jejich samostatnost. Prostřednictvím rukodělných činností se u dětí procvičuje hrubá i jemná motorika. Jednou z velmi častých činností ve školní družině je volný i tématický výtvarný projev. U dětí s těžším kombinovaným postižením využívají 2 z dotázaných vychovatelů bazální stimulaci. Techniky muzikoterapie využívají všichni dotázaní, nejvíce je realizují poslechem relaxační hudby, zpěvem

a 5 respondentů hrou na hudební nástroj. Prvků psychoterapie využívají pouze 3 z dotazovaných a to předčítáním pohádek a poučných příběhů.

Prvky a techniky dramaterapie pomáhají při překonávání handicapů, zlepšují komunikaci, spolupráci, podněcují tvořivost atd., přesto ani jeden z respondentů nepotvrdil, že by při jeho výchovné činnosti bylo těchto technik využíváno.

5. Jak hledí vychovatelé ve školní družině speciální školy na svou profesi?

Podle názoru všech dotázaných respondentů není školní družina pouze sociální službou, hlídáním dětí v době po vyučování, tedy před návratem domů. Rodiče dětí mají o družinu velký zájem. Ve dvou oslovených školách je kapacita školní družiny kvůli velkému zájmu nedostačující.

Každá činnost, obzvláště pedagogická, vyžaduje zpětnou vazbu. Hodnotí se, co se dařilo a co je třeba dělat lépe. Autoevaluace činností školní družiny probíhá pouze u 6 dotázaných respondentů. 5 respondentů neshledává potřebu hodnotit zpětně své činnosti, vidí je pozitivně. Zvyšování prestiže školní družiny pro velký zájem rodičů o docházku dětí není pro 3 respondenty důležité. 5 respondentů zastává názor, že prestiž družiny by se zvedla prezentací činností a výtvorů a takto i činí. Jeden z respondentů by rád prezentoval výrobky a činnosti školní družiny, ale vedení školy zakazuje ve společných prostorách školy z důvodu bezpečnosti vyvěšovat a vystavovat hořlavý materiál. 3 z dotázaných zvyšují prestiž své školní družiny nejen prezentací výrobků a činností, ale zveřejňují také dokumenty o činnosti. Žádný z respondentů by zvednutí prestiže školní družiny neuskutečňoval tvorbou a zveřejněním pevného rámcového programu.

Vychovatelská práce v družině speciální školy není lehká a snadno může dojít k syndromu vyhoření. Přesto na otázku, zda působilo klima v letošním roce na dotázané příznivě či nepříznivě odpověděli s všichni úsměvem, že příznivě.

6. Je výchovná činnost ve školní družině speciální školy nedílnou součástí ucelené rehabilitace dětí se zdravotním postižením ?

Dotázaní vychovatelé speciálních škol se shodli na odpovědi, že jejich výchovná činnost je zcela jistě součástí rehabilitace dětí se zdravotním postižením jež navštěvují jejich školní družinu. Pouze se lišili v pohledu na to jakou péči dětem poskytují.

7 z dotázaných vidí svůj hlavní díl péče v tom, že žákům umožňují dostatek relaxace, odpočinku po náročném, převážně individuálním vyučování a volný čas ke spontánním hrám

v rámci kolektivu. Zájmovou činnost realizují formou kroužků, nejčastěji se zaměřením na rukodělné a výtvarné činnosti. 4 z respondentů svůj díl péče vidí v organizaci činností podle aktuálního stavu dětí. Nabízejí činnosti ze všech složek výchovy, a tak seznamují děti s aktivitami jež je možné provozovat ve volném čase.

Všichni z respondentů se snaží trávit čas se svými svěřenými dětmi venku, když to umožňuje počasí, což může být pro větší část dětí jediným časem stráveným na čerstvém vzduchu.

5 z dotázaných shledalo jako důležité na své práci možnost budování spolupráce a zvyšování sociálních kompetencí dětí v rámci kolektivních činností. Výuka ve speciální škole probíhá převážně individuálně a čas strávený formou kolektivní činnosti s vrstevníky je pro velkou část dětí možný pouze v čase školní družiny.

7 z dotázaných si uvědomuje, že děti po příchodu do domácího prostředí tráví volný čas plněním domácích úkolů a po té sledováním televizních pořadů, či hraním počítačových her. V náplni školní družiny neumožňují dětem sledovat televizní ani video pořady a omezují hry na počítači. Upřednostňují sice spontánní aktivity, ale staví hranice pro nevhodné hry a nabízejí činnosti přínosné.

5.3. Výsledky hodnocení Tématického plánu

Úplné znění Tématického plánu je uvedeno v Příloze č.3. Respondenti při hodnocení Tématického plánu reagovali převážně pozitivně. Schvalovali spolupráci a ocenili zvláště možnost porovnání a vzájemného prodiskutování práce ve stejném oboru. Činnosti v Tématickém plánu hodnotili jako náležitě popsáné a témata dobře propracovaná. Témata podle nich zahrnovala všechny složky výchovy v následné návaznosti. Úkoly respondenti hodnotili vesměs přiměřeně náročné vzhledem k věku dětí. Plán byl hodnocen jako účelně zpracovaný s dobrými předpoklady pro praktické využití. Témata byla seznána jako zajímavá a vychovatelé předpokládali, že je při svých činnostech využijí. Některá z nich již dokonce byla do praktických činností zařazena.

Vedle celkově kladného hodnocení Tématického plánu uvedli ovšem respondenti také řadu doplňujících komentářů a kritických připomínek. Bylo konstatováno, že v praxi bude možné často využít pouze jednotlivá témata, nikoli však celý plán, neboť je specifikován jen na určitou skupinu dětí. V práci vychovatele jsou sice plánování a teoretická příprava velmi důležité, podstatná je však konkrétní práce s dětmi, která musí odpovídat danému složení výchovné skupiny a mnohdy je nutné přizpůsobit obsah a formu přímo konkrétním potřebám dětí. Takto zpracovaný plán navíc postrádá časovou dotaci a není v něm zohledněn rozsah

práce ve školní družině. Formálním nedostatkem Plánu také bylo to, že neměl sepsaný obsah a proto se špatně hodnotilo, zda a jak na sebe jednotlivá témata navazují. Některá témata byla navíc rozpracována několikrát. V plánu také nebyly rozpracovány kompetence, které žáci získávají při jednotlivých činnostech.

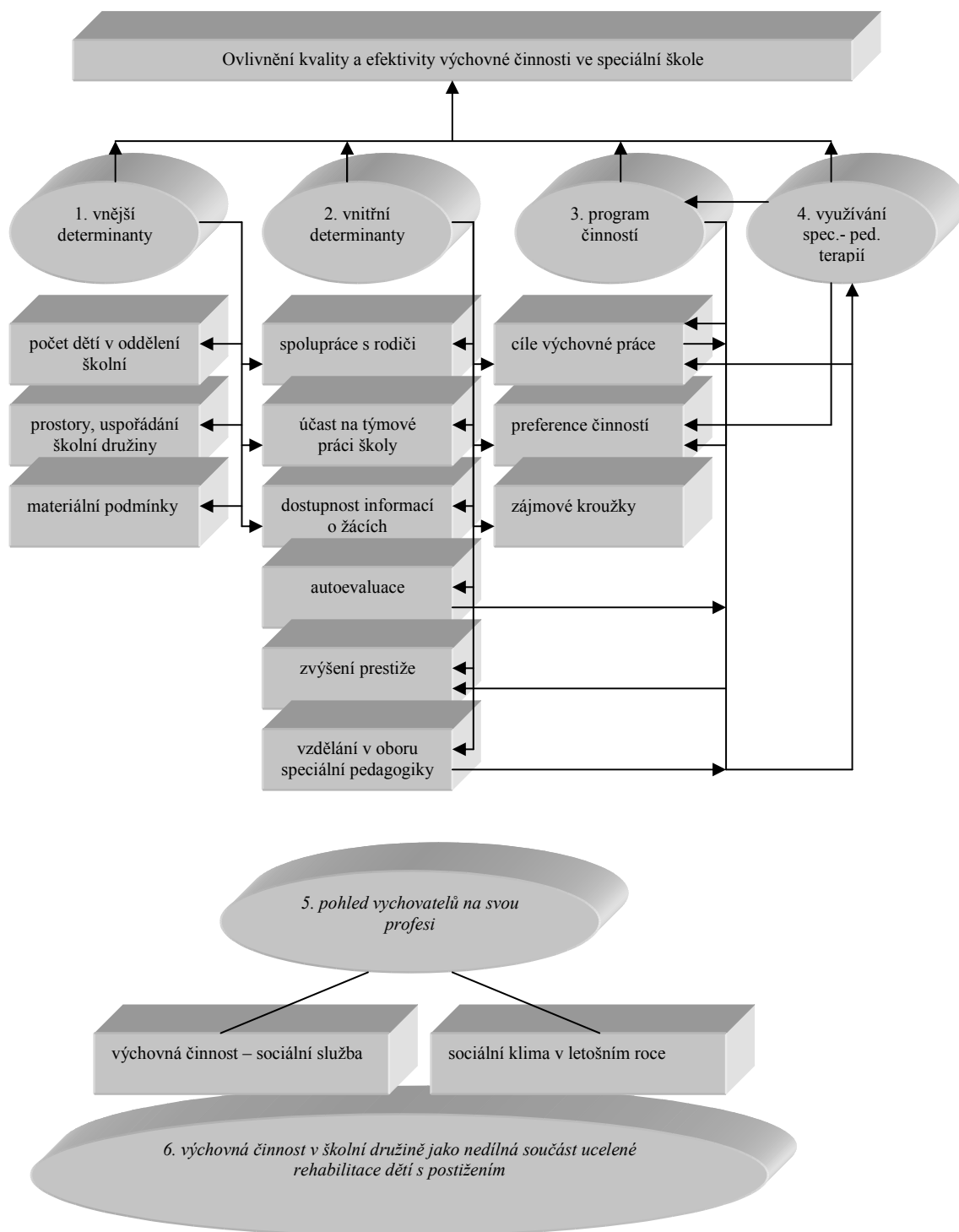
5.4. Shrnutí výsledků

Následující Schéma č.2 shrnuje výsledky analýzy determinant ovlivňující kvalitu a efektivitu výchovné práce ve speciálních školách. Byly nalezeny a stanoveny na základě analýzy literatury čtyři hlavní determinanty ovlivňující výchovnou činnost. Jedná se o tvorbu programu výchovné práce, využívání speciálně-pedagogických terapií a vnější podmínky (počet dětí v oddělení školní družiny, materiální podmínky, uspořádání prostředí, vybavení herny, možnost využívání tělocvičny či jiných sportovišť, spolupráce vychovatelů s rodiči a ostatními odborníky jenž se podílí na péči o dítě s postižením...). Vnějšími podmínkami jsou nazývány determinanty jejíž změnu nemá vychovatel plně ve své kompetenci. Dále pak jde o determinanty vnitřní (vzdělání vychovatele v oboru speciální pedagogiky, nabídka zájmových kroužků, preference činností, princip a cíle výchovné práce, autoevaluace činností, zvyšování prestiže školní družiny, účast na týmové práci školy...) které může vychovatel svým přístupem ovlivňovat.

Z daného schématu dále vyplývá, že nelze jednoznačně určit vnitřní a vnější determinanty. Nalezené faktory jenž ovlivňují kvalitu a efektivitu výchovné činnosti v speciálních školách na sebe vzájemně působí a prolínají se.

Výzkumné šetření prováděné dotazováním přímo ve speciálních školách ukázalo, že výchovná činnost ve družině speciální školy není pouze sociální službou. Také samotní vychovatelé ve speciálních školách s tímto tvrzením souhlasí. Ve své výchovné činnosti využívají prostředků, metod a technik speciálně-pedagogické terapie. Stanovují si program své výchovné práce. Výsledky i dostupné informace tedy jasně ukazují, že školní družina je neobyčejně významným výchovným prostředkem. Na základě těchto potvrzení lze zařadit výchovnou činnost ve družině speciální školy jako nedílnou důležitou součást ucelené rehabilitace dětí s postižením.

Schéma 2: Ovlivnění kvality a efektivity výchovné práce ve školní družině speciální školy



6. DISKUZE

Moderní péče o zdravotně postižené má objektivní charakter, odpovídá zákonitostem rozvoje společnosti i zákonitostem rozvoje jedince s postižením. Je charakterizována poskytováním pozitivních možností a perspektiv jejich vývoje zdůrazněním hodnoty jejich osobnosti s cílem dosažení odpovídajícího stupně socializace (Krejčířová, 1998). Socializaci lze chápat jako cíl speciálně pedagogického působení. Nejvyšším stupněm socializace člověka se speciálními potřebami je integrace, to znamená naprosté a bezproblémové zapojení do širší intaktní společnosti. Jesenský (2000) definuje integraci jako spolužití postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti.

Úseky péče o jedince s postižením jsou v odborné literatuře obecně velmi dobře zpracované. Výchovou a vzděláním se zabývá speciální pedagogika, která v sobě zahrnuje etiologii, fenomenologii, prevenci a výchovnou terapii, která v širším slova smyslu má i aspekt vzdělávací a spočívá v uplatnění speciálně pedagogických metod. Speciálně pedagogické metody jsou diagnostické (obecné a speciální), metody prevence (primární, sekundární, terciální), speciálně pedagogické nápravné metody (reedukace, kompenzace, rehabilitace). Rehabilitační metody jsou ve speciální pedagogice jsou tedy způsob který využívá výchovně vzdělávací složka jako součást tzv. komplexní rehabilitace. Jesenský (2000) uvádí, že význam rehabilitace je nesporný. Je nejvýznamnějším prostředkem k dosažení životní pohody a v návaznosti na ní také integraci.

Speciální pedagogika sice není historicky starou vědní disciplínou. Podle Rentiérové a Ludvíkové (2004) jsou oblastí zájmu speciální pedagogiky jako vědního oboru jedinci se speciálními potřebami od narození až po stáří, přičemž se stále zintenzivňuje snaha po jejich integraci (začlenění) do běžných školských i neškolských zařízení a do širší společnost.

Jednou z mála prozkoumaných oblastí je volný čas osob s postižením. Zmínky se v odborné literatuře vyskytují, ale chybí propracovaný systém vedení a nauka o tom, jak trávit volný čas pro děti s postižením prakticky není. Přitom podle Hofbauera (2004) výchova k volnému času zahrnuje reflexi k cílevědomému odkrývání a využívání různých způsobů jeho využívání. Výchovu k volnému času lze tak právem pokládat za klíč pro otevírání nových možných aktivit a rozvoje člověka, za motor, který celému úsilí dává potřebnou orientaci a dynamiku. Jednou z institucí, která se výchovou volného času zabývá je školní družina. Pro jedince, kteří nemohli být vzhledem ke svému postižení zařazeni do základního vzdělávání, to pak je školní družina ve speciální škole. Proto je také téma školní družiny a její význam pro rehabilitaci dětí s postižením ústředním tématem předkládané práce.

Mimoškolní aktivity, jinak volnočasové aktivity provozované ve školní družině, rozvíjí osobnost jedince. Jednak podporují fyzický, psychický, morální a sociální rozvoj dětí s

handicapem, podněcují vznik a rozvoj zájmů, podporují spontaneitu, rozvíjí iniciativu, originalitu a samostatnost. V oblasti sociálních vztahů účastníků umožňují poznání a vyzkoušení širokého okruhu činností různých oborů, rozvíjení schopnosti a tvořivosti, vedou k účasti na společenském životě rozvojem a podchycením jejich zájmů. V oblasti kompenzace dávají přirozený přechod od hry k vědomé tvořivosti, ale většinou zde nejsou prvořadě výsledky, ale samotný proces činnosti v němž mohou převažovat tvořivé prvky. Kromě toho školní družiny integrují výchovně vzdělávací působení školy, školských zařízení a dalších institucí.

Z tohoto stručného shrnutí oboru speciální pedagogiky a pedagogiky volného času jasně vyplývá, že oba obory se ve svém předmětu vzájemně propojují a doplňují. Poznatky z pedagogiky volného času jsou nesmírně důležité pro speciální pedagogiku, čili pro jedince o něhož se jako vědní obor zajímá a jeho důležitou součástí dne, tzv. volný čas. Využitím znalostí z oboru pedagogiky volného času se může cíl oboru speciální pedagogiky, tedy integrace, posunout o krok dál, neboť volný čas je součástí života jedinců jak intaktních, tak handicapovaných.

Tato práce se snaží zviditelnit důležitost výchovy k volnému času ve školní družině speciální školy a to prostřednictvím výzkumného šetření z pohledu vychovatelů, jež tuto činnost vykonávají.

Analýzou odborné literatury vztahující se k tématu a také na základě vlastních zkušeností jako vychovatelky ve speciální škole jsem dospěla k názoru, že existují důležité determinanty, jež ovlivňují výchovnou činnost ve družině speciální školy. Rozdělila jsem je na vnější, jež nelze ovlivnit vychovatelem, a vnitřní, kterými právě vychovatel může zkvalitnit svou výchovnou činnost.

Vnějšími determinanty, jež ovlivňují výchovnou činnost, mohou být prostory, prostředí, a materiální vybavení školní družiny. Třídy pro vyučování jsou uspořádány tak, aby vyhovovaly výuce. Pro činnost školní družiny je třeba velkého prostoru pro hravé aktivity, místo pro relaxaci a prostor pro tvořivé činnosti. Uspořádání tříd těmto potřebám často nevyhovuje. Každá výchovná skupina se neobejde bez tzv. herny. Materiální podmínky jsou nezbytné jak pro tvorbu – např. materiál pro rukodělné činnosti, hudební nástroje pro hudební výchovu, hudební přehrávače pro poslechovou činnost. Pro pohybovou činnost, kterou je třeba uskutečňovat z důvodu kompenzace dlouhodobého sezení při výuce, je potřeba mít k dispozici prostory hřišť a tělocvičen. Podle Pávka a Hájkové (2007) by měl být vlastní prostor členitý, aby navozoval pocit bezpečí a radosti, umožňoval soukromí i činnost ve skupinách, dával příležitost k odpočinku, inicioval samostatné intelektuální, zájmové a hravé aktivity organizované

i spontánní. Prostředí by mělo být uspořádáno tak, aby vyhovovalo pro odpočinkovou činnost, třeba koberec na podlaze. Pro zájmové a rukodělné činnosti by měla být část prostoru se stolky a židlemi. Zařízení a vybavení by měla splňovat estetická kritéria. Důležitý je hlavně větší volný prostor pro možnost pohybové aktivity. Naprosto nevyhovující je frontální uspořádání lavic. Ve vybavení školní družiny by měly být stolní hry, stavebnice. Pro tělovýchovné a sportovní aktivity zase sportovní náčiní. Pro výtvarné činnosti dostatečné množství pastelek, fix, barev, štětce, papíry.. i netradiční výtvarný materiál. Pro rozvoj čtenářských dovedností a pěstování čtenářských návyků by měla být družina vybaveny dostatkem vhodných knih a časopisů. Pro hudební činnosti jsou třeba hudební nástroje, kterými vychovatel podněcuje a doprovází pěvecké či pohybové aktivity dětí. Vyhláška ministerstva zdravotnictví ČR č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání mladistvých, stanovuje: „Prostory pro pobyt žáků pro výchovu mimo vyučování se upravují a zřizují tak, aby umožňovaly činnost, pro kterou jsou zřízeny. Nejmenší plocha volného prostoru se stanoví 2m² na jednoho žáka“.

Z vlastní zkušenosti vím, není že vždy v rámci školy možné poskytnou školní družině takto vyhovující podmínky. Přesto, že odborníci tyto podmínky považují za nezbytné, domnívám se, že hlavním činitelem družiny jsou děti a vychovatel, čímž si částečně protiřečím v důležitosti těchto determinant. To však není zcela přesné, jen sledávám větší důležitost v činnostech, které nicméně mohou být vlivem nevyhovujícího prostředí a podmínek ochuzeny a tím se snižuje kvalita výchovné činnosti. Z výzkumného šetření však vyplývá potěšující závěr, že u 87% dotázaných tyto vnější podmínky byly shledány vyhovujícími, a proto v reálu nemají na kvalitu výchovné činnosti vliv, ač by to bylo potenciálně možné.

Pro zabezpečení funkcí školní družiny jsou děti rozděleny do oddělení. Počty žáků se během dne mění, pokud družina organizuje zájmové kroužky a děti do nich docházejí. Ve speciální škole mívají děti v čase školní družiny individuální fyzioterapii, ergoterapii atd. Odchody dětí domů bývají různé. Podle Hájka a Pávkové (2007) je školní družina určena žákům prvního stupně. V odděleních školní družiny pro žáky speciálních škol je počet žáků stejný jako ve třídách. Ve znění vyhlášky MŠMT ČR 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, §3, odst. 10 uvádí: „Třída základní školy pro žáky se specifickými vývojovými poruchami schopnosti učení se naplňuje do dvanácti žáků, třídy základní školy pro žáky se specifickými vývojovými poruchami chování do deseti žáků.“ Ve znění §10 Výchova mimo vyučování je dále stanoveno: „Počty žáků v odděleních školních družin a školních klubů při speciálních školách odpovídají počtům žáků v příslušných třídách.“

Právě z důvodu efektivnosti, vlivem různorodosti a stupně postižení probíhá výuka v malém kolektivu a je převážně individuální. Ve školní družině převažuje činnost kolektivní, ale

z důvodu bezpečnosti i kvality práce stejně jako při výuce v běžném vyučování by měl být počet dětí omezen. Ve školních družinách jež se zúčastnily výzkumu je počet dětí z 55% 5 až 10, 29% školních družin má ve svém oddělení 10-15 dětí což odpovídá stanoveným požadavkům dle citovaného zákona. S takovými počty dětí lze bez problémů vykonávat kvalitní výchovnou činnost a směřovat k cílům výchovy. U 16% z dotázaných družin je výchovná činnost provozována s větším počtem žáků. Je tedy zřejmé, že podíl školních družin, ve kterých je počet žáků vyšší než optimální stav, není zanedbatelný.

Jednou z rozhodujících podmínek kvality a efektivnosti výchovy a vzdělání je jednotné, harmonické působení a vzájemná spolupráce rodiny, školy i celé společnosti. Dochází-li k rozporům ve výchovném působení mezi těmito jednotlivými složkami, může se to negativně projevit na mladé generaci. Děti, které nemají dostatek vlastních zkušeností a předpokladů proto, aby se mohly správně orientovat ve vzniklých náročných rozporuplných situacích, se s tímto stavem jen velmi těžko a často neadekvátně vyrovnávají. Výchova v rodině tak může vyvolat i neúspěch výchovy ve škole. Někteří rodiče nejenže nepodporují výchovné působení školy, ale často je přímo ruší. (Dolejší, 1987). Také Hájek (2007) se zabývá problematikou spolupráce rodiny a školy: “Předpokladem úspěšného plnění stanovených výchovných úkolů jsou pozitivní vztahy mezi prostředím ve kterých děti žijí. Podmínkou partnerské spolupráce je vzájemné pochopení a respektování, které vyplývá ze znalosti cílů, obsahu a podmínek příslušné oblasti výchovy.”

Úroveň vztahu mezi vychovateli ve školní družině a rodiči závisí na způsobu jednání a postojích obou stran. Odpovědnost za kvalitu vztahu však spočívá především na vychovateli, musí umět informovat rodiče o svých záměrech, přesvědčit je o správnosti svých postojů. Zároveň má být vychovatel ochoten přijmout informace od rodičů, zvažovat je a eventuálně korigovat své výchovné postupy (Hájek, 2007). Z těchto faktů vyplývá, že lze zařadit spolupráci s rodiči jako determinant ovlivňující výchovnou činnost. Ovšem vyvstává otázka, zda je to determinant vnitřní či vnější. Podle Hájka (2007) spočívá úspěch vzájemné spolupráce hlavně na vychovateli, je to tedy faktor, který vychovatel svým přístupem ovlivňuje. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že spolupráce s rodiči dle vychovatelů je převážně individuální. Z toho vyplývá, že ne vždy a se všemi rodiči je spolupráce dokonalá. Zda vychovatelé se nesnaží o navázání neformálních a účinných forem spolupráce, nebo rodiče nejeví zájem o spolupráci na společné výchově tento výzkum neanalyzuje.

Počítače se postupně stávají běžnou součástí života dětí, nevyjímaje děti s handicapem, proto se využívání počítače ve školní družině podle Pávka (2007) jeví jako nezbytné. Základem práce na počítači je hra. Obecně lze říci, že vhodné programy jsou ty které rozvíjejí tvůrčí

schopnosti dětí, pomáhají při přípravě na výuku, umožňují, nebo podporují spolupráci žáků. U dětí s postižením mohou počítače sloužit jako kompenzační či reedukační pomůcka. Výsledky výzkumného šetření provedeného v rámci diplomové práce ukazují, že počítačovou techniku z velké části využívají oslovení vychovatelé občas. Tento výsledek je chvályhodný, neboť práce s počítačem je pouze součástí další řady činností které má školní družina nabízet. Nesmí se stát, že počítačové hry zcela vyplní činnost ve školní družině, což ovšem můžou některé děti vyžadovat, nebo že bude počítač sloužit vychovateli jako opakovaný nástroj k zabavení problémového dítěte.

Vychovatelé ve školních družinách pro úspěšné vykonávání své profese musí nutně splnit podle Hájka (2007) několik základních předpokladů. Základním předpokladem jsou osobnostní dispozice a to převážně kladný vztah k dětem. Vychovatel má mít vysokou míru empatie a dokázat vytvořit ve skupině dětí příznivé sociální klima. Musí umět s dětmi efektivně jednat, děti jsou partnery, nikoli objekty sociální služby. Dokáže také vybranými aktivitami v dětech vzbuzovat zájem o činnost. Dalším předpokladem je vhodnost oblečení, vystupování, způsob komunikace, gesta a mimika.

Podstatné jsou i dovednosti vychovatele. Měl by ovládat širokou škálu volnočasových aktivit, děti pro ně umět získat a stále si je doplňovat. Vlastní dovednosti jsou důležité, ale z pedagogického hlediska je nutná především znalost metodiky jejich vedení, jak dovednost děti naučit.

Mezi vzdělanostní předpoklady lze zahrnout všeobecný přehled minimálně na úrovni středoškolského vzdělání, vědomosti o věkových zvláštностech dětí, znát pedagogické metody, postupy a zásady, které umí průběžně uplatňovat v pedagogické praxi. Výchovná činnost vyžaduje celoživotní vzdělávání, obohacování a doplňování vědomostí, rozšiřování dovedností. Všechny vyjmenované předpoklady jsou nezbytně nutné k vykonávání kvalitní výchovné činnosti ve školní družině. Tato práce se zaměřuje na školní družiny ve speciálních školách kde se vzdělávají děti s různým druhem a stupněm postižení. Výchovou a vzděláním osob s handicapem se zabývá speciální pedagogika. Znalost speciálních edukačních metod, prostředků a forem je dalším nezbytným předpokladem pro zkvalitnění a zvýšení efektivity výchovné činnosti ve školní družině speciální školy. Podle předních odborníků v oboru speciální pedagogiky (Miller,Valenta, 2004) je pro pomáhající profese nezbytné využívat terapeuticko-formativní přístupy jenž pomáhají dosahovat u klientů normy a to využitelné v každodenním životě.

Výsledek výzkumného šetření poukazuje na poměrně neuspokojivou situaci v otázce vzdělanosti výchovných pracovníků – vzdělání v oboru speciální pedagogiky bylo zjištěno přibližně jen u poloviny dotázaných.

Zájmová činnost plní funkci výchovnou i vzdělávací. Rozvíjí celou osobnost, působí motivačně i socializačně, podporuje seberealizaci. Může být prostředkem relaxace, odpočinku, duševní i fyzické rekreace a regenerace sil. Pro rozvoj zájmové činnosti je třeba dle Pávkové (2008) vsouvat ucelenou soustavu příležitostí k rozvíjení zájmů.

Zájmové vzdělávání ve školní družině by mělo vyústit v získávání určitých kompetencí, čili souhrn schopností, znalostí a s nimi souvisejících postojů i hodnotových orientací, které jsou předpokladem k výkonu činností. Představují přenosný multifunkční soubor znalostí, schopností a postojů, které všichni jedinci potřebují pro svou osobní realizaci, začlenění do společnosti a zaměstnání (Hájek, Pávková et al., 2007).

Němec (2002) udává, že obsah zájmové činnosti se diferencuje podle věku dětí, ale i podle vyspělosti jedince a v návaznosti na předchozí průpravu, tedy z poznatků, dovedností a zkušeností dětí. Zájmy mladších žáků nejsou většinou diferencované, a proto je vhodné jim předkládat k výběru řadu rozmanitých činností. Touha po novém a nadšení pro činnost, při vhodné motivaci, jsou charakteristickým projevem tohoto věku. Žáci si tak zkusí co jim jde snadno, co je baví, v čem dosahují dobrých výsledků. Mohou tak objevit své předpoklady, schopnosti pro určitou aktivitu. Podněcování a usměrňování jejich zájmové činnosti tvoří předpoklad pro budoucí profesionální orientaci. Aktivní účastí na zájmové činnosti se děti a mládež učí plánovat činnosti a řešit vzniklé problémy. Vytváří si dovednosti vytyčit si cíl, promýšlet cesty k jeho dosahování, postupovat podle předem stanoveného plánu, překonávat překážky a objektivně hodnotit výsledky vlastní činnosti. Dětem má být poskytnuta možnost prezentovat se na veřejnosti a srovnávat své výsledky s ostatními. V případě neúspěchu je lépe nesrovnávat s ostatními, ale naopak ocenit snahu a vyjádřit víru v budoucí zlepšení a úspěch. Účast dětí na hodnotné a pedagogicky vedené zájmové činnosti od počátku zahájení školní docházky vytváří postupně návyk zabývat se i v pozdějším věku a v dospělosti užitečnou činností a vhodně využívat svůj volný čas. Nenahraditelným významem zájmové činnosti je, že probíhá ve skupině. Společný pobyt ve skupině vrstevníků, zapojení do společné činnosti a sdílení kolektivních hodnot, poskytuje neopakovatelnou příležitost určitého skupinového prožitku, výrazně se podílí na formování osobnosti. Je řada organizačních forem zájmových činností, podle novely školského zákona č. 190/1993 Sb. může školní družina zřizovat zájmové útvary (kroužky). Podle §10 Výchova mimo vyučování (1) (2) K rozvíjení zájmové činnosti žáků ve speciálních školách zřizuje ředitel školy zájmové

útvary, které může zřizovat ve spolupráci s jinými organizacemi. 67% školních družin jenž se účastnilo výzkumu využívá této formy organizace zájmové aktivity.

Mezi důležité vnitřní determinanty ovlivňující kvalitu výchovné činnosti jež jsou pod vlivem vychovatele patří cíle které si stanovuje a jejíž směrem vede svou výchovnou činnost, principy jeho výchovné práce a činnosti jež s dětmi uskutečňuje.

Dříve byly konkrétní cíle činnosti školní družiny vedeny jako dílčí úkoly v jednotlivých činnostech v zavedených složkách výchovy (Pávková, 2003). Předpokladem pro splnění obecného cíle výchovy a vzdělání, což je všestranně rozvinutý člověk, je realizovat tento cíl je za pomoci složek výchovy. Složky výchovy v podstatě tvoří náplň školní družiny. Složka jedna rozvíjí a doplňuje druhou. Ale jediné dohromady, komplexně realizované jsou podmínkou pro splnění cíle výchovy. Vhodným výběrem činností, převážně formou her a využíváním všech didaktických zásad je možné děti motivovat k uvědomělosti a aktivitě. Podle Hájka a Pávkové (2007) se při stanovení cílů školní družiny má vycházet z obecných cílů vzdělávací soustavy, jak je formuluje školský zákon v §2, odstavec (2). Stručnější formulace je uváděna v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání: rozvoj dítěte, jeho učení a poznání; osvojení základů hodnot na nichž je založena naše společnost; získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí a k tomu základní cíl specifický pro školní družinu – vychovávat k smysluplnému využívání volného času a vybavovat žáky dostatkem námětů pro naplňování volného času. Pro naplňování těchto cílů je vymezena konkrétní činnost školní družiny ve vyhlášce č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, §8. Z výše citovaných cílů se odvozují kompetence, které mají žáci získávat. Hájek (2007) formuloval výchovné cíle (jež byly využity v dotazníku), takto: “předávání vědomostí a dovedností; upevňování schopnosti odolávat nebezpečí; zvyšování sociálních kompetencí; ovlivnění společenského chování; rozvoj kreativity; budování spolupráce; vybavení žáků žádoucími postoji.“ Výzkumné šetření ukázalo, že nejvíce vychovatelů si jako cíl výchovné práce stanovuje zvyšování sociálních kompetencí svých žáků, dále budování spolupráce a ovlivnění společenského chování. Hájek a Pávková (2007) uvádějí, že řada pedagogů je v mnoha každodenních situacích frustrována destruktivními projevy v chování některých žáků. Další naopak projevují nejen obavy z problémového chování, ale z časté sociální izolace slabších dětí. Významnou součástí práce ve školní družině není školní výkon žáka, ale kvalita jeho sociálních vztahů s vrstevníky. Zde se tedy výchovní pracovníci jenž se účastnili výzkumu shodují s odborníky. Zvyšování sociálních kompetencí a budování kladné spolupráce je nejčastěji preferovaným cílem. Ze své

praxe musím potvrdit, že cílem výchovy a vzdělání v mé družině bylo zvyšování sociálních kompetencí, budování kamarádství, ochota si vzájemně pomáhat, ale i rozvoj kreativity, předávání vědomostí a dovedností, byly stejně nezanedbatelnými cíly a to vždy formou hry.

V dotazníku a v rozhovoru byla respondentům položena otázka, „Které činnosti preferujete ve své výchovné práci?“. Jak již bylo zmíněno, dříve se výchova rozdělovala do složek a v jednotlivých složkách se kladly cíle výchovy. Dnes se neplánuje podle výchovných složek, ale podle témat. Vychází se z kurikulárního přístupu – činnosti nejsou osamocené, tvoří určitý vnitřně uspořádaný celek a vedou k vytváření kompetencí žáků (Hájek, Pávková, 2007). V teoretických východiskách práce se zmiňují o aktivitách jenž se využívají v práci školní družiny. Proto není třeba je znovu blíže specifikovat.

Z výsledku odpovědí respondentů vyplývá, že nejvíce preferované činnosti jsou pohybové a výtvarné. Překvapující je fakt o dramatické výchově jejichž preference je velmi nízká. Přitom většina vychovatelů si klade za cíl zvyšování sociálních kompetencí. Pávková a Hájek (2007) uvádějí: „Nácvik sociálních dovedností je vlastně sociálním učením souboru mnoha sociálních návyků a reakcí, který je určen celé skupině dětí navštěvující školní družinu. Sociální dovednosti mají totiž nespecifický charakter a mohou z nich profitovat ve škole všichni žáci včetně dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Například děti s mentální retardací či s poruchami učení a chování komunikují se svými vrstevníky méně často a vykazují negativní způsoby než jejich spolužáci, a rozvoj sociálních forem chování se u těchto dětí může stát ústředním tématem, nebo částí speciálně pedagogického přístupu právě ve školní družině. Vedení těchto žáků k produktivním formám sociálního chování ve školní družině totiž může podstatně zvýšit jejich šance při jejich integraci mezi zdravé vrstevníky. Výzkum prokázal, že nedostatky v oblasti sociálních dovedností mají velmi úzký vztah ke školní nedostačivosti, delikvenci a sociální izolaci žáků, kteří tyto dovednosti postrádají.“

Sociální učení je forma pedagogicko-psychologického přístupu, která má tyto specifické části: modelování – učení nápodobou; hraní rolí – pomáhá změnit chování a postoje; zpětná vazba a přenos získaných sociálních zkušeností do každodenního chování žáka. Kterou výchovnou složkou lze získávat nejvíce sociálních dovedností? Machková (1998) popisuje dramatickou výchovu jako učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v

situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Dramatická výchova (též výchovná dramatika, tvořivá dramatika) je systém sociálně-uměleckého učení zacílený jednak k rozvoji osobnosti a prosociálního chování, jednak k estetickému rozvoji (uměleckému). Proces je naplňován zejména hraním v rolích - tedy prozkoumáváním, rozvíjením vyjadřováním pocitů, představ, pojmů, idejí, zkušeností a životních témat prostřednictvím hraného jednání v dramatické situaci. Skrze práci se situací, příběhem, napětím, konfliktem a hrou uskutečňovaným jednáním hledajícím řešení problému jde na jedné straně o rozvoj obecných (např. tvořivost) i konkrétních dovedností (sociálních /např. komunikace/ a uměleckých /např. estetizovaná stylizace/), na druhé straně o porozumění sobě a druhým lidem, životním jevům, o zaujímání postojů s výrazným rozměrem etickým atd. Dramatická výchova tak může pomoci utvářet vnitřně bohatou osobnost, vědomou si své hodnoty a zároveň otevřenou světu, schopnou sociálního porozumění a spolupráce (Valenta, 2001).

Domnívám se, právě dramatická výchova může zvyšovat sociální kompetence nejvíce ze všech složek výchovy. V mém případě se dramatická výchova prolínala ostatními složkami výchovy a po hře a zážitku se stala principem výchovné práce. Žádná z odpovědí respondentů nespĺňovala dnešní kurikulární přístup, neodmítly preferovat některou výchovnou činnost a podotknou, že k dosažení výchovného cíle je třeba využívat organizovaně a komplexně všechny složky výchovy a specifikovat je na daný kolektiv.

Podle odborníků (Hájek, Pávková, 2004; Hofbauer, 2004) je hlavním principem práce ve školní družině hra a zážitek. Hájek (2007) uvádí: „Svět her nabízí celé spektrum nejrůznějších modelových situací, které se tak můžou stát průpravou na skutečný život. Hra je víc než zábavou, je prostředkem relaxace, rekreace a zdrojem radosti. Hra napomáhá rozvoji nejrůznějších a velmi efektivně působících složek osobnosti – samostatnosti, zodpovědnosti, tvořivosti, rozhodnosti, schopnosti týmové spolupráce, taktickému myšlení a strategickému plánování, učí žáky vyrovnávat se s překážkami. Především však přivádí jedince k lepšímu poznání sebe samého a jeho dosud utajených schopností, odbouráváním nejrůznějších bariér buduje psychickou odolnost, sebevědomí a sebedůvěru.“

Zážitkem ve vzdělání a výchově se zabývá zážitková pedagogika již definuje Jirásek (2004, 2006): „Pod označením „zážitková pedagogika“ tedy nadále budeme rozumět teoretické postavení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.“

Zážitková pedagogika působí na člověka v těchto oblastech (Holec 1994, Važanský 1992): rozvoj tvořivosti (imaginace, představivost, fantazie, originální, netradiční postupy), rozvoj sociálních dovedností (komunikace, kooperace, týmová práce, rétorika, argumentace, diskuze, zodpovědnost, asertivita), rozvoj motoriky, pohybových dovedností (rychlost, síla, vytrvalost, obratnost), rozvoj vůle (trpělivost, sebeovládání, psychická vytrvalost, odvaha), sebepojetí (sebepoznání, sebezpůsobení, bourání psych. bariér, sebedůvěra), rozvoj intelektu (paměť, smyslové vnímání, pozornost, důvtip, logické myšlení, taktika, strategie, kombinační schopnosti). Z těchto definic vyplývá, že hry z nichž vychází zážitek jsou velmi efektivní výchovné postupy a je důležité využívat je ve školní družině. Výzkum v této práci ukázal, že výchovní pracovníci ve školní družině speciální školy preferují jako princip své výchovné práce hru a z ní vycházející zážitek jenž se uskutečňuje převážně skupinovou činností a individuální vzdělávání přenechávají jiným institucím.

U každého žáka, který byl zařazen do speciální školy musí předcházet komplexní diagnostika, všestranné posouzení aktuálního stavu žáka. Diagnostika dítěte s postižením vyžaduje komplexní týmovou spolupráci odborníků (lékař, psycholog, sociální pracovník, speciální pedagog). Obecně lze konstatovat, že speciálně pedagogická diagnostika osob se zdravotním postižením se zabývá rozpoznáváním podmínek, prostředků i efektivitu edukace a šířeji i enkulturace klientů (Renotierová, Ludvíková et al., 2004). Výsledkem diagnostiky je vypracování komplexní diagnózy na jejímž podkladě se navrhuje taková opatření, aby další vývoj dítěte byl v souladu s obecným cílem speciální pedagogiky. Každá z osob, jež jakýmkoliv způsobem působí ve výchově a vzdělání dětí s handicapem by měla být seznámena s výsledky diagnostiky a spolupracovat na plánech a dalších krocích v edukaci a výchově handicapovaného dítěte. Vychovatel ve družině speciální školy je jedním z činitelů, který se účastní komplexní péče a proto by měl znát všechny diagnózy i prognózy dítěte jenž navštěvuje školní družinu. Měl by se podílet na tvorbě individuálního vzdělávacího programu (Mertin, 1995), což je písemný dokument o tom, co mají speciální pedagog a další odborníci podílející se na výchově a vzdělání zdravotně postiženého žáka dělat, jak postupovat, aby byly naplněny speciálně vzdělávací potřeby tohoto žáka. Jinými slovy, jde zde o specifické, individuální vzdělávací osnovy v jednotlivých předmětech (činnostech), podle kterých bude žák se speciálně vzdělávacími potřebami postupovat vdaném školním roce (Franiok, 2003). Podle Hájka a Pávkové (2007) se spolupráce učitelů a vychovatelů odehrává na různých úrovních. Oficiální podobu má např. při jednáních pedagogické rady či metodického sdružení. Za velmi významné formy spolupráce je nutno považovat neformální spolupráci učitelů a

vychovatelů, např. rozhovory o dětech ve skupině, konzultace spojené s řešením výchovných problémů, vzájemné vyměňování zkušeností. Vychovatel informuje učitele o zájmové orientaci dětí, úspěších či neúspěších v oblasti volnočasových aktivit, o závažných výchovných situacích. Důležité je předávání aktuálních informací o dítěti od dalších odborníků v daném zařízení. Například fyzioterapeut upozorňuje vychovatele na vhodnou polohu dítěte s tělesným postižením při konkrétních hrách, logoped na specifické formy komunikace s dítětem s poruchou řeči, ergoterapeut na potřebu zdokonalení jemné motoriky u konkrétního dítěte atd.

Výzkum ukázal, že vychovatelé v oslovených speciálních školách mají přístup k veškerým informacím o žácích jenž navštěvují školní družinu, mohou tedy při přípravě činností zohledňovat individualitu každého dítěte. Týmová spolupráce školní družiny se školou, konkrétně s učiteli a dalšími odborníky ve speciální škole probíhá u 93% školních družin jenž se účastnily výzkumu. S tímto přístupem se zcela jistě zvyšuje kvalita i efektivita výchovné činnosti.

Nezbytným předpokladem každého pedagogického působení je existence cílů. Jasné vytyčení cílů a jejich přesné formulování je základní podmínkou, aby jednotlivé dílčí kroky a postupy mohli být integrovány do určité posloupnosti a systému. Správně zvolené cíle usnadňují volbu efektivních prostředků, tj. výchovných strategií a metod vhodných k jejich dosažení. Promyšlený výběr výchovných činností má zásadní vliv na vytváření personálních, materiálních a dalších podmínek zájmového vzdělávání (Pávková, Hájek et al., 2007). Ke splnění výchovných cílů lze dospět jedině plánováním. Plán je jedním z nástrojů kontroly, řízení a rozvoje. Podle školského zákona všechny školy a školská zařízení zpracovávají svůj vlastní vzdělávací program. Rámcový vzdělávací program byl vydán pro školy, ale pro školská zařízení vydán nebyl a vytváří si jej podle vlastních konkrétních podmínek. Výchovní pracovníci v speciálních školách si tedy mají vytvářet svůj vlastní vzdělávací program specifikovaný na svou výchovnou skupinu a vlastní tzv. Rámcový vzdělávací program pro dané školské zařízení. Výchovní pracovníci, kteří se účastnili výzkumu si z poloviny vytváří plán na jeden školní rok, 39% plánuje výchovnou činnost na měsíc, jen 11% si tvoří výchovné plány týdně. Je alarmující, že Rámcový vzdělávací program má pouze 38% z dotázaných a 48% ho zpracovává. Na dotaz zda by výchovní pracovníci chtěli mít Rámcový vzdělávací program vypracovaný, stejně jako školy z 83% odpověděli dotázaní vychovatelé ano. Ovšem Pávková a Hájek (2007) udávají: „Školní vzdělávací program formuluje, jak nejvhodněji a nejefektivněji pedagogicky působit na žáky, aby co nejlépe využívali volný čas, a to s ohledem na místní podmínky. Umožňuje promýšlet a plánovat, plánovat a realizovat

množství nových společných činností, vede k týmové práci, navozuje optimální styl výchovného působení a spolu s tím i nově hodnotí průběh a výsledky práce. Proto si každá družina vytváří vlastní program, který nelze opsat či mechanicky přenést z jiných podmínek.“ Ze své vlastní zkušenosti vím, že výchovnou činnost ve družině speciální školy nelze vést bez každodenní přípravy a tu usnadní dlouhodobější plán činností. Proto jsem si vytvořila tzv. Tématický plán (Příloha č.3). Tento program byl vytvořen pro konkrétní skupinu dětí (Příloha č.2) a prostředí (Příloha č.4) v němž se uskutečňoval. Snažila jsem se činnosti z jednotlivých výchovných složek logicky propojovat, aby navazovaly a směřovaly k získávání co nejširších kompetencí. Činnost ve školní družině musí být uskutečňována podle aktuálního stavu dětí, proto je třeba plán chápat a tak byl tvořen, jako příručku do které je možné nahlédnout v případě potřeby a vybrat vhodnou činnost podle aktuálního stavu dětí. Při realizaci plánu není třeba se ho striktně držet, ale naopak nechat děti do činností zasahovat, a dát jim prostor pokud sami některou činnost vymyslí či si některou oblíbí a chtějí ji opakovat. Z hodnocení vychovatelů jenž byly ochotni plán prostudovat vyplývá, že je možno ho využít pro další výchovné skupiny, ale ne jako celek, jen určité tématické celky. Hájek a Pávková (2007) udávají, že Rámcový vzdělávací program musí obsahovat především tyto body: konkrétní cíle vzdělávání, formy a obsah, časový plán, popis materiálních podmínek, ekonomické podmínky, bezpečnost o ochraně zdraví. Tématický plán neobsahuje žádné z těchto bodů, čili nemůže být považován za Rámcový vzdělávací program. Lze ho zařadit pod tzv. vzdělávací program vlastní pro danou výchovnou skupinu.

Zhodnocení Tématického plánu jako prostředku formujícího experimentu bylo zařazeno do této práce z toho důvodu, že jako autor a vychovatel ve speciální škole, pohlížím na přípravu a plánování činností ve školní družině jako na důležitý a v podstatě nezbytný faktor, který ovlivňuje výchovnou činnost, respektive výchovná činnost staví na přípravě a plánování a bez ní by nemohla být kvalitní a efektivní. Zaráží mě fakt, který vyplynul z otázek v dotazníku, že příprava na výchovnou činnost ve školní družině speciální školy není pro většinu vychovatelů náročná a dokážou vést výchovnou činnost bez přípravy. Po delších zkušenostech práce se známou skupinou dětí je jistě možné mít zásobník her a činností, které lze bez přípravy aplikovat. Ale pak může dojít k stereotypnosti činnosti.

Do speciálních škol jsou zařazováni žáci, jenž mají různý druh a stupeň postižení. Toto postižení může způsobit rozličný stupeň schopností a dovedností jenž mají žáci v jedné výchovné skupině. Činnosti ve školní družině by měly být koncipovány tak, aby splňovali tezi úspěšnosti. Proto mě překvapuje, že příprava pro některé vychovatele není náročná. Když chci zohledňovat individualitu, schopnosti a dovednosti každého dítěte a přitom docílit úspěchu u

každého jednotlivce musím společnou činnost koncipovat tak, že hledám pro každého žáka jiný postup ke společnému cíli. Při provozování konkrétní činnosti lze najít tyto různé cesty, ale činnost se zdržuje, ztrácí na zajímavosti a snižuje se motivovanost dětí. Z vlastní zkušenosti vím, že důsledná příprava zabrání těmto jmenovaným jevům.

Jak již bylo uvedeno plán je jedním z nástrojů rozvoje, řízení a v neposlední řadě nástrojem kontroly. Podle Hájka a Pávkové (2007) je součástí Rámcového vzdělávacího programu také evaluační plán – tj. cyklus hodnocení činností, kdy by se měla provádět evaluace – tedy interní hodnocení činností, ale i vnější evaluace. Každá činnost a pedagogická zvlášť vyžaduje zpětnou vazbu. Hodnotí se co se dařilo, či co lze dělat lépe. Pokud některé z plánů nevyhovují stávajícím trendům či zájmům žáků lze na základě evaluace přehodnotit a plán přepracovat.

Vlastní hodnocení činností (autoevaluace) tedy umožňuje změnu a úpravu plánu, tak aby se zvyšovala efektivita výchovné práce. Bez kontroly a zpětné vazby nelze pokládat výchovnou činnost za zcela ucelenou. Zjištěná skutečnost bohužel jen z poloviny odpovídá daným požadavkům jen 52% vychovatelů provádí kontrolu svých činností a zpětně je zhodnocuje. Lze říci že vlivem absence vlastního hodnocení se snižuje kvalita a efektivita výchovné činnosti a to u 48% dotázaných.

Každá organizace, pokud přichází do styku s jinými subjekty, o sobě tvoří nějakou představu tzv. image. Představa může být lichotivá, nebo negativní, může být pravdivá, nebo zkreslená. Školní družina je zpravidla součástí školy a základem je tedy základní image školy, leč celkový dojem a obraz se skládá z dílčích poznatků z prostředí školy, ale i z obrazu, který o sobě vytváří školní družina v očích učitelů, dětí, rodičů i široké veřejnosti. (Pávková, Hájek, kol. 2007)

Vytváření image školní družiny by nemělo být ponecháno náhodě. Formou různé prezentace se zvyšuje prestiž školní družiny. Ne všichni zaměstnanci školních družin cítí potřebu zviditelňovat se, mnozí si myslí, že za ně hovoří jejich práce, nebo jsou svoji činností natolik zaujati, že na prezentaci nemají čas. Ale rodiče, ostatní zaměstnanci školy i široká veřejnost by měly vidět výsledky práce a znát náplň času jenž děti stráví ve školní družině. Podle Pávka a Hájkové (2007) je důležitá prezentace činnosti školní družiny prostřednictvím výsledků činností a výtvorů a zveřejněním dokumentů o činnosti. Většina respondentů zvyšuje prestiž své školní družiny právě tímto způsobem. Ovšem Hájek (2007) upozorňuje, že o zvýšení prestiže školní družiny se může dále mnohem více postarat zveřejněný plán činností, ať by šlo o rámcový vzdělávací program či měsíční, týdenní, nebo denní plán aktivit. Rodiče se zcela

jistě rádi dozvědí které činnosti bude jejich dítě provozovat a jak je bude obohacovat. Děti se mohou těšit na činnosti jenž se jim v plánu zamlouvají, nebo může být kvůli nelibosti dětí plán přetvořen. Ředitel a ostatní zaměstnanci školy budou vědět co se bude ve školní družině odehrávat. Výsledky výzkumu ukazují, že jen 5% oslovených vychovatelů by zvyšovalo prestiž své školní družiny zveřejněním plánu činností. Zde se lze vrátit k plánování činností jenž bylo prodiskutováno v předešlé části a znovu připomenout důležitost přípravy a plánování ve školní družině.

Hájek a Pávková (2007): „Je školní družina vnímána jako pouhá sociální služba, která zajišťuje hlídání dětí mezi školním vyučováním a odchodem dětí domů či do zájmových činností jiných organizací?“ Je to jen služba, která distribuuje děti ve škole do různých školních zájmových aktivit – činností výchovy mimo vyučování? Nebo je to rovnocenný partner výchovně –vzdělávacího procesu, který dětem umožňuje regeneraci sil, rozvíjí jejich tvořivost, komunikační a sociální dovednosti, posiluje jejich sebevědomí a přináší jim radost z dosahovaných výsledků?“

Tyto otázky spíše náleží rodičům a odborným pracovníkům jenž společně působí na dítě s handicapem, vidí a tedy mohou hodnotit činnost školní družiny a přínos péče tohoto působení ve vývoji dětí jenž školní družinu navštěvují. Ovšem tato práce je pojata jako empirický pedagogický výzkum, jehož předmětem je výchovná činnost v školní družině speciální školy z pohledu vychovatelů jenž tuto činnost vykonávají. Na otázku zda je činnost školní družiny pouze sociální služba odpovědělo 96% z dotázaných ne. Z toho vyplývá, že vychovatelé děti pouze nehlídají. Zájmové vzdělávání ve školní družině obohacuje denní program žáka, vychovatelé zajišťují odborné vedení při odpočinkových i zájmových činnostech a na základě místních podmínek maximálně podporují individuální rozvoj každého žáka. Družina poskytuje bezpečné prostředí, a to nejen z hlediska fyzického zdraví, ale i dobrých podmínek pro emocionální a sociální rozvoj.

Vychovatelská profese má svá úskalí, dovolím si srovnat problémy učitelské a vychovatelské profese. Vašutová (2004) uvádí, že učitelská profese jako každá jiná, je determinována vnějšími i vnitřními faktory a rozpory mezi nimi přinášejí problémy. Problémy v profesi je třeba chápat jako relativně trvalou bariéru, nebo obtíž, která je součástí charakteristiky každé profese a jejím průvodním jevem. Důsledkem existujících problémů učitelské i vychovatelské profese může být všude přítomný stres, a to ve škole, ve vlastní rodině, v osobním životě. Dlouhodobě působící stres vyvolává stav vyhasínání, neboli syndrom vyhoření – burnout efekt. Burnout efekt je v literatuře charakterizován jako vyčerpání fyzických a psychických

sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především objevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (Průcha, Waltrová, Mareš 1998). Zelinová (1998) uvádí podrobnější definici: „Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav, který se často objevuje u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Tento stav se ohlašuje celou řadou symptomů: člověk se celkově cítí špatně, je citově, tělesně a duševně unavený. Má pocity bezmocnosti a beznaděje, nemá chuť do práce, ani radost ze života. Vyhoření není většinou důsledkem izolovaných traumatických zážitků, ale objevuje se jako plíživé psychické vyčerpání.“ Ke stádiu vyhoření může dojít v několika oblastech jak uvádí literatura. Kognitivní vyhoření se dotýká ztráty zájmu o vlastní pedagogickou práci a profesní sebezdokonalování, je provázeno pedagogickým pesimismem, negativizmem vůči žákům a škole. Citové vyhoření zasahuje emocionální složku osobnosti a projevuje se stavy úzkosti, strachu a deprese. Tělesné vyhoření je propojeno s poruchami zdraví jako je nespavost, únava, nechutenství. Sociální vyhoření je identifikovatelné ve zhoršených kolegiálních vztazích, v konfliktech se žáky a rodiči.

Dovolím si své stanovisko. Pokud jsou cíle i metody plánovány maximalisticky bez ohledu na každodenní změny nejrůznějších podmínek, bez časté konfrontace s rodiči, s uznávanými spolupracovníky nebo i s nadřízenými odbornými pracovníky, k vyhoření může opravdu dojít. Takovou situaci by ale zodpovědný vychovatel neměl připustit. Musí být schopen odpovědné sebereflexe a vždy se znova naplnit pedagogickým optimismem, protože tomuto způsobu zaměstnání se věnuje. Není-li toho schopen, měl by zvážit své další působení v této profesi. Každá z uvedených cest je pro děti vhodnější než setrvání vychovatele ve vyhořelém stavu.

Ve vychovatelské profesi ve speciálních školách se náročnost této profese zvyšuje sociální i osobnostní variabilitou a heterogenitou žáků vlivem jejich druhu a stupně postižení. Podle Vašutové (2004) je spokojenost učitelů ovlivněna a příznivé klima založeno na interpersonálních vztazích, fyzickém prostředí školy, vybaveností školy.

Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že z 57 vychovatelů jenž se výzkumu účastnili pouze jediný v letošním školním roce charakterizoval sociální klima ve své výchovné skupině za nepříznivé. Těto fakt je potěšující, ale je třeba poukázat, že výzkumu se zúčastnilo 24% z plánovaných respondentů.

Dítě s postižením musí na cestě k dalšímu vývojovému kroku překonávat více překážek než dítě intaktní, aniž by však pro takové úsilí bylo dostatečně vybaveno. Na něj působící vlivy a podněty se mu jeví jako složité, málo přehledné. Je proto závislé na pomoci a vedení dospělého, který by měl být schopen vytvářet pro dítě srozumitelný odraz světa a klást na něj

přiměřené požadavky (Krejčířová, 1998). Podle Valenty a Müllera (2004, 2006, 2007) je dnes trendem nástup a rozvoj speciálně-terapeutických terapií. Z hlediska postavení a významu speciálně-pedagogických terapií v uceleném systému komplexní rehabilitační péče o děti s handicapem se jedná o specifickou intervenční složku, která navazuje (doplňuje) na intervence medicínské a je zaměřena na ty důsledky nemoci jenž se projevují ve snížených schopnostech normální životní seberealizace, např. i v zájmových aktivitách. Terapie lze obecně vymezit jako takové způsoby odborného a cíleného jednání člověka s člověkem, jenž směřují k odstranění či zmírnění nežádoucích potíží, nebo odstranění jejich příčin, k jisté prospěšné změně. Terapii provádějí proškolení terapeuti, přitom mohou vycházet z nejrůznějších zdrojů a využívat nejrůznějších prostředků, metod, technik a forem práce (Müller, 2005). Vychovatelé ve speciálních školách zajisté nejsou terapeuti, ale pokud budou využívat prostředky, metody, techniky a formy práce speciálně-pedagogických terapií mohou svým dílem přispět k prospěšné změně při vývoji dítěte s postižením.

Současnou situaci zas jinak charakterizuje Horňáková (2001), když uvádí: „ Pokud vůbec hovoříme o terapiích ve výchově, setkáváme se s různými názory a postoji. Na jedné straně je oprávněný požadavek důkladné přípravy terapeutů a ujasnění jejich kompetencí při řešení různých problémů klienta. Na druhé straně se setkáváme s trendem upouštění od těchto požadavků a snahou co nejširě využívat terapeutické techniky ve výchově, až po zjednodušení celé záležitosti v tom smyslu, že to, co bylo předtím výchovnou činností, se pouze nazve terapií, ale nic nového se vlastně neděje.“ (Horňáková, Pipetová, Vítková, 2001)

Valenta (2004) charakterizuje tu část expresivních terapií, která má blízko k speciální pedagogice, jako formativní působení na osobnost člověka. Techniky expresivních terapií přináší bezesporu nové prostředky a možnosti účinného pedagogického působení na jedince intaktní i s různým druhem postižení. Podmínky práce učitele a vychovatele v běžné škole neumožňují provádět systematickou terapeutickou intervenci, přesto mohou ve výuce využívat terapeutické prostředky, metody i postupy a tím pomohou zefektivnit edukační proces (Valenta, 2004). Slowík (2007) považuje z pohledu speciální pedagogiky za terapii vše, co má ve vztahu k osobám s postižením jak pedagogické (edukační) tak i léčebné (respektive nápravné) účinky.

Výsledky šetření ukazují, že převážná část vychovatelů ve speciálních školách uvádí, že využívá techniky a metody speciálně-pedagogických terapií, čímž kladně zvyšují své působení na svěřené žáky školní družiny.

Podle Jesenského (1995) je rehabilitace nedílnou součástí aktivních forem sociálních služeb. Aktivní formy sociálních služeb jsou v souladu s humanismem a patří k jeho nejprogresivnějším směřováním, plně odpovídající snahám zdravotně postižených o nezávislý život (independent living). Lze konstatovat, že školní družina je aktivní formou sociálních služeb, neboť předpokládá aktivní účast žáků.

Rehabilitace má specifické postavení v souboru služeb. V nejrůznějších podobách navazuje na řadu z nich a je předpokladem rozvíjení dalších činností a forem zabezpečení kvalitního života handicapovaných. Samotní postižení zpravidla hájí princip aktivity. Proto také věnují otázkám rehabilitace v institucionalizaci a ve snaze zvýraznit podíl různých institucí na rehabilitaci (Jesenský, 2000). Školní družina ve speciální škole je jednou z institucí, která působí na žáka se zdravotním postižením.

Rehabilitace je jevem širokospektrálního charakteru. V tomto smyslu je účelné o ní hovořit jako o komprehenzivní – ucelené (komplexní, globální, integrální) rehabilitaci. Tímto pojmem akceptujeme nedílnost rehabilitace. Komprehenzivní rehabilitaci rozčleňujeme z hlediska souborů dílčích úkolů, použitých prostředků a institucionalizace. Jednou z hlavních složek je pedagogická rehabilitace. Předmětem pedagogické rehabilitace je působení výchovně rehabilitačních prostředků při realizaci cílů pedagogické rehabilitace, cílem pedagogické rehabilitace je obnovení kontinuity speciální výchovy zdravotně postižených. Mezi hlavní úkoly pedagogické rehabilitace patří rozvoj osobnosti a podpora rozvoje sociální, kulturní a pracovní integrace (Jesenský 1995, 2000). Výchovná činnost ve školní družině speciální školy sleduje stejné cíle a dává si shodné úkoly. Což potvrzuje Votava (2003) jenž považuje za důležitou součást pedagogické rehabilitace oblast volného času a zájmové činnosti, hlavně v dětství je důležité získávat krom formálního vzdělávání i neformálně získávané osobní zkušenosti.

Votava (2003): „U dětí jsou krom formálního vzdělávání důležité i neformálně získávané osobní zkušenosti. Také v tomto směru klade zdravotní postižení často překážky. V dětství a během dospívání se formují vzorce chování a sociální vztahy člověka, ať již záměrnou výchovou či spontánním působením okolí. Je proto důležité, aby postižené dítě prožilo dostatečně dlouhý čas ve školním kolektivu (případně v jiných dětských kolektivech), kde navazuje vztahy jak k učitelům a dalším dospělým, tak i k vrstevníkům. Pedagogická rehabilitace tady zahrnuje jak složku vzdělávací, tak i výchovnou. Tyto složky významnou měrou profilují vlohy a nadání osoby se zdravotním postižením, orientují k pozitivnímu a aktivnímu způsobu života.“

Cílem práce bylo dokázat, že výchovná činnost ve družině speciální školy je nedílnou součástí ucelené rehabilitace o děti s postižením a vychovatel specializovaný pedagog. Dalším cílem bylo analyzovat determinanty jenž ovlivňují výchovnou činnost. Nelze s určitostí konstatovat, že byly nalezeny všechny faktory jenž ovlivňují výchovnou činnost. Ale na základě objevených a jejich analýzy se shodou s odbornou literaturou lze zahrnout výchovnou činnost ve speciální škola do ucelené rehabilitace dětí se zdravotním postižením.

I když jsou určité nedostatky, na které upozorňuje autor v diskuzi, jsou povětšinou vlastním názorem autora. Podle Brezinky (2001) se z výpovědí o faktech nedají odvodit ani hodnotící úsudky, ani normy. Musí se respektovat rozdíl mezi existujícím a žádoucím, mezi výpovědí a normou. Proto se ve vědách o výchově musí dbát na to aby hodnotící predikáty v nich hráli jen podružnou, a nikoli podstatnou roli. Hodnocení a normy jsou sice jádrem lidského kulturního světa, a proto i závažným předmětem humanitních, sociálních a kulturních věd, ale mohou a mají se zkoumat bez toho, že by hodnotová stanoviska ovlivňovala výsledky zkoumání. Výpovědi o faktech, hodnotové úsudky, požadavky a přání se často navzájem mísí tak naivně, že se dá stěží poznat, co má člověk před sebou.

Empirická vědecká teorie je logicky uspořádaným systémem víceméně dobře potvrzených výpovědí a nějakém o okruhu skutečnosti. Obsahuje popisy a vypovídá o zákonitostech.. Jejím účelem je poskytnout informaci (Brezinka, 2001). Ta to diplomová práce byly psána hlavně za účelem poskytnutí informace o současném stavu výchovné situace ve speciálních školách z pohledu výchovných pracovníků.

Ještě si dovolím zdůraznit, že pro ucelenou rehabilitaci nejen u nás, ale i celosvětově, bude nutno vykonat mnoho teoretické i praktické práce, protože právě ucelenost rehabilitačních činností, dlouhodobě prováděných a materiálně dostatečně zabezpečených, vytváří podmínky k tomu, co je smyslem pokud možno bezkonfliktního vřazování jakkoli handicapovaných jedinců do majoritní společnosti.

7. ZÁVĚR

„Základní smysl výchovy tvoří rozvinutí lidských hodnot. Osobní zájmy a záliby dokážou člověka někdy doslova zachránit v náročných situacích a životních neštěstích. Bylo by krásné, kdy by se všem pedagogům, rodičům i ostatním, kteří se na tomto výchovném procesu podílejí podařilo dosáhnout stanovaného cíle. Vychovat člověka, který dokáže se svým volným časem rozumně hospodařit, uvědomuje si jeho životní hodnotu, má pestré a mnohostranné zájmy. Měl by to být jedinec aktivní nejen přijímající podněty, ale schopný vyvíjet úsilí, věnovat se činnostem, které přinášejí uspokojení a poskytují příležitost k navazování nových kvalitních vztahů mezi lidmi.“ (Pávková, Hájek et al., 2008)

Výchovná práce ve školní družině speciální školy je opomíjená skutečnost, která je důležitou součástí ucelené péče o děti s handicapem. V současné odborné literatuře schází komplexní souhrnná metodika jako výchozí materiál pro realizaci výchovné činnosti ve družině speciální školy.

V předložené práci se snaží autor zviditelnit činnost školních družin a vychovatele jako fundované pedagogy, jejíž práce si zaslouží větší zájem ze strany odborníků a vědeckých pracovníků. Současně se pokouší zahrnout tuto výchovnou činnost do ucelené rehabilitace dětí s handicapem.

V úvodu je nastíněno zdůvodnění vybraného tématu, proč je důležité efektivně ovlivňovat volný čas dětí s handicapem. V teoretických východiskách práce jsou zaznamenány poznatky z odborných literatur vztahujících se k tématu ucelené péče o děti s postižením, speciální pedagogice, pedagogice volného času, mimoškolní výchově a školní družině. Výsledkem analýzy těchto odborných textů byly nalezeny determinanty ovlivňující výchovnou činnost ve družině speciální školy a provedeno výzkumné šetření, které podalo přehled o současném stavu výchovné práce ve družinách speciálních škol, kdy se respondenty stali vychovatelé v těchto školách. Ve výsledkové části jsou graficky zpracovány výsledky z dotazníkového šetření. Výsledky z rozhovorů a hodnocení Tématického plánu jež je součástí práce z důvodu nastínění důležitosti přípravy výchovně-vzdělávacího programu, jsou provedeny textovou analýzou. Po té došlo ke shrnutí výsledků kde došlo k vytvoření schématu, jenž ukazuje determinanty jež ovlivňují kvalitu a efektivitu výchovné činnosti ve školní družině speciální školy ve vzájemné závislosti. V diskuzi jsou následně rozebrány nejdůležitější zjištěné faktory.

8. SEZNAM LITERATURY

8.1. Seznam použité literatury

- BALKOVÁ, K. *Náměty pro školní družinu*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-064. 151 s.
- BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido, 2007, s. 118-119.
- BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-163-8.
- BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Copyright, 2006. ISBN 80-210-3971-X. 188 s.
- BROWN, R. I. *Duality of Life for People with Disabilities*. 2nd edition, Cheltenham: Stanley Thornes, 1997. ISBN 0-7487-3294-2
- BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek, 2001. ISBN 80-86263-23-1. 310 s.
- ČÁP, J.; BARTOŇOVÁ, M. (ed.). *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-162-1
- ČERNÁ, M., kol. *Česká psychopedie*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3. 222 s.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7184-141-2. 375 s.
- DOLEJŠÍ, I. *Vliv rodinného prostředí na vývoj mentálně retardovaného dítěte – žáka zvláštní školy*. Praha: SPN, 1987. ISBN 87-98-14-058-88. 184 s.
- DOMAN, G. *Jak pečovat o vaše postižené dítě*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-390-X. 306 s.
- FISCHER, S.; ŠKODA. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0. 205 s.
- FICHOVÁ, K.; SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9. 130 s.
- FRANIOK, P. *Kapitoly z teorie speciální pedagogiky*. Ostrava: OU – PedF., Šenov, 2003. ISBN 80-7042-280-7. 57 s.

- GROOF, J. D. (ed.); LAUWERS, G. *Special Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2003. ISBN 1-4020-1545-3.
- HÁJEK, B. et al. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družinu*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-233-1. 125 s.
- HÁJEK, B.; PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*. I. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7363-268-3.
- HÁJEK, B.; PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-268-3. 149 s.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HOBDYOVÁ, A.; OLLIEROVÁ, K. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-378-1.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5. 176 s.
- HOLEC, O. et al. *Instruktorský slabikář*. Prázdninová škola Lipnice, 1994. ISSN 1210 5805
- CHRÁSTKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-137-1. 200 s.
- International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneve: WHO, 2001. Dostupné na www: <http://www.who.int/classification/icf>
- JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: Triton, 2001. ISBN: 80-7254-192-7. 158 s.
- JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. 2. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-730-5.
- JANSOVÁ, D. (ed.) *I. konference k problematice integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do mateřských, základních a středních škol a školských zařízení*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0725-6. 118 s.
- JESENSKÝ, J. *Integrace znamená doby*, UK – Karolinum Praha 1998. ISBN 80-7184-691-0, 213 s.
- JESENSKÝ, J. *Příspěvky k rozvoji komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, ISBN 80-7041-976-8. 78 s.
- JESENSKÝ, J. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80 – 7066-941-1. 158 s.
- JESENSKÝ, J. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-196-1. 275 s.

- JIRÁSEK, I. *Zážitková pedagogika*. Gymnasion I, Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, s. 6-16.
- JIRÁSEK, I. *Zážitková pedagogika jako inspirace pro moderní vzdělávání*. Kladno: AISIS, 2006, roč. 11, č. 5/2006, 3-5 s.
- JONÁŠKOVÁ, V. *Mezinárodní pojetí rehabilitace tělesně postižených*. In: Speciální pedagogika 8. Olomouc: PedF UP, 1998. ISBN 80-7076-789-9. 17-22 s.
- JÚVA, J. *Úvod do pedagogiky*. 3. dopl. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-7178-252-1.108
- KREJČÍŘOVÁ, O. *Estetická výchova mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr, 1998. ISBN 80-86096-12-2. 92 s.
- KREJČÍŘOVÁ, O. *Evaluační programy v rámci prevence negativních jevů mládeže na speciálních školách*. In: Sborník z 3. konference o prevenci "Hodnocení aktivit realizovaných v rámci minimálního preventivního programu". Vsetín: 2001. ISBN 80-238-9305-X.
- KREJČÍŘOVÁ, O. *Volnočasové aktivity jako významný faktor prevenčního systému*. In: Prevencia. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2004. ISSN 1336-3689.
- KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ J., *Vzdělávací program „Začít spolu“ (metodický průvodce pro I. st. základní školy)*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0. 228s.
- KRÁUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2. 199 s.
- LANGMEIER, J.; BALCAR, K.; ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. 2.rozš. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-381-1. 431 s.
- LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2. 208 s.
- LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205.
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA, 1998. ISBN 80-7068-103-9. 199 s.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-272-0. 108 s.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5. 144 s.
- MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přeprac. vyd. Jinočany: H & H, 2001. ISBN 80-86022-92-7. 147 s.

- MATĚJČEK, Z.; POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8. 205 s.
- MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4. 107 s.
- MICHALÍK, J.; RŮŽIČKA, M. *Speciální třídy základních škol (zpráva z šetření)*, In. *Speciální pedagogika*, roč.15, č. 4, UK Praha: 2005, ISSN: 1211-2720.
- MICHALOVÁ, Z. *Speciálně-pedagogická čítanka*. Praha: UK PedF, 2003. ISBN 80-7290-109-5. 171 s.
- MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-1009-6.
- MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-20-6. 77 s.
- MÜLLER, O. *Dramika (nejen) pro speciální pedagogy*. Olomouc: UP, 1995. ISBN 80-7067-572-1.
- MÜLLER, O. *Speciálně-pedagogické terapie pro výchovné pracovníky*. In: Valenta, M. et al., *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1205-5.
- MÜLLER, O. *Terapeuticko-formativní přístupy ve speciální pedagogice*. In. et al. *Speciální pedagogika 2*. 1. vyd. Olomouc : UP, 2006. ISBN 80-244-1210-1.
- MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1075-3. 295 s.
- MÜLLER, O. *Speciálně pedagogické terapie pro výchovné pracovníky*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1205-5. 51 s.
- MÜLLER, O.; VALENTA, M. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
- NĚMEC, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3, 119 s.
- NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7367-174-3. 159 s.
- OPACHOWSKI, H. W. *Pädagogik der Freizeit. Grundlegungen für Wissenschaft und Praxis*. Bad Heilbronn. 1976
- OPATŘILOVÁ, D. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: MU PedF, 2005. ISBN 80-210-3819-5. 146 s.
- PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. vyd. I. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5. 232 s.

- PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. 3.,akt. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6. 224 s.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amonium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8. 234 s.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. et al. *Reflexe speciální pedagogiky v kontextu opatření evropské unie*. Olomouc: 2006. ISBN 80-244-1444-9. 134 s.
- PIPETOVÁ, J.; VÍTKOVÁ, M. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7.
- POLECHOVÁ, P. et al. *Jak se dělá škola pro všechny*. Kladno: Copyright AISIS, 2005. ISBN 80-239-4667-6. 101 s.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9. 144 s.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1 vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4. 269 s.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1. 328 s.
- RENOTIÉROVÁ, M. *90 let ucelené rehabilitace tělesně postižených*. In: *Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami*. Sborník. Olomouc: UP, 2004. ISBN 80-244-0770-1.
- RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. 2. dopl., aktul. vyd. Olomouc: UP, 2004. ISBN 80-244-0873-2. 313 s.
- STARK, S. *Filosofie výchovy*. Plzeň: Aleš Čeněk s.r.o, 2006. ISBN 80-7380-012-8. 183 s.
- SKALKOVÁ, J. et al. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983. ISBN 14-275-85. 209 s.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3. 160 s.
- Služby a péče o děti a další závislé osoby, tři nové možnosti*. Český svaz žen 2007, Praha, Edice na pomoc ženám. Sešit č. 11, 53 s.
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 1.vyd. Praha: SPN, 1972. 206 s.
- STAŇKOVÁ, V. *Teorie a praxe výchovy mimi vyučování*. Brno: U J.E. Purkyně. ISBN 55-998-84. 127 s.

- SVATOŠ, T.; DOLEŽALOVÁ, J. (ed.) *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Sborník sdělení 16. konference ČAPV. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-287-9. 58 s.
- SVOBODOVÁ, J. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-253-2. 47 s.
- ŠÁNDOROVÁ Z., kol. *Příspěvky k rozvoji komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-976-8. 78 s.
- ŠANSONOVÁ, D. *I. Konference k problematice integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do mateřských, základních a středních škol a školských zařízení*. Šumperk, 2003. ISBN 80-244-0725-6
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9. 178 s.
- TITZL, B. *Postižený člověk ve společnosti*. Praha: UK PedF, 2000. ISBN 80-86039-90-0. 250 s.
- SÝKORA J. *Výchova a volný čas*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-730-0. sborník z 3. mezinárodní konference o výchově a volném čase. 91 s.
- SÝKORA, J. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. UHK- PedF.: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-380-8. 57 s.
- VALENTA, M. *Krátké zamyšlení nad nutností změny paradigmatu české speciální pedagogiky pro 21.století*. VALENTA, M.: Outsider Art a umělci s mentálním postižením. In: Speciální pedagogika. – roč. 2005, č. 4,(2005), 285 – 293 s.
- VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-586-5
- VALENTA, M. *Expresivní terapie v české speciální pedagogice*. In: V. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami. – Olomouc: VUP, 2004. ISBN 80-244-0456-2. 33 s.
- VALENTA, M. *Herní specialista v somatopedii*. 2. přepr. vyd. Olomouc: VUP, 2003. ISBN 80-244-0763-9.
- VALENTA, M. *Krátké zamyšlení nad změnou paradigmatu české speciální pedagogiky*. In: II. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami. Olomouc: PedF, 2001. ISBN 80-244-0389-7. 47 s.
- VALENTA, M. *Krátké zamyšlení nad nutností změny paradigmatu české speciální pedagogiky pro jednadvacáté století*. Speciální pedagogika, 2001, č.1, 1-3 s.
- VALENTA, M. *Nevědomost se neomlouvá*. In: Učitelské noviny. – roč. 36, č. 31, 1985. 9 s.

- VALENTA, M. et al. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*.-1.vyd.- Olomouc:VUP, 2003. ISBN 80-244-0698-1. 288 s.
- VALENTA, M.; KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie*. Olomouc: Netopejr, 1997. ISBN 80-192057-9-8. 193 s.
- VALENTA, M.; MÜLLER,O. *Psychopedie*. 3.vyd.- Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2. 386 s.
- VALENTA, M.; RÁDLOVÁ, E. (ed.). *IV. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami*. Olomouc: UP, PedF, 2004. ISBN 80-244-0770-1. 338 s
- VAŠEK, Š. *Základy speciální pedagogiky*. Bratislava: Sapientia, s.r.o., 2003. ISBN 80-968797-0-7
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN80-7315-082-4. 190 s.
- VAŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. vyd. Brno: MU, 1992. ISBN 80 210 0428 2.
- VAŽANSKÝ, M.; SMÉKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9. 176 s.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-86633-22-5. 174 s.
- VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-163-8. 354 s.
- VOTAVA, V. et al. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0708-5. 207 s.
- Vyhláška MŠMT ČR č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.
- Vyhláška MŠMT ČR č. 190/1993 Sb., ...školní družina může zřizovat zájmové útvary.
- Vyhláška MŠMT ČR 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách.
- Vyhláška Mzd č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání mladistvích.
- VYMĚTAL, J. *Úvod do psychoterapie*. 2. akt. vyd. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0253-3
www.infoposel.cz
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- ZELINOVÁ, M. Učitel a burnout efekt. *Pedagogika*, 1998, č.2, 164-168 s.

8.2. DOPORUČENÉ INTERNETOVÉ ODKAZY

www.adam.cz

www.yooouth.cz

www.icm.cz

www.idm-msmt.cz

www.izv-horovice.cz

www.svis.cz

www.skaut.cz

www.pionyr.cz

www.duha.cz

www.ymca.cz

www.nrzp.cz

www.vlada.cz

www.krizovatky.cz

www.mvcr.cz

www.infoposel.cz

www.mpsv.cz

www.handicaphelp.cz

www.braailnet.cz

www.interporadna.cz

www.muze.cz

www.analfabet.cz

www.prorodiny.cz

www.portal.cz

www.vuppraha.cz

www.pecujici.cz

www.skolaonline.cz

www.atre.cz

www.svitani.cz

8.3. DOPORUČENÁ PERIODIKA

- *Archa. Zpravodaj o výchově a využití volného času dětí a mládeže. Česká rada dětí a mládeže. Praha*
- *Coyote. Neunese-Formation-Europe. Strassbourg-Budapešť-Bruxelles. (Magazín rady a Evropy a Evropské komise)*
- *Děti a my. Časopis pro učitele, rodiče a pracovníky pomáhajících profesí. Portál. Praha*
- *Informatium. Časopis pro výchovu a vzdělání dětí od 3 do 8 let v mateřské škole a v školní družině. Portál. Praha*
- *Interpendent. Conseil de l'intégration. (Společná publikace sítě magazínů 7 západoevropských zemí pro výchovu dětí ve věku 0-10 let)*
- *Mládež a spoločnosť. MŠ Slovenskej republiky-odbor štátnej starostlivosti o mládež a Ústav informácií a prognóz školstva. Bratislava.*
- *Moderní obec. Odborný časopis pro komunální politiku a regionální rozvoj. Měsíčník hospodářských novin (příspěvky také k otázkám výchovy, vzdělání a mládeže).*
- *Pedagogická orientace. Odborný čtvrtletník a zpravodaj České pedagogické společnosti. Brno.*
- *Pedagogická revue. Časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychologie. Bratislavy, Štátny pedagogický ústav.*
- *Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Praha, Univerzita Karlova.*
- *Skauting. Měsíčník pro skautskou výchovu. Praha*
- *Vychovávateľ'. Časopis pedagógov. Educatio. Bratislava.*
- *Zámeček. Měsíčník Cibule Kebule pro dětské domovy. Duha. Těrlicko.*
- *Zpravodaj kruhu dětí a mládeže ČR. Praha.*
- *Volný čas a prevence u dětí a mládeže Praha. MŠMT-odbor pro mládež 2002.*
- *Mladí lidé v měnících se společnostech. Diskusní průvodce. Praha, Junák 20010*
- *Pedagogická orientace. Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS. Brno*
- *Zpravodaj Kruhu sdružení dětí a mládeže. Praha*

8.4. PRÁVNÍ DOKUMENTY PRO ŠKOLNÍ DRUŽINY

- Zákon číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon číslo 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon číslo 500/2004 Sb., správní řád, ve znění pozdějších předpisů.
- Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí číslo 104/1991 Sb., Úmluva o právech dítěte.
- Vyhláška č.64/2005 Sb., o evidenci úrazu dětí, žáků a studentů.
- Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých.
- Vyhláška MŠMT č. 364/2005 Sb. o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění vyhlášky č. 389/2006 sb.
- Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 37 014/2005-25. Věstník MŠMT sešit 2/2006.
- Nařízení vlády číslo 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pracovníků.

Sbírku zákonů lze najít na webových stránkách Ministerstva vnitra ČR <http://www.mvcr.cz/sbirka/index.html>.

Přehled platných předpisů v úplném znění lze najít na Portálu veřejné zprávy České republiky http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/699.

9. SEZNAM POUŽITÝCH SCHÉMAT A GRAFŮ

9.1. SEZNAM SCHÉMAT

Schéma 1: Integrace faktorů podle ICF (podle WHO, 2001)

Schéma 2: Ovlivnění kvality a efektivity výchovné práce ve školní družině speciální školy

9.2. SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Časové úseky dne (Pávková, Hájek et al., 2007, 15)

Graf 2: Počet dětí v oddělení školní družiny

Graf 3: Vhodnost vnějších podmínek

Graf 4: Spolupráce s rodiči

Graf 5: Využívání počítačové techniky

Graf 6: Vzdělání v oboru speciální pedagogiky

Graf 7: Nabízí družina zájmové kroužky

Graf 8: Cíl výchovné práce ve školní družině

Graf 9: Preference činností ve školní družině

Graf 10: Princip práce ve školní družině

Graf 11: Účast družiny na týmové práci školy

Graf 12: Dostupnost informací o žácích

Graf 13: Zvýšení prestiže školní družiny

Graf 14: Vzdělávací program školní družiny

Graf 15: Vzdělávací program dle školského zákona

Graf 16: Vydání rámcového vzdělávacího programu

Graf 17: Autoevaluace činností školní družiny

Graf 18: Využívání technik speciálně-pedagogických terapií

Graf 19: Činnosti školní družiny – pouze sociální služba

Graf 20: Sociální klima v letošním školním roce

Graf 21: Výchovná činnost – součást ucelené rehabilitace

10. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1: Dotazník

Příloha č.2: Skupina dětí ve družině speciální školy

Příloha č.3: Tématický plán

Příloha č.4: Základní škola a Praktická škola SVÍTÁNÍ, o. p. s.

11. PŘÍLOHY

Příloha č.1

Dotazník

Průvodní dopis k dotazníku

Vážený pane/í/ řediteli/ko/, vychovatelé!

V rámci zpracování diplomové práce provádím pedagogický výzkum, jehož cílem je zmapovat situaci v oblasti výchovné činnosti ve družinách speciálních škol. Dovoluji si Vás proto požádat o vyplnění dotazníku. Dotazník i jeho zpracování jsou anonymní. Zpracování dotazníku zabere vašim vychovatelům max. 20 min. Dotazník, prosím vyplňte přímo v elektronické podobě a zašlete zpět na moji e-mailovou adresu olina.hola@seznam.cz, pokud možno do konce května 2009.

Mnohokrát Vám děkuji za spolupráci.

S pozdravem Olga Holá

Dotazník pro I. stupeň speciální školy

Školní družina

(pedagogický výzkum pro diplomovou práci oboru Tělesná a pracovní výchova, UK – FTVS)

Pokyny k vyplnění: příslušné pole označte křížkem, nebo vypište text či údaj (viz první tři otázky)

1	Kolik dětí je v oddělení školní družiny ?	5-10 10-15 více	x
2	Máte jakékoli vzdělání v oboru speciální pedagogiky?	ano ne	x
3	Jsou dostatečné materiální podmínky pro vaši výchovnou činnost ?	ano ne	x
4	Lze využívat v průběhu školní družiny tělocvičnu či jiná sportoviště ?	ano ne	
5	Je dostačující vybavení herny pro potřeby dětí ?	ano ne	
6	Vyhovuje uspořádání prostředí pro provozované činnosti ?	ano ne	
7	Nabízí vaše družina zájmové kroužky ?	ano ne	
8	Které činnosti převládají pro děti, které se nezúčastní zájmových kroužků ?	odpočinkové rekreační zájmové příprava na vyučování	
9	Je velký zájem dětí o zájmové kroužky ?	ano ne některé	
10	Co je základním principem práce ve vaší školní družině?	skupinová činnost hra a zážitek individuální vzdělávání	
11	Vzdělávací program vaší školní družiny je?	denní týdenní měsíční roční	
12	Využívají děti v čase družiny počítačovou techniku ?	často občas ne	
13	Příprava na vyučovací jednotku v školní družině je časově náročná?	ano ne	
14	Dokážete vést výchovnou činnost v družině bez přípravy?	ano ne	
15	Využíváte techniky, metody a prostředky speciálně-pedagogických terapií při výchovné práci?	ano ne	
16	Tvoříte programy, které navazují na vyučovanou látku?	ano ne dle potřeby	
17	Jaká je spolupráce s rodiči?	konfliktní bezproblémová individuálně	
18	Co je Vaším cílem při výchovné práci?	předávání vědomostí a dovedností upevňování schopnosti odolávat nebezpečí zvyšování sociálních kompetencí ovlivnění společenského chování rozvoj kreativity budování spolupráce vybavení žáků žádomocnými postojí	
19	Preferujete některé z těchto činností ve vaší družině?	výtvarné rukodělné pohybové hudební dramatické	
20	Sledují děti v čase školní družiny programy na videu, TV...?	ano ne jen vzdělávací občas	
21	V speciálních školách jsou děti s různým handicapem. Domníváte se, že by měly být rozděleny do výchovných skupin dle druhu svého postižení?	ano ne	
22	Vytvořit program pro děti s různým postižením a bez problémově ho aplikovat je velice náročné, daří se Vám?	ano ne občas	
23	Domníváte se, že výchovná činnost ve družině speciální školy je součástí komplexní rehabilitace o děti s postižením?	ano ne	
24	Při přípravě a volbě programu zohledňujete specifika jednotlivých žáků?	ano ne	
25	Prezentujete činnosti své družiny (jakkoli)?	ano ne	
26	Je veřejností pojmána činnost vaší družiny pouze jako sociální služba?	ano ne	
27	Má vaše družina svůj školní vzdělávací program podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolní, základním... (tzv. školský zákon)?	ano ne rozpracován	
28	Probíhá autoevaluace činnosti vaší družiny?	ano ne	
29	Co by mohlo zvednout prestiž školní družiny?	zveřejněný dokument o činnosti prezentace činnosti a výtvorů pevný rámcový program	
30	Jak na Vás působilo sociální klima ve vaší družině v letošním školním roce?	příznivé nepříznivé	
31	Jsou Vám k dispozici veškeré informace o žácích?	ano ne	
32	Podílíte se jako vychovatel na týmové práci školy?	ano ne	
33	Pro školská zařízení (školní družiny) nebyl vydán rámcový vzdělávací program. Bylo by pro Vaši práci přínosnější, kdyby byl takový program vydán?	ano ne	

Příloha č.2

Skupina dětí ve družině speciální školy

Skupinu dětí ve družině tvoří třída D, první třída základní speciální školy „Svítání“ na kterou byl tematický plán aplikován v průběhu poloviny školního roku 2004/2005.

Pavlinka: 7 let, ve škole prvním rokem, zařazena do první třídy zvláštní školy. Dg.: PM retardace a motorická dyskoordinace. V kontaktu submisivní, pokorně poslušná, snaživá, skrytě tenzní, s rysy anxiety, v zátěži se rychle objevuje motorický neklid, pozornost osciluje, reakce nejsou adekvátní podmětu. Chce obstát neví jak. Je sympatická, pohodová, nic nekomentuje, z nabízených činností nic neodmítá a snaží se vyhovět požadavkům. Má velmi nízkou koncentraci pozornosti a krátkou dobu zaměření. Percepce sluchového i zrakového vnímání je mělká, nutné trvalé opakování podmětů, nespojuje v celky. Naučené neudrží dlouho ve vědomí, stopy mělké, asi ve 4. roce – stagnace, sociální rozhled těž. Rozumová výchova deficitní, aktuální tvarové myšlení v pásmu těžkého defektu, verbální v dolním pásmu LMR, vývoj pozvolného charakteru. Motorika a grafický projev v pásmu výrazného podprůměru, hra a sociabilita má nejvyšší skóre, jen lehkou nedostačivost a nejistotu. Početní představa selhává, mechanicky zvládá počet do 10, operace vážnou. Řeč je obsahově chudá, agramatická, kvantitativní posouzení z hlediska školské způsobilost defektní.

Pepíček: 7 let, ve škole prvním rokem, zařazen do první třídy zvláštní školy. Dg.: ADHD syndrom, DMO – hypotonická s dyskinetickou příměsí, hypothyroza, konvergentní strabismus. Nesmělý, ale přátelský drobný chlapec. Vývoj intelektových schopností postupuje nerovnoměrně, v neprospěch verbálních složek, LMR. Pepíček má dobrý sociální kontakt, emoční ladění velmi pozitivní, snaživý až ambiciózní při překonávání svého handicapu při běžných činnostech jenž vykonávají ostatní spolužáci. DMO – diparéza s příměsí ataxie, smíšená hypotonická forma s dyskinetickou příměsí, hyperkinetické projevy sťažují samostatný pohyb i sebeobsahu. Tento perinatální pohybový deficit mu způsobuje poruchu hrubé i jemné motoriky. Dyslalie, dysártrie narušuje schopnost dorozumívání se s okolím, má malou slovní zásobu.

Adélka: 7 let, ve škole prvním rokem – zařazena do první třídy základní školy.

Dg.: DMO sdružená s oční vadou - hypermetropie, spastická triparéza, ortopedický stav po opakovaných operacích nohou. Chůze kolébavá, max.50 m, snížená hybnost. Spastická diparéza s projevy hyperreflexie dolních končetin, flekčními kontrakturami, nedokonalá pupinace, akrální neobratnost LHK. Sympatická zjevem i projevem, společenská, kultivovaná, výrazově obratná. Má cit pro význam slova, empatii a emoční intelekt pro citlivé vstřícné jednání. Sociálně dispoziční postřeh pro situaci, velké sny. Kognitivní složka se nerozvíjí, vývoj intelektových složek nevyrovnaný, verbální dispozice se nerozvíjí, chybí logika. Typ řemeslně praktický, v popředí teoretické výuky je u ní místo motivace poznání potřeba úspěšně obstát a získat uznání. Intelektové dispozice perforační i verbální v pásmu hraničním - LMD, EQ je výrazně vyšší. Je zralejší a racionálnější. Společensky obratná, spontánně navazuje kontakt, reaguje s krátkým reakčním časem, slovník bohatý. Motorická nedostatečnost příliš neovlivňuje školskou výkonnost, milá, snaživá, bez výkyvů a afekcí, pozornost dobrá. Povrchní přístup, nepotřebuje vědět, ale obstát. Grafomotorický projev živelný.

Petr: 9 let, ve škole třetím rokem, opakuje druhou třídu zvláštní školy. Dg.: Sekundární epileptický syndrom – stav nekompenzovaný. ADHD, speciální vývoj poruchy učení,

genetická idiopatická epilepsie a ep. syndrom. Stav po dvou generalizovaných GTCT stavech. Epilepsie se smíšeným typem záchvatů. Encefalopatické rysy osobnosti zcela eliminované, kompenzované vhodným zaškolením. Radostně laděný kluk, výřečný, úkoly řeší s chutí, zaujatě, komunikace bez zábrán. Sociálně na výši, umí vést debatu, při skupinové práci zapojení, pozornost koncentrovaná. Vývoj kognitivních funkcí probíhá výrazně v pásmu hraničním IQ – 85, časoprostorové vnímání mírně v regresi, samostatný.

Pavel: 8 let, ve škole prvním rokem, zařazen do druhé třídy základní školy. Dg.: LMD – psychosomatická retardace s kombinací záchvatovitým onemocněním typu epilepsie, záchvatová epilepsie GE – absence typické. Speciální vývojové vady – dysortografie, dyslexie, hraniční perforační intelektové dispozice. Asertivní sofistický typ. Neohrožené projevy až přezíravé v neadekvátní zátěži. Školské podmínky až znechucení, únik do hry, zábavy a prožívání bez zátěže. Intelektové dispozice nestojí v popředí, prvotní, dominantní genetická dispozice odporu k teoretické zátěži. Dominantní a svérázný chlapec. V profilu osobnosti pervazivní odchylky. Ambice orientované na pracovní a silový výkon, hra, soutěž, sportovní zápolení, nemá potřebu obstat v chudých faktech.

Radim: 9 let, ve škole třetím rokem, opakuje druhou třídu zvláštní školy. Dg.: Syndrom Noonanové, vadné držení těla, LMR. Samostatný, sociálně odvážný, dobře adaptovaný. Významná změna se objevuje v komunikaci, vymizely agramatismy, stavba vět je správná, věta obsahově zralá, reaguje adekvátně, vtipně, uvědoměle. Psychomotorický rozvoj pomalejší, ale bez projevů stagnace, je aspirativní snaží se všemu porozumět a nové informace propojuje, nevyžaduje stále stejné opakování. Emocionalizace vysoká, hledá úspěch pro radost své rodiny. Je milý a kamarádský vyvolává u druhých pozitivní emoce a oblibu, chová se jemně, závisle, vděčně, citlivě. Výkonové tempo je pomalejší, ale s trpělivostí a bez oscilace pozornosti, nejvýraznějším motivačním činitelem je cit., chce být milován okolím, snaží se vyhovovat a být poslušný. Kognitivní procesy jsou lehce retardované v obou složkách, performační i verbální výkonnost spadá do pásma LMR. Grafomotorika vážně, při větším vynaložení úsilí píše psacími znaky poměrně bezchybně, někdy přehodí písmena ve slově. Obtížně zvládá jednodušší definování analogie a teoretickou abstrakci. Vyžaduje střídatou činnost, jeho CNS je slabá a nesnese dlouhou zátěž. V nepřiměřeném zatížení podléhá inhibičnímu útlumu. Figurální kresba stagnuje na úrovni předškolního věku, čáry nenavazují, detailování je primitivní a nepřesné, ovšem detaily a logiku obrazové scény vnímá. Verbální projev s mnohočetnou dyslalií, věty jsou gramaticky dobře stavěné. Osobnostně citlivý, vnímavý, sympatický, trpělivě spolupracuje, umí čekat na pořadí atd. Rád spolupracuje, ale už vyžaduje samostatné úkoly, nejen pomáhání. Má smysl pro humor a instinktivně chápe situační proměny. Vývoj nestagnuje, postupuje pomalu, výkonová úroveň na horní hranici LMR, sociálně emoční inteligence vyšší. Vážně abstraktní myšlení, definování, grafomotorika, vizuomotorika, pojmové myšlení a logika v práci čísel a termínů. Vyžaduje trvalý dohled.

Příloha č.3

„.....my chceme mít školu moudrosti, a to všeobecné moudrosti školu vševědnou. Dílnu totiž, na které by se všichni, kdo jsou do ni přijati ke vzdělání, mohli cvičit ve všem, co je potřebné k životu (tomuto i budoucímu), a to veskrze.“ J. A. Komenský

Tematický plán

Témata na měsíc září

Školáci

*Proč bychom se školy báli?
Nejsme žádní pecivály.
Máme přece bystrou hlavu
k učení i pro zábavu.
Přerosteme táty mámy
počítejte brzy s námi!*

1. téma „Výlet po třídě a škole“

- Ukázka a pojmenování všech částí školy, co se kdy a kde bude dělat
 - např. při sebeobslužné činnosti, dále šatna, toaleta, jídelna
- Stručná pravidla o bezpečnosti a chování ve škole.
- „Výlet autobusem,,: Chytíme se za ramena a znovu vše projdeme. S každým místem se blíže seznámíme, přivítáme ho a též se rozloučíme.
- Pomůcky, které budeme používat dáme na hromadu. Povíme si co kdy, na co a jak, hlavně bezpečně budeme používat a uložíme na správné místo.
- Modelování pomůcek - základní tvary: váleček- tužka
 - kulička- míč
 - placka - kniha, sešit
- Pro radost si za zazpíváme známé, oblíbené písničky z loňského roku a nové, které jsme poznali v létě u táborových ohňů.

2. téma „Jaké jsme měli prázdniny?“

- Děti vypráví zážitky z prázdnin.
- Předčítání z knihy „Bolek a Lolek na cestách“.
- Barvami se snažíme vyjádřit léto, pastelkami prázdninovou činnost, nebo nejmilejší vzpomínku.

3. téma „Ahoj noví kamarádi!“

- Děti sedí na zemi v kruhu a každý o sobě poví - jméno, věk, třídu a co má rád.
- Posíláme si míč, kdo ho dostane poví o sobě co bude chtít.
- Míč podáme kamarádovi vedle sebe a řekneme co se nám na něm líbí, například, že má modré ponožky.
- Míč posílá vychovatel a klade dětem otázky týkající se jednotlivého dítěte.
- Každé z dětí dostane papír a úhel. Namaluje samo sebe. Vhodnými otázkami vybídne děti, aby o sobě přemýšlely.
- Po skončení se posadíme na zem a povídáme si co máme všichni společného oči, uši, nohy, kolena a přesto jsme každý jiný, jak si všimneme na našich obrázcích.

Pohybové hry na uvolnění a spřátelení

Na zajíčka

Děti se postaví do kruhu, drží se za ruce, jeden sedí uprostřed - zajíček. Chodí do kola a zpívají písničku:

„Zajíček v své jamce sedí sám, sedí sám.

Ubožáčku co je ti, že nemůžeš skákat?

Chutě skoč a vyskoč, na někoho skoč.“

Na koho skočí, ten se stává zajíčkem. Hra pokračuje dokud se všechny děti nevystřídají v roli zajíčka.

Slepá bába

Děti utvoří kruh, uprostřed stojí vylosované dítě, kterému vychovatelka zaváže oči. Pak dítě roztáčí a spolu s ním děti říkají:

„Slepá bábo, kam tě vedu?

Do kouta! Co v tom koutě?

Kohouta !Co v kohoutě?

Klubko! Co v tom klubku?

Nit! Tak si nás, slepá bábo chyt!“

Děti se rozeběhnou po vymezené ploše, slepá bába se je snaží chytit. Chycené dítě musí baba poznat a v úloze slepé báby se střídá.

4. téma „Svět kolem nás je barevný“

Září

Září se často podobá létu.

Umí si krásně hrát s barvami květů.

Děti se učí číst a kreslit mraky.

Sluníčko barví list a školák taky.

- Sedíme v kruhu na židlích. Každý poví co má na sobě a barvu tohoto oblečení.
- Jednu židli odebereme. Vylosované dítě se postaví doprostřed kruhu a zvolá: „Vymění se ten, kdo má barvu červenou,,. Vyvolávající se honem posadí. Kdo si nestihl sednout, vymýšlí barvu.
- Zasoutěžíme si - děti dostanou obrázek krajiny z kalendáře a určují barvy.
- Vychovatel obrázek roztrhne před zraky dětí na čtyři díly. Mají za úkol ho složit a nalepit.
- Vychovatel určí barvu a děti v místnosti vyhledají takto zbarvené předměty.
- Vychovatel nešetří chválou a každý dostane medaili v barvě duhy, kterou si děti sami zhotoví.
- Rozdáme dětem brčka a učíme se foukat.
- Zopakujeme si úvodní básničku. Připravíme se na práci s barvami. Na papír nanese barvu, hodně naředěnou vodou a foukneme (brčkem). Vytvoříme zajímavou rozkvetlou louku v dolní části obrázku a v horní oblohu s mraky.
- Co jsou zvuky? Jsou všude kolem nás, my se je budeme snažit vnímat a rozlišovat. Také je tvořit pomocí předmětů kolem nás. Každý poví, co je jeho sluchu příjemné a co ne.
- Barevná honička - babu lze dát jen tomu, kdo má na sobě určitou barvu, kdo má tmavé vlasy, světlé oči atd.
- Zahrajeme si na barevné vlaky - děti rozdělíme do skupin. Každá skupina (vlak) má svou barvu. Vychovatel mávne praporkem, barva praporku dovoluje vlaku se stejnou barvou se rozjet.

5. téma „Mach a Šebestová k tabuli“ - já a škola

- Přečteme příběh a vyprávíme si o něm, hodnotíme chování žáků v knize až se v rozhovoru dostaneme k naší škole. Děti si představují, že mají kouzelné sluchátko (pomůcka – sluchátko od starého telefonu). Vychovatel by se měl dozvědět, jak se děti ve škole cítí a jakou by ji chtěli mít.
- Zahrajeme si na školu, role učitele musí být vylosována.
- Vytvoříme obličej. Děti dostanou vystřihnutý ovál ze čtvrtky a ústa, oči, nos, vlasy z barevného papíru. Sestaví a nalepí obličej. Každý o svém výtvoru něco poví.
- Rytmus je nezbytnou potřebou lidské bytosti a dosažení pravidelného rytmu pohybů a životního cyklu je základní podmínkou celé osobnosti. Budeme vytleskávat své jméno, po té příjmení. Každý si ke svému jménu přidá oblíbenou barvu př. modrý Tomáš Jandák....
- Děti se naučí říkanku : „ Kam pak běžíš míčku, už si na krajíčku.
Ztratil se mi kamarád, kterého mám tolik rád.“
- Sedíme v kruhu na zemi a posíláme si tenisový míček. Vždy na první slabiku v řádku. Po dvakrát odříkání říkanky pošle vychovatel další míček, celkem čtyři.
- Veselá taneční písnička – (poslouží pro rozcvičení dětí)

Ref. Tancujeme rádi, moc rádi, jen tak pro radost.

Tancujeme rádi, užijeme si smíchu dost.

1. Jo, dobře se bavíme
a dokola točíme.
Skáče na horu i dolů,
rádi, že jsme spolu.
Hrajeme na dotýkanou
tlesky plesky do dlaní,
neumíme přestat,
říct si na shledanou.

6. téma „Jak pes a kočička spolu hospodařili“ - umíme spolu být a pracovat?

- Po přečtení příběhu se rozdělíme na pejsky a kočičky. Každá dvojice dostane čas na přípravu a pokusí se být pejskem a kočičkou. Po shlédnutí představení děti sami hodnotí svůj výstup.
- Pejsk s kočičkou si uklízeli svůj domek, co všechno si uklízíme a v čem si udržujeme pořádek ve škole?
- Stanou se z nás pejsci. Stojíme na čtyřech končetinách a jsme rozzlobený, vrčíme a hlasitě štěkáme (pejsci mohou být hodní, přátelští, malý, velký)
- Stanou se z nás kočičky.
- Modelování - ze základních tvarů, kuličky a válečku sestavíme postavu. Děti by si měly uvědomit proporce, př. že ruka je kratší než noha.
- Bubínek - otec všech nástrojů. Využijeme kelímky na vodu a štětce, jako paličky. Doprovázíme se při zpěvu oblíbených písní.
- Zahrajeme si na ticho. Existuje? Pomocí našich bubínků budeme rozlišovat intenzitu tónů - silně, slabě.
- Jak si zauzlovat ruce - zpíváme a doprovázíme pohyby
Pravou ruku předpažíme,
levou ruku upažíme,
nos vstrčíme pod paži.
Ať nám slouží ke zdraví!
Koleno si za krk dáme,
patou zadek poklepáme,

kočičí hřbet dojem napraví
At' nám slouží ke zdraví!
Hlava dolů, hlava vzhůru
- znáš lepší léčebnou kúru?
Pak zařveme jako lvi:
At' nám slouží ke zdraví.

7. téma „Ovoce,“

*Měla babka čtyři jabka
a dědoušek jen dvě:
dej mi babko, jedno jabko,
budeme mít stejně.*

- Taneček „Mazurka“ na úvodní písničku.
- Malování obrysu jablka tuží, vylepování natrhaným barevným papírem.
- Ovoce-pexeso, povídáme si o všech druzích, které máme na obrázkách, čím nám prospívá.
- Ochutnávka podzimního ovoce.
- Nakrájíme jablka a navlékáme společně s jinými přírodninami (šípek, kaštiny, listy z břechťanu, květy z mochně, jeřabiny). Vyroběný závěs si pověsíme si do oken, kde se bude sušit a vonět.
- Sedneme si do kroužku na zem a zpíváme „Koulelo se koulelo červené jablíčko komu ty se dostaneš má zlatá Ančičko. Koulely se koulely dvě na proti sobě, komu bych se dostala než Jeníčku tobě“. Posíláme si míč a po skončení písně, ten kdo drží míč, poví jeden druh ovoce.
- Protážení - trháme jablka ze stromu, sbíráme ze země.
- Zasoutěžíme si s jablkem :
 1. Připravíme překážkovou dráhu v rámci možností herny. Děti zdolávají překážky s jablkem na lžici v ruce.
 2. Vytvoříme branku a děti koulejí jablkem dokud nedají gól.
 3. Ve vymezeném prostoru, od startu do cíle, posunují jablko nosem.

Není vítěze, všichni musí hlavně splnit.

- Ovocňáčci- zpíváme a doprovázíme pohyby těla.
Vpravo jsou jablíčka,
vlevo jsou hrušky,
vpředu jsou banány
a vzadu tužky.
Kdo má chuť na jablko, zamíří doprava,
Kdo má chuť na hrušku, pohne se do leva,
Kdo má chuť na banán, do předu kráčí,
Kdo chce si malovat do zadu stáčí.

8. téma „Podzim na zahradě a na poli“

- Na podzim vrcholí v přírodě sklizeň kulturních i planých rostlin. V sadech dozrává ovoce, v zahradách i na polích brambory a zelenina, krmná a cukrová řepa, na keřích dozrávají šípky a trnky. O tom všem je nutné s dětmi hovořit . Mít připraveny obrázky k tématu a v rámci možností i suroviny - obilí, kaštiny, ovoce, zeleninu, šípek, listy z keřů, stromů atd.
- Explodující honička. Kdo dostane babu musí vybuchnout, pak ji teprve může dát jinému.
- Kořenářka

Ostružiny, šípky, trnky, jeřabiny, bezinky,
načešu jich plné hrnky,
navrch přidám brusinky.

Odvar z máty peprné, kdo má zdraví chatrné, ať navštíví
se mnou, jářku, moudrou bábu kořenářku.

- Proč se sbírají léčivé rostliny? Na vycházce nasbíráme šípek a uvaříme si čaj.
- Výroba tiskátek z brambor. Děti si sami vyberou tvar a s pomocí vychovatele ho vyříznou. Podle vlastní fantazie tisknou, tvoří obrázek.
- Honička - kdo má babu, drží v ruce bramboru. Koho chytne, předá mu ji.
- Veselá taneční písnička
Refrén: Tancujeme rádi, moc rádi, jen tak pro radost,
Tancujeme rádi, užijeme si všichni smíchu dost.
1. Jo, zažertujeme si rádi
a svíjíme se jako hadi
v šaškovském kabátě,
třeba i na blátě.
Nás veselou bandu
nezarazí vůbec nic
-země, oheň, voda, vzduch,
ze všeho máme švandu.
- Pojď se mnou - běž pryč! - Děti sedí v kruhu a jedno obchází kruh zvenčí, v libovolném okamžiku se zastaví a dá některému spoluhráči babu. Přitom řekne: „Pojď se mnou!“ - dítě se rozeběhne ve stejném směru nebo „Běž pryč!“ - dítě se rozeběhne v opačném směru. Cílem hry je oběhnout co nejrychleji kruh a sednout si do vzniklé mezery.
- Posadíme se do kruhu na zem a vychovatel ukazuje dětem různé druhy obilí – oves, ječmen, pšenici, žito. Povídáme si kde roste, kdo se jím živí, jak se zpracovává atd.

9. téma „Už se dobře známe a jsme kamarádi“

- Sedneme si do kruhu na zem a doprostřed položíme plastovou láhev, roztočíme ji. Na koho ukáže hrdlo láhve ten mlčí a ostatní děti vykřiknou jeho jméno.
- Děti opakují rytmický vzorec: 2krát tlesk, 2krát plesk o stehna. Při tlesknutí říkám své jméno, při plesknutí všichni opakují mé jméno. Poté ztížíme. Při tlesknutí říkám své jméno, při plesknutí jméno kamaráda, ten musí zareagovat a opakujeme.
- Vychovatel si připraví provázky, polovinu než je počet dětí. Každý z dětí uchopí konec provázku, tím se nám utvoří náhodné dvojice. Každá dvojice bude mít pár minut času nato, aby si o sobě něco sdělila. Potom si vyprávíme co jsme se o tom druhém dozvěděli.
- Promluvíme si o významu slova „kamarád,“. Kdo to je a jak se k němu chovat?
- S kamarádem se o všechno rozdělíme. Necháme kolovat hezký kamínek, každý poví proč se mu kamínek líbí a proč ho předává. Např. „Líbí se mi, jak je hladký a předávám ho Jitce, aby ji zahřál v dlani jako mě.“.
- Kamarádi si pomáhají. Připravíme si velký papír a sedneme si kolem stolu. Namalujeme společný obrázek. Každý na něm bude mít svůj díl práce v rámci svých možností.
- Honička, baba je blecha, kterou si hráč chytá na těle. Když ji chytne nasadí ji do oblečení druhému.
- Vytvoříme si družinovou vlajku. Každý obtiskne svou ruku na látku, do tvaru kola, v různých barvách.

10. téma „Drak“

Draci

*Už tě větre, draci větrí!
Vzkazují, že zítra ve tři
vyrojí se na kopečku
malování všelijak: malí – velcí - papíroví
- ale každý přece drak!*

- Vyrobíme si papírové draky a vymalujeme je temperovými barvami.
- Děti s draky běhají a překonávají překážky.
- Tluče bubeníček, tluče na buben - bubnujeme do rytmu dle vlastního výběru na kteroukoli část těla.
- Dostihy - děti sedí v kruhu a řídí se pokyny vychovatele. Koníčky klusají, pomalu tleskáme do steh, koně zrychlují i pleskání se zrychluje, překážka, naznačíme výskok, vodní příkop jemné pleskání na tvář, opakuje se.

11. téma „Co létá ? Nejen to co peří má.“

Je to pravda

*Co má křídla, všechno letí!
je to vážně pravda, děti?
My říkáme: je, i není,
děti často všechno změní.
I když křídla nemají,
tak celý den létají!*

- Budeme si vyprávět o různých druzích ptáků př.literatura - „Zvířátka v lese“ od Zdeňka Rollera, „Barevné léto“ od Holečkových, „Svět zvířátek“, „366 Příběhů z přírody“ od Anne-Marie Dalmaisové.
- Nelétají jen ptáci. Co všechno létá?: letadla, rakety, draci.....
- Naučíme se skládat letadlo z papíru.
- Stanovíme si startovní čáru a letadla závodí v letu.
- Děti s nimi překonávají překážkovou dráhu.
- Letadlo položíme na kraj stolu a foukáním do brčka ho dopravíme na druhý okraj.
- Co je to ? Křídla mám a nejsem pták,
letím, letím do oblak.
A když v letu zaburácím,
rozlétnou se všichni ptáci
nad lukami, nad lesem.
Hádej, hádej, kdo že jsem?
Snad už tě to napadlo,
jsem tryskové letadlo.
- Děti mají, jako, křídla létají po prostoru. Vychovatel pokyny řídí let, letí letadlo, přistává, startuje, malý ptáček se učí létat, rychlá vlaštovka.....
- Vyrobíme si ptáčka z proužků papíru.

Hádanky na měsíc září

Je malý domeček,
má mnoho koleček
a veselý zvoneček. /budík/

Obíhá okolo chalupy,
slyšíme cupity, dupity. /děšť/

Čtyři rohy, žádné nohy,
a přece se pohne. /dveře/

Čtyři rohy, žádné nohy
jenom břicho veliké. /peřina/

Rozpočítadlo

Jeden, dva, tři,
my jsme bratři,
kterej je to mezi námi,
co si zalez do tý slámy,
ten, ten, nebo ten,
vyhodme ho z kola ven.

Témata na měsíc říjen

1. téma „Proč se tvoří mraky?“

*Honily se šedé mraky
Honily se šedé mraky
v dešti mezi paneláky.
Trvalo jen malou chvíli,
než do sebe narazily.
Teď ví celá zeměkoule,
proč i mraky mají boule.*

- Z knihy „Počasí“ si přečteme o mracích, jak vznikají, proč se tvoří.
- Namalujeme si oblohu s mraky. Celou plochu papíru natřeme modrou barvou, hodně ředěnou vodou a zapouštíme bílou barvu.
- Povídáme si, co vidíme na obrázcích, co mraky znázorňují ?
- Na vycházce i z okna pozorujeme oblohu. Fouká vítr, mraky se pohybují a mění svůj tvar. Co v nich děti vidí?
- Jsme mraky plující po obloze. Děti se pohybují, mávají rukama a krotí celým tělem. Vychovatel vede hru, vítr se zvedá mraky plují rychleji, mění směr vpravo atd.
- Vítr a mrak - Děti tvoří mrak, poskakují, tleskají do dlaní jako deštík, nebo dupají; - napodobují liják. Opodál stojí jedno dítě - vítr, které říká: „Já jsem vítr jako drak, rozeženu každý - mrak- začne se pohybovat a koho chytne ten se posadí, poslední chycený se stává větrem.
- Molekuly - Všichni tančí při rytmické hudbě v prostoru. Vychovatel tleskne, nebo zastaví hudbu, a zvolá číslo od 2 do 8 /počet atomů v molekule/. Podle počtu vytvoří děti skupinky, kdo není ve skupině ze hry vypadává.
- Varianty : psi - chodí se po čtyřech a štěká
hadí - plazí se po zemi a syčí
- Posloucháme a zpíváme si s CD známé lidové písničky /Skákal pes, Vraný koně, Měla babka čtyři jabka.../
- Hádky mráčků - příběh z knihy „Příběhy pomáhají s problémy“ Bernd Badegruber

2. téma „Já jsem maňásek Ferdík, ahoj děti !“

- Loutka na ruce vychovatelky vypráví příběh.
- Loutka se dětmi skamarádí. Klade otázky o nich a děti loutce, př. jak se jmenuješ, kde bydlíš, máš sestru, cos dělal včera ? atd.
- Honička s loutkou - kdo ji má honí, koho chytne předá ji.
- Vychovatelka s loutkou předvede pohyb a děti opakují.
- Na zrcadla - dvojice stojí proti sobě, jeden předvede pohyb a druhý z dvojice se ho snaží napodobit, jako odraz v zrcadle.
- Pexeso - hudební nástroje. Povídáme si o každém nástroji a předvedeme jak se na něj hraje.
- Zazpíváme si „Já jsem muzikant a přicházím k vám z česká země“.

3. téma „Předpověď počasí“

Kmotr vítr

*Vítr slídí po ulici, co prý nosím pod čepicí!
Kmotře větre to jsou vtipy, ptát se vrabců, ptát se lípy!
prozradím ti tajnou zprávu:
Pod čepicí nosím hlavu.*

- Zeptáme se dětí jaké je dnes počasí, tím si vyzkouší jak mluvit o tématu. Dostanou obrázky, které zobrazují různé počasí. Připravíme si mikrofon /ruličku z toaletního papíru/ a každý předpovídá počasí dle námětu ze svého obrázku.
- Shrňme si povídání o počasí: které máme rádi, které ne, jak se kdy obléknout, v kterém ročním období je takové a onaké počasí?
- Sedneme si do kruhu a doprostřed vychovatelka položí různé druhy oděvů, děti určují co se kdy má nosit.
- Děti si vezmou oblečení a ošatí se jím, mají dostatek času prohlédnout se. Rozpočítadlem vybereme jedno dítě a to odejde za dveře, po návratu musí zjistit komu chybí propůjčená část oděvu. Opakujeme dokud se všechny děti nevystřídají.
- Vyrobíme si mozaiku. Nadrobno natrháme barevný papír a lepíme na čtvrtku dle vlastní fantazie, musí být pokryta všechna bílá místa.
- Děti volně běhají prostorem tak, aby do sebe nenarážely, dokud se nezahřejí.
- Od opice k člověku - děti začínají jako opice /mohou se na sebe šklebit, plácet po sobě rukama, lézt po zemi, po židlích apod. Pomalu se mění v děti, narovnají záda, ale jsou stále mrštné. Z dětí se mění dále podle vedení vychovatele na př. víly, rybáře, medvědy. Hrajeme dokud jsou děti aktivní.

4. téma „Proč listí mění barvu?“

- Nastává chladnější počasí, zem vychládá a ukládá se k odpočinku, růst rostlin je přerušeno. Kořeny stromů už nemohou brát ze země dostatek vody a tím pádem jim nemohou zajistit ani listům. Listy bez vody ztrácí zelenou barvu a zbarvují se do žluta, červena,.....
- Na vycházce v parku sbíráme s dětmi spadlé listy a ony určují jejich barvu.
- Listy jsou různé a my se pokusíme podle tvaru určit ze kterého stromu spadly.
- Budeme sbírat nejen listy, ale i různé přírodniny /klacíky, žaludy, kaštiny, kamínky/
- Uspořádáme soutěž v hodů na cíl, šiškami.
- Škatulata, hýbejte se z místa na místo /povel/ - děti se postaví ke stromu, na povel si strom vymění a vychovatel se zapojí do hry, tím že se postaví k jednomu stromu a tím

jedno dítě zůstane bez místa a dává povel k výměně. Hra pokračuje dokud jsou děti aktivní.

- Honička v imaginárním prostředí. Hrajeme jako bychom šlapali ve sněhu, v blátě, na ledě, na okraji srázu, ve vodě...
- Zasoutěžíme si, úkol na př.- děti přinesou 3 listy, najdou 5 kamínků, 2 šišky z borovice.....
- Z listů budeme lepit obrázky. Na čtvrtku, do prostřed, nalepíme zbarvený list a černým úhlem, nebo tuží domalujeme lidskou postavu, kde list je tělo.
- Ostatní nasbírané listy dáme vylisovat.
- Z přírodního materiálu si vyrobíme hudební nástroje /ťukátka, chrastítka/ a použijeme je na vytváření rytmu oblíbených písní, které si zazpíváme .
- Podzimní písnička
Lesy zeleň ztrácí, odlétají ptáci a podzim je blíž.
Listy něco tají, proto červenají a snášejí se níž.
Chladný vítr žene, listy utržené, z lesů do polí.
Ze strnišť jde záře, jak když slunci tváře, holič oholí.
Po ránu to zebe, přes šedivé nebe se mlha žene.
Děti pouští draky, létat mezi mraky, zle zamračené.
Hrozny větve sklání, bude vinobraní, dozrál vinohrad.
Z polí dým se valí, když ohníčky pálí bramborovou nať.
- Listnáči ven - příběh z knihy „Příběhy pomáhají s problémy“.

5. téma „Vlaštovky“

Vlaštovky

*Na drátech se slétly vlaštovičky,
jsou jak noty, noty do písničky.*

Jedna druhé říká:

*Hned se vydám za sluníčkem na jih,
k moři, k pyramidám!*

*Poletím tam na vánoční svátky,
na jaře se vrátím zase zpátky.*

- Přečteme si příběh „Poslední vlaštovka“ od Eduarda Petišky, nebo příběhy na zářích z knihy „366 příběhů z přírody a ještě něco navíc“ od Anne-Marie Dalmaisové.
- Vyprávíme si s dětmi proč někteří ptáci /kteří/ odlétají za teplem na jih.
- Máme připravené vystříhnuté vlaštovky a děti je vybarví vodovými barvami.
- Vlaštovky během dlouhé cesty na jih musí odpočívat, proto usedají na dráty vysokého napětí, pak vypadají jako noty na notovém papíře. Povíme dětem co jsou a nač jsou noty. Zazpíváme si s dětmi stupnici tónů.
- Připravíme si skleničky, nebo svačtinové hrnečky /stejně/. Naplníme je vodou, každé jiným množstvím. Zahrajeme si na náš nový hudební nástroj a povídáme si o tónech.
- Naučíme se novou písničku Abeceda
Já se učím abecedu, nevím jestli to však svedu:
A,Bé,Cé,Dé,Dě,E,eF,Gé,Há,Chá,I,Jé.
K,L,M,Ň,O,P,Q,
R,Ř,S,Š,T,Ť,U,V,
W,X,Y,
Z,Ž, to je vše.

- Zahrajeme si a procvičíme si písmenka. Vychovatel řekne: „Přineste mi vše co začíná na písmenko b.“ atd.
- Vlaštovčí honička - vlaštovka chytá mouchy, koho chytne, štípnutím do zadečku, vypadává.
- Magnety - děti se pohybují prostorem v rytmu hudby. Vychovatel hudbu vypne a řekne př. uši - děti se musí do dvojic tzv. zmagnetizovat určenou částí těla.

6. téma „Domácí zvířátka“

- Posadíme se do kruhu a zahrajeme si pexeso s obrázky domácích zvířat. O každém si povíme, kde bydlí, jak dělá, kdo je otec, máma, mlád'átko, čím se živí ...?
- Každé z dětí dostane obrázek zvířete, uschová si ho a popřemýšlí, co o něm ví. Po té se ho snaží popsat, aniž by řeklo jak se jmenuje a ostatní hádají, o které zvířátko jde.
- Zahrajeme si na zvířátka. Na povel jsme pejsci - děti běhají po čtyřech, štěkají, kočky - protahují se, lísají se k sobě, kačenky, koně, ovce.....
- Jak se namlouvají zvířátka - děti vytvoří koedukované dvojice. Domluví se na druhu zvířete. Po přípravě předvádějí, jak si představují námluvy daného druhu.
- Na statku - každé dítě se rozhodne, které zvíře bude představovat. Vychovatel vypráví smyšlený příběh o statku, kde žila zvířátka. Kdykoli se zmíní o zvířeti, které mezi dětmi „je“, představitel zvířete hned věrně napodobí jeho hlas. Řekne li vypravěč dvůr, ozvou se všechna zvířata naráz.
- Sedneme si do kruhu a s doprovodem kytary si zazpíváme písničky o domácích zvířátkách, děti by měli sami určovat.
- Psí den - ve dvojicích se děti domluví kdo bude pán, kdo pes. Sehrají bez velké přípravy etudu: Pes leží doma v pelechu, vrací se pán. Pes ho vítá a radostně štěká, dovádí kolem. Pán psa uklidňuje, hladí a ten se vrátí zpátky do pelechu. Role si vymění.
- Na závěr děti poví své zkušenosti a zážitky se zvířátky. Měli bychom děti poučit o chování k cizím zvířatům.

7. téma „Zvířátka v lese“

- Zalistujeme s dětmi knihou „Zvířátka v lese“ od Zdeňka Rollera. Dovíme se o jelenu, lišce, jezevci, praseti divokém, medvědovi, kde bydlí, co jim chutná, jaké mají příbuzné, koho se bojí a jak jim můžeme pomáhat. /další kniha, „Barevné léto“ od Holečkových /.
- Na vycházce nasbíráme kaštiny a vyrobíme si lesní zvířátka. Pomůžeme dětem udělat dírky do kaštanů a ony už sami napichují na špejle.
- Hudba jako procházka lesem - při práci s kaštaný pustíme dětem relaxační hudbu z CD.
- Je důležité upozornit děti jak se mají v lese chovat.
- Zahrajeme si na zvířátka: pomalá - medvěd, který bručí, jezevec... rychle se pohybující- veverka, jelen.....
- Písnička Medvědí trápení - vymyslíme si s dětmi pohybovou činnost.
Starý medvěd vzdychá, že ho v tlamě píchá,
že ho bolí v zubu díra, od bolesti že už umírá
a že prosí lištičku, ať mu půjčí mastičku.
- Poznali jsme zvířátka v lese, nyní se podíváme na sebe. Jsme jiní, ale tolik máme společného. Máme oči, uši, zuby, čtyři končetiny

- To je hlava - ukazujeme si na jmenované části obličeje a na závěr zatřepeme rukama nad hlavou.

To je hlava, to je brada, to je nos.

Tu jsou oči, tu jsou uši,

všechně nám to pěkně sluší.

8. téma „Domov“

Domů

mlha, že mě splete?

Že ztratím cestu k domovu

a budu bloudit světem?

Ty nevíš mlho co já vím.

Domov je klubičko vlny

z kterého teplo odvíjím.

- Sedneme si do kruhu na zem a vychovatel vypráví o své rodině /rodičích, babičkách, sourozencích atd. /. Po té vyprávějí všechny děti. Snažíme se o to, aby děti pochopily vazby v rodině a věkové rozdíly. Měli bychom mít připraveny obrázky osob v různém věku a děti určovat, kdo na obrázku by mohl být babička, sestra, teta.....
- Zopakujeme si úvodní básničku. Proč je pro všechny domov důležitý? Jak by nám bylo, kdybychom se ztratili?
- Rozdáme dětem zbytky barevné vlny, prohlédneme si tento materiál a pochopíme srovnání vlny s domovem.
- Děti nastříhají vlnu na malé kousky a nalepí na čtvrtku. Téma obrázku záleží na výběru dětí.
- Míčová válka - děti sedí v kruhu na zemi, mají 3 míče a koulejí je sobě navzájem. Musí se rychle zbavovat míče, protože, když vychovatel řekne stop, tak ten kdo má u sebe míč vypadává.
- Na divochoy - děti se rozdělí do tří skupin, každá si určí své zaklínadlo a pokřik. Klečí v kruhu kolem imaginárního ohně, na němž se pálí omamné byliny. Jejich vůně postupně uvádí divochoy do extáze. Divoši tančí a vydávají svůj skupinový pokřik a zaklínadlo. Tanec se zrychluje, následně zpomaluje až děti padají na zem v naprostém uvolnění.
- Děti sedí v kruhu na zemi a mají před sebou kamínek, dají ruce za záda a na povel si mohou kamínek sebrat. Vychovatel vždy jeden odebere a kdo nemá vypadává ze hry. Obměna - děti sedí v kruhu v otevřené dlaní mají kamínek, jedno chodí uprostřed a snaží se kamínek sebrat než se ruka zavře, když se mu to podaří vymění se a hra pokračuje.
- Zahrajeme si na rodinu. Děti si sami určí role i situační scény.

9. téma „Domku, domečku kdo v tobě přebývá?“

- Vyprávíme pohádku - Domku, domečku kdo v tobě přebývá ?
- Rozdělíme dětem role a zahrajeme si tuto pohádku.
- Posadíme se ke stolečkům, co nejbliže k sobě. Rozdáme dětem modelínu a s pomocí děti tvoří dům. Při práci si povídáme na téma kdo, kde bydlí /panelové, obytné domy/
- Vychovatel má připravený namalovaný dům s okny, podle počtu dětí. Děti přijdou k vychovateli, jako, na návštěvu. Každý si vyzkouší, jak se na návštěvě správně chovat. Do každého okna se děti namalují.
- Akční pozdravy - děti sedí v kruhu, první zvolá: „ Ahoj, ahoj, ahoj!“ doprovází libovolným gestem, akcí podle svého. Všichni v kruhu po něm opakují. Pokračuje

další trojím pozdravem a gesty, ostatní opět vše opakují. Hra pokračuje dokud neobejde celý kruh.

- Zasoutěžíme si. Děti si vyhotoví kuličku z novinového papíru. Budeme s ní házet na cíl, foukat dokud nepřekoná stanovenou dráhu, nosit na lžici přes překážkovou dráhu, strkat lžící ze startu do stanoveného cíle atd.
- Dřevo- nos- nos- dřevo: Děti sedí za stolem, vychovatel říká „dřevo“ a přitom položí ruce na stůl, řekne „nos“ a položí ruce na nos. Děti opakují, kdo se splete vypadává.
- Všechny děti namalují modrou barvou velký balící papír. Zatím co barva schne vytrhají z novinového papíru různé tvary, ze kterých poskládají domy a nalepí na předem namalovaný papír. Můžeme domalovat slunce a máme společný obraz města.

10. téma „Maňásci emoci“

- Děti mají rády maňásky, protože jejich prostřednictvím mohou předstírat, že jsou někým jiným. Vychovatel si předem zhotoví dva maňásky s veselou a smutnou tváří a zahraje s nimi dětem pohádku o Popelce, kdy střídá maňásky podle pocitů Popelky.
- Děti dostanou předem vystřižené postavy z tvrdého papíru /každý 2/ a mají za úkol domalovat. Obličej má mít výraz smutný a druhý veselý. Přilepíme na špejle.
- Sedneme si do kruhu na zem. Vychovatel vypráví příběhy a děti hrají divadlo svými loutkami, v určitých situacích musí zvolit veselý, nebo smutný obličej. Děti se zapojují do povídání a zdůvodní proč, kdy, kterého maňáška zvolily.
- Zazpíváme si s hudebním doprovodem. Vychovatel vybírá písničky a děti svými maňásky oznamují oblíbenost písní.
- Ubohá smutná očička - každému se někdy stane, že pláče, je smutný. Děti utvoří dvojice a pokusí se zahrát situaci, kdy je jeden smutný a kamarád se ho snaží utěšit. Role si vystřídají.

Hádanky na měsíc říjen
Šipka hbitá jen se kmitá,
létá, létá mouchy chytá
křídly stříhá, jen se míhá,
div, že dráty nepřestříhá. /vlastovka/

V lese fučí
v kamnech hučí,
draka láká
nad oblaka.
Není vůbec vybíravý,
umí, táta ne táta,
jedním rázem srazit na zem
klobouk do bláta. /vítr/
Ve dne dřímá ve věži,
v noci koulí očima.
Když se slunce naježí,
půlnoc pro ni začíná. /sova/
Bílé to vyhodíš,
když to spadne je to žluté. /vajičko/
Je velké jako jablíčko,
kuň je z jámy nevytáhne. /klubíčko/

Rozpočítadlo
En ten týny,
kdo je líný
napsat si včas úkoly,

kdo si nosí ze školy
samé čtyřky, pětky jen,
ten musí jít z kola ven.

Témata na měsíc listopad

1. téma „Zelenina“

Zelenina

*Něco kulatého,
něco hladkého,
něco kyselého,
něco sladkého.*

*Hrášek je kulatý,
čočka je hladká,
zelí je kyselé,
mrkev je sladká.*

- Zahrajeme si s dětmi pexeso s obrázky zeleniny.
- O každém druhu si povíme, kde roste, čím nám prospívá, jak nám chutná....
- Sedneme si do kruhu na zem a ukazujeme dětem obrázky zeleniny a ony přemýšlejí a říkají, jak je maminky v kuchyni zpracovávají
- Ochutnávka zeleniny.
- Rytmické hry : Sedneme si do kruhu na zem. Tleskne jedno dítě, po pravé ruce další až tleskne celý kruh, nejdříve pomalu, postupně zrychlujeme. Vychovatel může měnit směr, dále tleskat 2x, nebo tleskat a pleskat do stehů
- Pohádka O velké řepě - povíme si a následuje dramatizace.
- Zasoutěžíme si. Děti se rozdělí do dvojic. Posadí se do lavice proti sobě. Každý dostane 3 zátky od plastové láhve. Z špejlí zabodnutých do modelíny vyrobíme branky a děti cvrnkáním se snaží dát gól. Hra končí pokud jsou všechny zátky v brance.
- Na zahřátí, běháme volně po prostoru a nesmíme do sebe narazit, pokud se to stane, je na místě omluva.
- Děti si lehnou na zem odpočívají se zavřenýma očima a poslouchají příběh o šípkové Růžence, ve kterém je Růženka - mrkev a princ - celer, zlá sudička feferonka
- Budíček- stávat - nechce se nám - srašíme čelo, ústa si zívnu, ruce, nohy protáhnout. Pomalu se zvedáme a protože často zeleninu jíme nyní hbitě vyskočíme.
- Máme pro děti připravený namalovaný košík a ony do něj nakreslí pastelkami zeleninu.

2. téma „Moje tělo“

- Prostudujeme si knihu o lidském těle, co čteme a vidíme na obrázku v knize, ukazujeme na svém těle.
- Vychovatel vyrobí kostku s obrázky z částmi těla. Děti hází a co padne pojmenují.
- Hlava, ramena, kolena, palce, kolena palce, oči, uši, pusa, nos. Hra při které recitujeme a při tom se dotýkáme jmenovaných částí těla. Začínáme pomalu a postupně zrychlujeme.
- Nasloucháme zvukům těla. Zvuky dýchání, smíchu, kručení žaludku, tlukot srdce... /zvukové projevy života, které se pokusíme poslouchat/.

- Na velký balicí papír obkreslíme /nebo křídou na chodník/jedno dítě. Děti, jeden po druhém dobarví a poví co ví o části těla, kterou domalovávají př. pusa -povídáme, jíme, smějeme se.../
- Modelujeme části lidského těla, kdo chce modeluje lidskou postavu a posloucháme relaxační hudbu z CD.
- Tlesky, plesky - zpíváme a doprovázíme hrou na tělo
 Kdo má ruce tleskat musí,
 kdo neumí, ať to zkusí,
 kdo má ruce, tleskat musí -
 tlesky, plesky, tlesk.

- Kdo má nohy dupat musí,
 kdo neumí ať to zkusí,
 kdo má nohy, dupat musí -
 dupy, dupy, dup.

- Kdo má hlavu kývat musí,
 kdo neumí, ať to zkusí,
 kdo má hlavu,kývat musí -
 houpy, houpy, hou.

- Kdo má zadek, vrtět musí,
 kdo neumí, ať to zkusí,
 kdo má zadek vrtět musí –
 vrty, vrty, vrt.

3. téma „Když jsme zdraví, je nám hej, nemoc je nás všech nepřítel“

- Posedíme se do kruhu na zem a děti kteří chtějí vypráví, jak jim bylo, když byly nemocné. Je řada nemocí, která nás trápí a může bolet kterákoliv část těla.
- Vyrobíme si družinovou koláž. Co si děti přinesou z vycházky nalepíme na velkou čtvrtku. Tento společný výtvar můžeme věnovat dětem do blízké nemocnice.
- Zahrajeme si s dětmi na lékaře a pacienta. Předvedeme si umělé dýchání, masáž srdce, obvazování ran atd.
- Děti se rozdělí do dvojic. Připraví si scénku o ošetřování nemocného. Každá dvojice dostane za úkol předvést jinou nemoc /chřipka, zlomenina, bolavé břicho atd./
- Vychovatel zarecituje a zahraje pro děti:
 „Poslechněte srdíčko, vyšetřete oči,
 na palci mám bebičko, hlava se mi točí.
 V zádech mi loupá, horečka stoupá,
 po celou noc svědil mě nos, pane doktore prosím o pomoc.“
 D: „Zhluboka dýchat, narovnat záda,
 přestat už vzlykat, tak zní má rada.
 Přestaň už prášky brát, začni se smát.
 Když je někdo líná kůže, ani doktor napomůže.
 Tak z postele hybaj ven, voňavý je dnešní den.“
- Každého občas něco bolí, je mu smutno a pláče.
- Ubohá smutná očička - zdramatizujeme básničku
 Podívej se na smutného chlapečka /ukážeme si na oči/

Všimli jste si jak mu pláčou očička /předvedeme pláč/
Snaží se přestat co mu síly stačí /zatneme zuby/
Neví však, /zakroučíme hlavou/
že si každý občas zabřečí /kýváme na souhlas/

- Veselý nemocniční pokoj- příběh z knihy „ Pohádky radí školákům“ od Gerlinde Ortner

4. téma „Listopad“

*Listopad
V listopadu listí padá
hlíně na prokřehlá záda.
Země má to listí ráda.
I ten potok má je rád.
Může přece si s tím
listím
na lodičky hrát.*

- Povídáme si s dětmi o podzimním počasí, podzimní přírodě. Přečteme si příběh z knihy „366 příběhů z přírody a ještě něco na víc“ od Anne Dalmisové.
- Nalepujeme vylisované listy ve tvaru zvířátek
- Zacvičíme si. Vychovatel předvádí cviky, děti opakují, poté sami předvádí cvik.
- Děti volně běhají po prostoru, na tlesknutí se zastaví v poloze ve které je tlesk zachytil. Obměna, po tlesknutí si lehnou na zem, sednou
- Na vycházce posbíráme přírodniny - kamínky, žaludy, kaštiny, ořechy ...
- Posadíme se do kruhu na zem a doprostřed každý položí svou přírodninu, co nám nabídla podzimní krajina. Přikryjeme a po odkrytí jednu odebereme. Děti mají uhodnout, co chybí.
- Zahrajeme si hry na postřeh. Každý před sebe položí svou šišku. Dá ruce za záda a na znamení rychle uchopí šišku. Jednu šišku odebereme, opakujeme a kdo je bez šišky vypadá ze hry a fandí ostatním.
- Zopakujeme si úvodní básničku a pomůžeme dětem vyrobit lodičky z papíru.
- Děti se pohybují po prostoru se svými lodičkami. Lodičky plují po klidné vodě /jezeru/, dostanou se na rozbourěnou řeku, zdolávají vodopád
- Jak se to rýmuje - nová píseň
:/Krabice, pes, okno jak se to rýmuje?/:
V krabici je díra , pes na ni oknem zírám.
Krabice pes okno, jak se to rýmuje.
:/Mýtina, myš, hlemýžď jak se to rýmuje?/:
Mýtinou běží liška, na hlemýžď spadla šiška.
Mýtina, myš, hlemýžď jak se to rýmuje.

5. téma „Strašidla“

- Vychovatel přečte dětem příběh z knihy „Strašuláci“ od Jaroslavy Pechové a následuje dramatisace příběhu.
- Vyrobit si voňavé strašidýlko. Z látky a suchých listů. Do prostřed látky /čtverce/ nasypeme rozdrcené listy, svážeme stuhou a domalujeme obličej.
- Vyprávíme si s dětmi o strašidlech. Své strašidélko pojmenujeme a vymyslíme o něm základní poznávací znaky, kde žije, čím se živí, zda je hodné či zlé, užitečné, škodlivé.
- Zatancujeme si strašidelné tance, od pomalých pohybů po velmi rychlé.

- Děti se rozdělí do dvojic. Jejich strašidélka se mají skamarádit, nevědí jak na to, děti jim jistě pomohou.
- Vytvoříme v herně překážkovou dráhu a děti ji se svými strašidélky zdolávají.
- Strašidelná honička - kdo má babu musí vydávat strašidelný pokřik
- Děti si se svými strašidly lehnou na zem, uvolní se, odpočívají.
- Vychovatel přečte příběh Bílý duch Hú z knihy „Pohádky radí školákům“ od Gerlinde Ortner

6. téma „Náš všední den“

Žáček

*Žáček musí časně vstávat
umýt se a učesat,
zoubky čistit, nasnídat,
pak do školy pospíchat.*

- Posadíme se s dětmi do kruhu na zem a doprostřed položíme věci denní potřeby /př.kartáček na zuby, hřeben, talíř, hrnek, mýdlo, tužku, knihu, lžíci, toalet. papír.../.Každý z dětí si jednu věc vezme.
- Budeme si vyprávět o každodenní činnosti, od rána až do večera.Ve chvíli kdy se předmět, který děti drží v ruce, používá, povstanou a poví co o svém předmětu ví.
- Ráno - děti si lehnou. Zazvoní budík, pomalu se protahují, otvírají oči, vstávají
- Následuje ranní hygiena :
„Čistím zoubky řízy, řízy.
Ať, jsou bílé jako břízy.
Vpravo, vlevo, vpředu, vzadu,
horní a pak dolní řadu.
Ať jsou bílé jako sníh,
ať má každý radost z nich!“
- Snídaně - co má kdo nejraději a co je zdravé.
- Odchod do školy.
„Ivánku náš, copak děláš?
Děti jdou do školy, tys ještě v posteli,
/:o nic nedbáš.:/
Ivánek vstal, všechno hledal.
Nevěděl kam boty, kabátek kalhoty
/:včera si dal:/
- Cesta - jak se kdo do školy dopravuje.
- Vyučování - který předmět mají děti nejraději a který je neoblíbený.
- Poledne- oběd - co rádi jíme.
- Družina - co se nám líbí, co ne.
- Odpoledne - cesta ze školy, činnosti doma /rodina, hračky, zájmy, televize/
- O všem si povídáme a též i pohybově znázorníme.
- Vyrobíme si podzimní společný strom - na velký balící papír přilepí vychovatel větvičky do tvaru stromu. Děti nabarví list barvami podzimu a obtiskují.
- „Na hodiny! : Děti utvoří trojice, drží se za ruce a jsou rozestavěny volně po herně. Dítě uprostřed představuje šroubek, levou rukou drží „velkou ručičku“, pravou rukou „malou ručičku“, celá trojice tvoří hodiny.Vychovatel říká :
„Tik tak, tik tak, hodiny,
nevyjdete z rodiny.

Tik tak, tik tak, budíčku,
dohoň si svou ručičku!

Malá ručička honí velkou, šroubek se točí na místě. Po skončení říkanky šroubek udělá dřep, ručičky se položí volně na zem – hodiny se polámaly. Děti, ručičky musejí běhat ukázněně.

7. téma „Jak jsem vyrostl“

- Připravíme si obrázky osob v různém věku a povídáme si s dětmi, kdo by co mohl být.
- Miminko: Když se narodíme jsme miminka, malinký, nemluvící, chodit neumíme. Všichni si zkusíme jaké je to být bezbranným nic neznajícím miminkem. Ležíme na zemi pláčeme a čekáme kdo se o nás postará, povídá si s námi, dá nám najíst. Na panence si vyzkoušíme přebalování a další péči.
- Batolátka: Učíme se chodit, jíst, mluvit, stavíme kostky....
- Děti předškolního věku: Už se skoro ustrojíme, hrajeme si s ostatními dětmi na pískovišti, stavíme stavebnice, malujeme
- Školáci: Na to si nemusíme hrát, to jsme my.

Já malý človíček - doprovázíme pohyby

Malý človíček vám předvede,
co už všechno dovede.

Otáčet se mohu rázem,
posadím se kam chci na zem.

Umím se i kolébat,
jako pštros se schovávat.

Umím bouchat do stolu,
zavřít dveře od domu.

Umím míčem hodit sám,
občas něco pomotám.

- Děti staršího školního věku: Rozhodujeme se, čím bychom chtěli být.
- Dospělí: Rodiče, starají se o děti. Mají své povolání.
- Babičky a dědečkové: Odpočívají a pomáhají se starat o vnoučata...
- O každém věkovém období si povídáme a role zahrajeme.
- Na velký balící papír namalujeme domy a nalepíme obrázky osob v různém věky. Děti rozhodují, kdo by s kým mohl bydlet. Tuto koláž vystavíme.
- Zasoutěžíme si. Překonáváme překážkovou dráhu, házíme na cíl, trefujeme kuželky, skáče po jedné noze do cíle.

8. téma „Povolání“

- Přečteme dětem příběh Jak je svět zařízen z knihy od Karla Čapka „Povídáme si děti“.
- Povídáme si s dětmi o tomto příběhu a ony si představují a vymýšlí jak by svět zařídily. Vysvětlíme si jak to chodí, každý má povolání, neboli poslání, úkol který plní. V továrně se vyrábí, v obchodě prodává, řidiči rozváží, lékař léčí školák se učí, aby jednou až dospěje zastal jeden z úkolů a svět byl zařízen.
- Děti vypráví čím jsou jejich rodiče a povolání zkusí předvést.
- Sedíme v kruhu na zemi a roztočíme plastovou lahev a na koho hrdlo ukáže, řekne čím by chtěl být a zaměstnání předvede. Kdo si nevzpomene dá fant.
- Až dospějeme budeme pracovat v kolektivu, spolupráce je velmi důležitá. Nyní jsme žáci a tvoříme též pracovní skupiny, budujeme v ní kladné vztahy, jsme kamarádi.

Kamarád, kamarád je ten koho mám rád

Pomůžte mi, poradí, po vláskách mě pohladí - pohladíme kamaráda po pravé ruce
Kamarád, kamarád je ten koho mám rád.

Pomůžu mu poradím po vláskách ho pohladí - pohladíme kamaráda po levé ruce

Všichni jsme tu kamarádi a všichni se máme rádi“- chytne se kolem ramen a přimáčkne se k sobě.

- Namalujeme svůj obrys ruky s pomocí kamaráda, pestře vybarvíme a navzájem si je vyměníme. Vychovatel vysvětlí dětem symbol podávání ruky mezi dvěma lidmi a všichni si zahrajeme situace, kdy se ruka druhému podává .
- Zatančíme si a zazpíváme písničku Bratříčku pojď tancovat.
- Na podlahu položíme velký balící papír a děti namalují pastelkami obrázek. Každý si najde své místo na papíře, pro svůj výtvar a při tom nesmí utiskovat kamaráda.

9. téma „Vaříme i rádi jíme“

Říkadlo

*Ocet, kečup, hořčice,
vanilka a skořice,
mléko, hrnec, pánvička,
krupice a vajíčka,
maso, rýže, vařečka,
pekáč, vál a kvedlačka,
cukr, máslo, chléb a sůl,
voda, mouka, sporák, dřež,
začnem vařit ještě dnes!
Mohli bychom, mohli, kdyby ..
To hlavní nám přece chybí!
Zelenina! Už to máme!
Honem pro ni poběžíme.....*

- Přečteme si příběh z knihy od Karla Čapka O pejskovi a kočičce jak pekli dort. Děti se volně pohybují po prostoru. Jsou ingredience, které pejsek s kočičkou dávali do dortu. Se zavřenýma očima se spojují v těsto na dort, nikomu nesmí zůstat volná ruka.
- Připravíme si těsto: 3 šálky mouky, 3/4 šálku soli, 1/2 šálku vody a uhněteme těsto
- Modelujeme dle vlastní představy.
- Maminčina hloupá polévka - děti sedí na zemi v kruhu, uprostřed je hrnec s vařečkou, říkáme „Zapni sporák, nalej vodu, pepř nám namel, a sůl přidej, potom míchej dokola, už je horká docela“, když jsme uvařili ochutnáme. Po ochutnávce se tváříme podle přísady - př. strašidelné koření - děti budou vít, pištět, vriskat, hloupé koření - dělat grimasy jako opic, radostné, smutné, nebo koření smíchu....
- Jablovačka - na delší provázek přivážeme za stopku jablko. Zavěsíme ho tak, aby byl kolem jablka volný prostor a aby na něj děti ústy dosáhly. Potom si dají děti ruce záda a střídavě se pokouší do jablka kousnout.
- Vychovatel dětem vypráví o městečku Jedlíkově, kde bydleli samí jedlíci a už odmala se učili prostírat a kulturně jíst. Jednou byla v celém městě vyhlášena soutěž o nejlepšího jedlíka. Půjčíme si z jídelny svačtinové tácky a hrnečky a děti se stanou jedlíky z jedlíkova. Prostřou stůl, usadí se a jako jedí. Za správný postup dostanou od vychovatele jablíčkovou medaili.
- Zazpíváme si s hudebním doprovodem a naučíme se novou píseň Švestkové knedlíky.
- Lžíce a vidlička
Sestra lžíce,
bratr vidlička-

ona tlustá,
on jak jehlička.
Ne a ne se pořád spravit.
„Lehké radit polévky jez,
povyrosteš jako smrk.
Podívej se na svůj krk!
Jsou ti vidět všechny kosti.
Jak dlouho se hodláš postit?“
„Na polévky nemám zub.
Jez je sama dobrou chuť!
Pleteš řeč jak motovidlo.
Já jím pouze hlavní jídlo.“
/Směšné básničky pro chytré hlavičky/

10. téma „Tajemství“

Neprozrazené tajemství

*Tajemství mě škrábe v krku
a šimrá mě na jazyku,
tlačí mě a píchá jen,
chtělo by se dostat ven.
Ať je noc, a nebo den,
tajemství napustím sem,
ať je zima ,nebo hic,
neprozradím vůbec nic.*

Prozrazené tajemství

*Proč já to tajemství
nosím stále v sobě ?
Povím já ho, povím ,
kamaráde, tobě.
Tím tajemstvím třeba rada je,
Kdo uteče, ten vyhraje.
Kdopak nám ještě řekne
tajemství sladké a pěkné?*

- Co je to tajemství? Je to něco, co vám někdo prozradí a požádá, abyste to nikomu neříkali. Říká se potichu, hlasem, který je sotva slyšet. Každé z dětí zašeptá své jméno.
- Tajemství může být příjemné, nebo na opak./dárek k narozeninám x nic nedostaneš /
- Děti sedí na zemi v kruhu a doprostřed před každého položíme vystřížený ovál ze čtvrtky a pastelky. Děti namalují obličej, z jedné strany veselý, z druhé smutný. Vychovatel šeptá tajemství a děti podle druhu tajemství obracejí obličej. Po té se děti sami snaží šeptem říci tajemství.
- Tajná zpráva - zapneme dětem písničky z CD, při každé písni plní zadaný úkol př. tlesknout, když se zpívá o koni, dupnout, když se zpívá o babičce
- Budeme zkoumat tajemství barev. Připravíme si papír a vodové barvy. Barvami budeme pokrývat plochu, postupně. Každou barvou dva pruhy, kdy, ten druhý, překryjeme další barvou /červená+bílá=růžová,červená+modrá=fialová atd./Po dokončení a uschnutí vystřihneme tvar duhy.
- Naučíme se novou píseň s hrou na tělo: Houky-kouky
My dáme ruku sem, my dáme ruku tam.
My dáme ruku sem a tam s ní zatřesem.
Uděláme houky-kouky malou rotaci,
ať máme legraci. Jé,
houky-kouky, ať máme legraci!

Hádanky na měsíc listopad

Vypadám jako rohlíček,
nebo jako bochníček.

Jen v noci se na mě díváš,
velkou radost ze mě míváš. /měsíc/
Visí to a neví kde,
ukazuje a neví kolik,
bije to a neví koho. /hodiny/
Myši, červy, jablíčka,
za potravu mám.
Dotkneš-li se mne,
hned tě popíchám. /ježek/
Proč zahmouří kohout oči,
když kokrhá?
/Aby slepice viděly, že to umí nazpaměť/

Co na střeše neshnije?
/díra/

Sedí, sedí na střeše,
kouří tabák, nekřeše.
/komín/

Rozpočítadlo

Šla kačenka podle vody,
napila se horké vady
kač, kač, kač,
ten musí jít na pekáč
a z pekáče do pece,
tam tě bába upeče.

Témata na měsíc prosinec

1. téma „Čert a Mikuláš“

Přišel Mikuláš!

*Všude, kam se podíváš,
tam je dneska Mikuláš.*

*Opravdu to není žert:
Mikuláš anděl a čert!*

*Milý, hodný Mikuláši,
zbav mě čtyřek, co mě straší.
vyčaruj z nich jedničky,
zaspívám ti písničky.*

- Vychovatel vypráví dětem o tom proč přichází Mikuláš s čertem a přečte jim příběh O hloupém čertovi.
- Připravíme si pro děti vystřižené andělíčky a ony dokreslí obličej, namalují na čelo hvězdu a na křídla nalepí vatou. Připevníme špendlíky na záclonu a oni se nám vznášejí před očima s oblohou v pozadí.
- Z látky pomůžeme dětem vystříhnout části čerta a ony nalepují na čtvrtku.
- Mikuláše vyrobíme společně, jednoho. Některé z dětí namalují červenou čepici, jiní kříž na kabátě, vousy a vlasy vyrobíme z proužků papíru natočenými na tužce a přilepíme.

- Vystavená díla nám umocňují předsváteční atmosféru.
- Písnička o Mikuláši: Mikuláš ztratil plášť,
Mikuláška sukni.
Hledali, nenašli,
byli oba smutní.

Mikuláš

*Zatím co padá sníh a tichounce prší,
v policích cukráren spí bílí Mikuláši.*

*To už se těšíme. To už je tady zase
tajemný podvečer pátého prosince.
Ornáty z papíru šustí v tomto čase
a děti čekají při černé hodině,*

*zatím co padá sníh a tichounce se prší,
jako by splýval vous velkému Mikuláši.*

2 . téma „O třech prasátkách“, jsme pracovití ?

- Přečteme dětem pohádku O třech prasátkách.
- Následně zdramatizujeme. Jedno dítě vybrané rozpočítadlem je vlk .Ostatní jsou prasátka a každý si staví svůj domek. Některé děti mají svůj nápad, z čeho si postaví domek, ostatním vychovatel poradí /z karet, kostek, papíru, kříd, pastelek, knihy .../.Všechny domky se vlku podaří sfouknout, jen opravdovský dům z cihel, budovu školy, ne.Všichni půjdeme před školu a budeme foukat, budova určitě zůstane stát,. jsme zde v bezpečí.
- Závěrem pohádky O třech prasátkách se dovíme, že ten kdo odvede poctivou, i když náročnější, delší práci a pečlivě, nemusí ji dělat znovu a zůstane více volného času na vlastní zájmy.
- Lenochod
Lenochod má
líné nožky,
rád si sedne do lenošky.
Co tam dělá?
Lenoší!
Vrní při tom
rozkoší.
- Vychovatel rozdá dětem modelovací podložky a modelínu, modelujeme dům.
- Za okny je zima a mráz, zahrajeme si - Dva mrazíci : na jedné straně herny stojí dvě děti a ostatní na druhé. Dvě děti /dva mrazíci/, říkají :
„My jsme zmrzlý bratři,
hrozní, jak se patří.
Já mám nos červený /říká jeden/
Já do modra zbarvený /říká druhý/.
ať jen chvílku postojí !“
Děti odpovídají :
„My se mrazu nebojíme,
běháme a dovádíme!“

Po těchto slovech se děti rozeběhnou po celé ploše, běží na opačnou stranu a mrazíci je honí. Na koho mrazík sáhne zůstane stát v pozici, ve které se ho dotkl, zmrzne. V roli mrazíků se vystřídají všechny děti.

- Děti si obkreslí svou ruku, jako v palcové rukavici a vybarví barevně, vodovými barvami.
- Honička - Mráz a rampouch: mráz drží bílý šátek, koho se dotkne, ten se promění v rampouch. Zachránce je sluníčko, které drží v ruce žlutý šátek pohlazením rampouch rozehřeje.
- Hudebně pohybová hra při které se zpívá a gestikuluje
Muž hloupý
:/Muž hloupý stavěl dům svůj na písku/:
tu náhle přišel déšť.
:/Déšť padal a voda stoupala/:
a dům se rozsypal.
:/Muž chytrý stavěl svůj dům na skále /:
až přišel velký déšť.
:/Déšť padal a voda stoupala /:
a dům pevně stál.

3. téma „O Popelce“

- Celé dopoledne sedí děti v lavici a hlavu mají stále vzpřímenou, nyní je čas na odpočinek. Lehnou si všichni na zem, položí hlavy, uvolní se a poslouchají pohádku o Popelce.
- Po skončení pohádky dostane každé z dětí oříšek, stále leží a přemýšlí co by si kdo přál, aby bylo v oříšku ukryto, kdyby byl kouzelný.
- Posadíme se do kruhu a každý poví, co se skrývá v jeho oříšku za překvapení a s kým by se chtěl o svůj oříšek podělit.
- Vychovatel rozhází po herně hrách a čočku. Děti sbírají. Dobře si je hmatem prostudují.
Posadíme se do kruhu na zem a vychovatel zaváže všem oči šátkem. Položí před každé dítě mističku, kde je smíchán hrách s čočkou a děti třídí do kelímků.
Holoubci
Když holoubci vyletí,
jen to tleskne.
Obloha jak z perleti
třpytí se a leskne.
Křídélka se míhají
bez ustání
než holoubci usednou
na nejbližší báni.
- Stanou se z nás holoubci, hrách s čočkou jsme pomohli Popelce roztrždit, nyní se musíme prolétnout. Pustíme z CD písničku Popelka nazpívanou Ivetou Bartošovou, z rukou máme křídla a do rytmu písně se vznášíme po prostoru.
- Posadíme se do lavic. Na čtvrtku namalujeme ptáčka, červený zobáček, černé oko, jinak celý bílý. Vystříhneme. Z bílého tenkého papíru složíme harmoniku. Do těla ptáčka uděláme díru, prostrčíme harmoniku a máme křídla. Holubičky si zavěsíme do oken.
- Tancujeme - písnička s tanečním doprovodem
Kdo má chuť si se mnou hrát?
Pojďte jdeme tancovat!

Ref.: Jednou tam, jednou sem,
dokola se zatřesem.

Hlavu dáme dopředu
a pak zase do zadu.

Ref.:

Ruce dáme do předu
a pak zase do zadu.

Ref.:

4. téma „Beze slov“

- Sedneme si do kruhu na zem, pohovoříme si s dětmi o hluchotě. Jsou lidé, kteří neslyší a nemluví, nikdy nepoznají zpěv ptáků, ani nádhernou hudbu. Přikryjeme si dlaněmi uši, abychom si to plně uvědomili. Pokusíme se dorozumívat gesty př. já - ukážeme na sebe, mám rád - naznačíme obětí, jíst - přiložíme ruku k ústům, pomáhám - spojíme ruce. Děti vymyslí další gesta.
- Vychovatelka bude předvádět pomocí rukou různé příběhy a děti hádat.
- Děti utvoří dvojice a určí si povolání, nebo činnost, kterou pantomimicky znázorní. Ostatní se snaží uhodnout co si která dvojice připravila a předvedla.
- Vytvoříme si jedinečnou papírovou postavu, bude se skládat z obrázků všech dětí ve družině. Dohodneme se jakými částmi těla by chtěl kdo být. Vychovatelka každému obkreslí jeho určenou část těla na papír, děti se podepíší a barevně dozdobí. Takto připravené části slepíme izolepou a pak jako všechny výtvary vystavíme.

5. téma „Když nevidíme“

- Děti se postaví do kruhu. Jedno dítě rozpočítadlem vybereme a zavážeme mu oči. Zpíváme písničku a kruh se pohybuje. Dítě se zavázanýma očima, udělá několik kroků vpřed, až narazí na někoho z kroužku. Na základě ohmatání se snaží určit kdo to je, vymění se a hra pokračuje.
- Sedneme si do kruhu na zem a povídáme si o lidech, kteří nevidí. Rozhlížíme se a uvědomujeme si, jak je vše kolem krásné, barevné a člověk s nemocnýma očima o vše přichází.
- Potají dáme každému dítěti předmět, který všichni dobře znají. Schovají si ho pod triko a ostatní se hmatem snaží uhodnout, co kdo skrývá. Děti zjišťují jak je složité hmatem rozpoznávat .
- Rozdělíme se do dvojic, jedno dítě z dvojice zavře oči a druhý ho provází a pomáhá mu. Projdou školu, toalety-umyjí si ruce, sejdou po schodech....Každé z dětí pohovoří o svých pocitech a vymění si role.
- Modelování dle vlastního námětu dětí, procvičujeme hmat a zkusíme si při práci zavřít oči.
- Lehneme si a posloucháme se zavřenýma očima hudbu z CD.
- Do mističek rozdělíme přírodniny, děti si je dobře prohlédnou a ohmatají. Vychovatel dětem zaváže oči a přisune jednu z mističek. Děti hmatem prozkoumávají obsah své mističky a navzájem konzultují kdo co má.
- Slepá baba

1. téma „Prosinec“

Prosinec

*Za prosincem končí rok,
do nového už jen krok.
V prosinci jsou vánoce*

přesně jednou po roce.

- Děti se už naučily spousty her a probraly několik témat. Ty nejoblíbenější budeme nyní opakovat.
- Prosinec je měsíc, kdy se blíží oblíbený svátek Vánoce a všude za okny je sníh, zima a mráz.

8. téma „Zima“

Zima

*Zima se vrací z pohádky
obílit pole, zahrádky.
V bílou též proměníme mez,
uvadne -zahyne vřes.
Cvrčkové přestanou pět, bílý je celičký svět.
Voda se mění v křišťály,
babička u kamen vypráví.*

Zima

*Bílá barva – to je sníh,
bílá barva - to je smích.
Bílá barva to je zima
a ta zima – to je prima.*

- Zimní obrázek - namalujeme modrý podklad a nalepujeme kousky natrhaného bílého papíru.
- V zimě příroda spí, nic neroste, některá zvířátka spí a o jiné je potřeba se starat. Někteří ptáci odlétli a ti co zůstali nemají co jíst.
- Vystříhneme dětem ptáčky a krmítko, na ptáčky děti nalepí ptačí zob a budku barvami vymalují.
- Sezónní hry :
- Bruslení
Hokej
Zabruslím si na ledu,
protože to dovedu.
Umím hrát i hokej.
Černý je puk,
já do něj ťuk,
on ani muk.
- Lyžování
Lyže
My jsme dvě sestřičky
na vaše nožičky,
ale nesmíš zapomenout
ani na tyčky.
Jezdíme z kopečka,
nemáme kolečka.
- Sáňkování
Sáňky
Tlačím sáňky do svahu,
chce to velkou odvahu.
Sjet, panečku, tenhle kopec

může jenom správný borec.
A ten, kdo se svahu bojí,
ten ať raděj chodí pěšky.

Výtvarné hrátky na sněhu

- V zimě se můžeme věnovat výtvarným činnostem přímo v přírodě a vytvářet zde díla z přírodních materiálů. Tak si zpestříme některou vycházku výtvarnými hrátkami na sněhu.
- Stromeček : během vycházky do lesa nasbíráme větvičky, které si doneseme na zasněženou plochu. Děti se rozdělí na několik skupin po třech nebo čtyřech. Prohlédneme si okolní stromy, připomeneme si jehličnaté i listnaté stromy a znázorníme jejich pohyb a růst. Děti ve skupinách se postaví proti vychovateli a zvednou ruce nahoru. Uklání se ze strany na stranu, jako když se ohýbají větve stromů ve vzduchu. Sednou si na bobek, rukama se dotknou země a pomalu vstávají nahoru s rukama opět vztyčenýma, jako když roste stromeček.
- Každá skupinka skládá na sněhu z větviček na zvoleném místě svůj stromeček. Stromečky jednotlivých skupin si společně prohlédneme. Po návratu do třídy si s dětmi ještě téma stromů a stromečků připomeneme ilustracemi a básničkami z knížek.
- Havrani a vrány : během vycházek nasbíráme kameny a kamínky. Děti se rozdělí do dvojic. Každá dvojice si vybere své místo a kamínky si tam položí na hromádku.
- Děti vytvoří kroužek. Připomeneme si, že v zimě můžeme na obloze spatřit černé vrány a havrany. Děti upaží, stojí na místě a pohybují rukama nahoru dolů, jako když mávají křídly, přidávají zvuky krá, krá, krá a pomalu se v kroužku rozběhnou. Zastaví se a podřepnou, jako když se vrána nebo havran zastaví na zemi.
- Každá dvojice skládá z kamínků a kamenů na sněhu svou vránu nebo havrana. Prohlédneme si jednotlivé vrány a havrany všech dvojic společně. Vytvoříme hada a pohybujeme se mezi jednotlivými kamennými vránami a havrany, máme upažené ruce do stran a máváme s nimi jako křídly. Hada vede vychovatelka. Po návratu do třídy se podíváme na některou ilustraci vrány nebo havrana nebo si o nich přečteme básničku.
- Pohádkové bytosti : během vycházky nasbíráme větvičky. S sebou si vezmeme i kusy látek a pár vlašských ořechů. Děti se postaví proti vychovateli do půlkruhu. Učitelka dětem vypravuje o práci sochaře, který vytváří podobizny lidí z různých materiálů – dřeva, mramoru, sádry. Připomeneme, co všechno má lidská hlava. Děti si rukou sáhnou na nos, oči, pus, uši, vlasy. Děti vytvoří několik skupin asi po čtyřech. Každá skupinka si zvolí jednu pohádkovou bytost. Hrajeme si na sochaře.
- Ve skupinách děti tvoří ze sněhu podobiznu zvolené pohádkové bytosti. Do sněhu zapichují větvičky, ořechy, můžeme využít i látky. Jednotlivé výtvořky všech skupin si postupně prohlédneme. Autoři říkají ostatním dětem, jakou podobiznu vytvořili a proč si vybrali právě ji.
- Po návratu do třídy si prohlédneme na obrázcích pohádkové postavy a poslechneme si z kazety pohádku.
- Domečky : během vycházek nasbíráme kamínky a větvičky. Děti se postaví do půlkruhu. Vychovatelka se jich ptá, jakou mají oblíbenou pohádkovou postavu. Učitelka pak dětem vypravuje o pohádkových domečkách pro rozmanité pohádkové bytosti. V pohádce najednou začalo sněžit a byla zima a tak i domečky byly pokryté sněhem. Jakkak ty sněhové domečky vypadaly?

- Děti si najdou svoje pracovní místo na sněhové ploše a staví ze sněhu domečky, které zdobí kamínky a větvičkami. Společně si prohlédneme jednotlivé domečky a ptáme se autorů, která pohádková bytost v nich bydlí.
- Po návratu do třídy si prohlédneme různé typy domečků na ilustracích – zámek, domeček z vrby, z pařezu.
- Had : vychovatelka dětem vypravuje o kouzelném hadovi, který se objevuje jenom v zimě. Je tak dlouhý, že je těžké uvidět jeho konec. Jakkpak takový had asi vypadá?
- Postavíme se všichni za sebe a vytvoříme hada, kterého vede vychovatelka. Vytváříme hada ze šlápot ve sněhu. Děti se snaží chodit pomalu v dostatečném rozmezí od sebe a šlapat do stejných šlápot jako učitelka. Hada si prohlédneme a zkusíme najít jeho začátek a konec. Po návratu do třídy si prohlédneme hada na obrázku, všimneme si, jaké vzory má na kůži, nebo si o něm přečteme básničku.
- Vychovatel recituje a děti se s ním pohybují podle textu:

Sněhová vločka

Podívejme se na horu,
zvedněme ruce k nebi,
v malinkatém tam doupátku
sněhová vločka sedí.
Natřeseme jí peřinky,
trošku ji polechtáme:
Začínají nám prázdniny!“
tiše jí zavoláme.
Vločka si oči protírá, probudí kamarádky:
„Padáme dolů, do polí!
Vždyť děti mají svátky.“
Vytvoří děti sestavu,
padají shora dolů,
padají dětem na hlavu,
hrají si s nimi spolu.

9. téma „Vánoce“

Vánoce

*Vánoce mám nejraději
Vánoce mám nejradši,
když jsme všichni spolu,
to se nikdo nemračí,
času máme horu.*

*Vánoce mám nejradši,
to jsou pěkné svátky,
táta má čas na vláčky,
máma na pohádky.*

*Společně teď jídáme
a pijeme kolu,
koledy si zpíváme
u jednoho stolu.*

Jdeme spolu na výlet

*- to je prostě prima,
za ruce se držíme
a není nám zima.*

*Společně si hrajeme,
pak si povídáme,
máme čas si všichni říct,
že se rádi máme.*

*Vánoce mám nejradši,
říkám vám to znovu,
to se nikdo nemračí
a jsme všichni spolu.*

*Kdybych já byl kouzelník,
pošeptal bych zlehýnka,
ať má na mě pořád čas
můj táta i maminka.*

- Svátky klidu a pohody, zpíváme koledy s doprovodem kytary.
- Vyrábíme vánoční výzdobu - hvězdičky z proužků papírů, z barevného papíru vytrháváme ozdoby a nalepíme na společný namalovaný vánoční smrk na velký balící papír. Sestavujeme a lepíme papírové řetězy, přáníčka s vánoční tematikou a při práci nám hrají koledy z CD. A všichni si je prozpěvujeme.
- Chodíme ven provozovat zimní sporty, hrajeme oblíbené hry a vyprávíme si o tom jaké nám kdy Ježíšek splnil přání a co by jsme si přáli letos.
- Napíšeme psaní pro Ježíška.

*Vánoční
Hvězdička stříbrná
dopadla na zem
a všechno kolem nás
mění se rázem.*

*Hvězdička stříbrná
jehličím zavoní,
v zavřeném pokoji
zvoneček zazvoní.*

*Hvězdička stříbrná
na okno zaťuká
jaké má tajemství
pro holku, pro kluka?*

*Hvězdička stříbrná
nám zase po roce
přináší stromeček
přináší vánoce.*

Hádanky na měsíc prosinec

Když nás voda unese
 na potoce, na řece,
 pozná každý hned,
 že nás nese.../led/
 Třebaže je lidi
 velmi dobře vidí,
 když je vidí ,
 musí říct,
 že nevidí
 vlastně nic. /tma/
 Má pět kluků
 jako buků.
 K čemu je má?
 K legraci?
 Kdepak!
 Má je na práci
 Dohromady tvoří /ruce/
 Pět tajemných chýší
 ve vlněné skrýši,
 pět útulných pokojíčků
 pro pět hravých myší /rukavice/
Rozpočítadlo
 Šla liška po ledu
 ztratila klíč od medu.
 Kdo ho má
 ať ho dá,
 ať ho liška nehledá.

Témata na měsíc leden

1. téma „Rok, pozorovatelné změny času“

Rok

*Leden, únor, březen
za kamna si vlezem.*

*Duben, květen, červen
na vycházku půjdem.*

*Červenec, srpen, září
sluníčko nám mile září.*

*Říjen listopad, prosinec
strčíme si uši za límec.*

- Posadíme se s dětmi do kruhu na zem a zpíváme píseň „Pějme píseň dokola, okolo sto la, la, la“
:/ Pějme píseň dokola, okolo sto la, la, la/:
Komu píseň schází, zaplatí dva mázy.
- U koho píseň skončí vypráví, co dělal o prázdninách a jaké dárky mu přinesl Ježíšek.
- Slavili jsme Silvestr, začal nový rok. Vyprávíme si s dětmi z čeho se skládá jeden rok.

- Namalujeme strom na velký balící papír: kmen - rok, čtyři silné větve - roční období, z každé silné větve tři menší – měsíce - jarní kvetoucí, zimní zasněžené holé větve, podzimní barevné listy, letní zelené listy s plody. Děti pracují ve čtyřech skupinkách.
- Vychovatel přečte pohádku O dvanácti měsíčkách, po přečtení si s dětmi povídáme a pomůžeme jim ji pochopit .
- Sedíme v kruhu na zemi a vychovatel položí do prostřed řadu věcí /př. různé druhy oblečení, obuv, sportovní potřeby, obrázky květin, stromu atd. /Rok se skládá ze čtyřech ročních období, zopakujeme si vždy dva verše z úvodní básničky a blíže o nich hovoříme, děti mají z hromady věcí vybrat co se v ročním období, měsíci o kterém se zrovna mluví, používá.
- Roční období
Co se mě nazlobí
čtvero ročních období:
jaro, léto, podzim, zima-
kašel, rýma, kašel, rýma....

Počasí, počasí ,
kašel s rýmou zápasí:
podzim, zima, jaro, léto -
vypotím se no a je to!

Nová písnička - Měsíce

Únor zavolá skřivánka,
květen dá první lžici medu,
v dubnu se čistí studánka,
květen se říká podle kvítí,
červen se na svět sluncem svítí.

Dvanáct je měsíců
a každý z nich jinou čepicí nosí,
zima nám do dlaní nasype sních,
v létě běháme bosi.

Červenec po jahodách voní,
srpen si bleskem zakřeše,
v září se sejdem pod jabloní,
v říjnu déšť pleská po střeše,
listopad svléká stromům šaty,
v prosinci zrajou hvězdy zlatý.

Leden
*Leden, leden,
přikryl vodu ledem.
A kde včera byly louže,
tam to dneska pěkně klouže.*

2. téma „Zvířátka ze ZOO“

- V kruhu na zemi si zahrajeme s dětmi pexeso s obrázky zvířat ze ZOO. O zvířátkách z obrázků si povídáme. Na globusu ukážeme odkud které pochází.

- Děti vzpomínají, kdo byl v ZOO a co se mu tam nejvíce líbilo. Roztočíme plastovou lahvi na koho ukáže hrdlo, vypráví, pokud neví ostatní děti rády pomohou.
- Čarování se zvířátky - na zem položíme příkrývku, nebo namalujeme kruh, to je hnízdo, ve kterém sedí děti. Kouzelník vychovatel rozestře nad dětmi paže a řekne: „Čaruju ,čaruju ať jsou z dětí ptáci!“ začarované děti vylétnou z hnízda a štěbetají, poletují/„, Všichni se vraťte do hnízda!“ Opakujeme: z dětí jsou sloni, medvědi, opice.....
- Modelujeme zvířátka ze ZOO.
- Hra na bystrouché - děti si položí hlavy na lavici a zavřou oči. Mají uhodnout co slyší. Vychovatel př. tleskne, zadupá, zaklepe na dveře.....
- Na opice - jedno dítě je opičák a předvádí nějaké pohyby, děti opakují. Koho opičák obejmě stane se za něj opičákem. Hra pokračuje dokud se všichni nevystřídají.
- V mnoha časopisech jsou obrázky zvířátek ze ZOO. Děti vyhledají, vystřihnou, nebo vytrhnou a nalepujeme. Vytvoříme koláž /mapu ZOO/.
- Opičí tanec

Vytřeseme pravou ruku,
aby byla volná,
pořádně ji uvolníme,
ať se jen tak houpá.

Vytřeseme i levou ruku,
ať i ta je volná,
pořádně ji uvolníme,
ať se jen tak houpá.

Vytřeseme obě ruce,
ať jsou obě volné,
vytřásáme, vytřásáme,
ať se to tu pohne.

Vytřeseme pravou nohu,
ať se dobře uvolní,
když ji dobře vytřeseme,
levá ji zas vymění.

Uvolněme levou nohu,
vytřesme ji pořádně,
a co potom? „Obě nohy!“
jistě všechny napadne.

Střídám pravou, levou nohu,
obě naráz nemohu,
třesu pravou, třesu levou,
neskočím ti na nohu.

Ruce nohy vytřásáme,
k tomu hlavu si přidáme,
na hlavu si pozor dáme,
pomalu ji vytřásáme.

Nakonec i hrudník

uvolníme pomalu
dopředu a do zadu
koukni na tu parádu!

Hýbáme se v prostoru,
uvolňujem svaly,
uhádněte jaký tanec
jsme tu tancovali?

Koukněte se okolo,
co tu právě děláte,
ruce, nohy, hlavu, hrudník
do rytmu vytrásáte.

Ruce, nohy, hlava, hrudník
všechno to tu fičí.
Jaký je to tanec?
No jasně! Opičí!

3. téma „Sněhuláci“

Sněhuláci

*Sněhu, sněhu, sněhuláci,
oči mají z úhle.*

Mají z mrkví dlouhé nosy.

Dělej na nás „túdle“.

- Sněhová bouře: klepeme se zimou, jako se oblékáme do zimy, bundu, čepici, rukavice, teplé boty. Kráčíme ve velkém sněhu, postavíme sněhuláka.
- „Jedna koule, druhá koule, třetí koule, klobouk nos, sněhulák to stojí bos.“: zpíváme a tančíme.
- Zmačkáme kuličky z novinového papíru a koulujeme se. Sníh je podobný, jako kuličky z papíru, padá potichu, skoro není slyšet, jen studí.
- Ve sněhu chodíme a zanecháváme stopy. Děti se rozdělí do dvojic a navzájem si obkreslí boty. Stopy vystříhneme a rozložíme po prostoru, chodíme po nich a snažíme se nešlápnout vedle.
- Vyrobit velké sněhuláka, společně: zmačkáme malé kuličky z bílého papíru a nalepujeme ve tvaru koule na papír předem namalovaným na modro.
- Vznášející se rozinky: reakce kyseliny /octa/ a zásady /jedlé sody/ je vzrušující podívaná. Naplníme nádobu vodou, přidáme několik lžiček octa, promícháme a přidáme tři rozinky. Přidáme lžici jedlé sody, nemícháme. Rozinky cestují dolů a nahoru.
- Hra na tělo: vyluzujeme zvuky na vlastní tělo, tleskáme, hvízdáme, dupáme, zpíváme beze slov.
- Sněhulák - děti se volně pohybují prostorem. Na znamení zůstanou nehybně stát. Sněhulák se vydá mezi ně s flétnou /skutečnou, nebo imaginární/ a hraje na ni, nebo si hvízdá jednoduchý hudební motiv. Ten, koho se Sněhulák dotkne ožívá, následuje ho a napodobuje jeho pohyby. Na konec Sněhulák tleskne a všichni ustrnou v pohybech. Sněhulák si vybere komu předá flétnu, ostatní se rozprchnou a hra se opakuje.
- zazpíváme si : Sněhulák
Sněhulák, bílý pán,
ze sněhu je udělaný,

Sněhulák, bílý pán
ze sněhu je udělán.

4. téma „Hudební nástroje“

Známe je?

*Basa : Kdopak ji to asi učí,
že jen pořád bručí, bručí?*

*Varhany : Kdo je vidí, kdo je slyší,
hned je v píšťalkové říši.*

*Flétna : Pouští kulatými vrátky
tóny ven a nikdy zpátky.*

*Klavír : V bílých schůdkách černé leží-
kampak prsty po nich běží.*

*Kytara : Sladké dřevo sladce voní-
teskní, pláče, smíchem zvoní.*

*Bubínek : Špatně se mu asi žije –
paličkou ho kdekdo bije!*

*Harmonika : V komůrkách si tóny chrání,
dává je jen za foukání.*

- Vychovatel se přestrojí za čarodějnici a vypráví dětem pohádku: „O tom, jak se čarodějnice Elvíra rozhodla založit hudební školu. Žila sama v lese. Za kamaráda měla jen hejkala. Bylo jí smutno a pro to vyrazila do města za dětmi. První kam se dostala, byla hudební škola. Seznámila se s mnoha hudebními nástroji a po návratu do lesa se rozhodla učit zvířátka, jenže to všechno pletla a tak jí děti musíte pomoci!“
- Zahrajeme si pexeso s obrázky hudebních nástrojů. Každý hudební nástroj správně pojmenujeme a předvedeme jak se na něj hraje.
- Nabarvíme vodovými barvami papír, po uschnutí stočíme do ruličky a máme vlastnoručně vyrobenou trumpetu. Troubíme a tančíme na známé, oblíbené písničky z CD.
- Zazpíváme písničku „Já jsem muzikant a přicházím vám z české země“. Při zpěvu znázorňujeme tělem hudební nástroje o kterých píseň pojednává.

5. téma „Svět, jak ho pozorujeme“

- Sedíme v kruhu na zemi a uprostřed máme postavený glóbus. Ukazujeme si z čeho se skládá naše planeta – pevniny /světadíly/ a voda /moře, oceány/
- Uprostřed místnosti je ostrov /deka/. Děti plavou na ostrov, pokud doplavou nesmí se dotknout vody žádnou částí těla. Musí se na ostrov vejít všichni. Děti spolupracují navzájem se přidržují.
- Vystříhneme z papíru kolo, namalujeme na modro /moře/. Vytrhneme podle předlohy, globusu, z staré mapy tvary pevnin a nalepíme.
- Uklidíme po výtvarné činnosti. Připravíme si s dětmi „bublifuk“. Na špinavý pracovní stůl dáme skleničku a do ní rozpustíme ve vodě mýdlo, děti brčkem foukají a barevné bublinky stékají na špinavý stůl, stačí setřít hadříkem a je uklizeno.
- Povídáme si s dětmi, jaký tvar mají bublinky, co se stane, když se dvě setkají, jaký je rozdíl, když foukneme silně, nebo slabě?
- Bubliny

Bublina,
 bublina z mýdla
 letí, ač nemá křídla.
 Bublina,
 bublina s duhou –
 vypustím ještě druhou,
 třetí a čtvrtou,
 pátou,
 šestou ...
 ať letí k nebi ptačí cestou.

- Země - to není jen planeta, ale je i naším domovem. Pevnina /zabušíme do podlahy/ to je krajina, která nás obklopuje stromy, louky, květiny, skály.
- Děti mají z vycházky schovaný kamínek a z mnoha kamenů se skládá hora. Položíme kameny na sebe.
- Na vycházce si všímáme všeho kolem nás, v parku chodíme po hlíně, když zaprší z hlíny je bláto.
- Velká část pevniny je zastavěná vesnice, města, naše obydlí.

6. téma „Vesmír“

- Prohlédneme si a přečteme úryvky dětem z knihy „Co vyprávěl dalekohled“ od Pavla Klušanceva.
- Namalujeme před dětmi sluneční soustavu a vyprávíme jim o planetách a hvězdách, hlavně slunci, bez něhož bychom nemohli žít. Všichni si pastelkami namalují usměvavé sluníčko.
- Vyrobit si okno do vesmíru. Rozdělíme dětem práci, podle schopností. Někdo vybarví papírovou krabici na tmavě modro, jiný namaluje a vystříhne kosmonauta, další, hvězdy, planety a raketu. Do krabice výtvořiny zavěsíme a okno do vesmíru je hotové.
- Ve vesmíru se vše vznáší, protože chybí tzv. zemská přitažlivost, gravitace. Chodíme po zemi, židle stojí, skříně též nelétají, protože zde na planetě zemi působí zvláštní síla - zemská přitažlivost. Vyzkoušíme si ji. Děti zmačkají list papíru a vhodí do výšky. Vyhazujeme další předměty /ty, které nikoho nezraní/, skáčeme do výšky. Vždy se vrátíme zpět na zem, to způsobuje zemská přitažlivost. Zvedneme ruce nad hlavu, jak dlouho je tam udržíme?
- Zahrajeme si hru „Vítězství nad přitažlivostí“: zapneme hudbu a každé z dětí dostane nafukovací balónek. Pinkají do nich a snaží se, aby se nedotkly země.
- Posadíme se do kruhu na zem a před děti položíme spousty obrázků, vystřižených z časopisů. Každý si jeden vybere a poví proč ho zaujal. Na velký balící papír namalujeme planetu Zemi /modrou/ a nalepíme vybrané obrázky. Uvědomíme si, jak je naše planeta krásná a co vše nám nabízí.
- „Na kosmonauty“ : Vychovatel v místnosti poschovává „měsíční předměty“ /kuličky zlobalu/. Posadíme se na zem a „připoutáme se“. Stisknutím „tlačítka“ spustíme motor. Odpočítáme start : „Deset, devět, ... jedna – start/nakloníme se do zadu/ Díváme se z okénka kosmické lodi a vidíme hvězdy, planety, úfony ... Jsme na měsíci, vystoupíme z rakety. Pohybujeme se lehce a pomalu, protože zde není zemská přitažlivost a nebýt váhy skafandru vznášeli by jsme se jako nafukovací balónky. Hledáme „měsíční předmět“, každý jeden.
- Vyrobit si s dětmi papírové čepice.
- „Kosmonauti“ : Děti utvoří kruh spojením za ruce, uprostřed se drží za ruce dvě děti „kosmonauti“ /mají na hlavě papírové čepice/. Kruh dětí se pohybuje v rytmu říkanky:

„Víte-li pak, milé děti,
jak se létá do oblak
rychleji než šíp a pták?“

Děti se zastaví a pustí si ruce, „kosmonauti“ vystartují do vesmíru a obíhají kruh /planetu Zemi/ v opačném směru až do skončení říkanky.

„Takhle, takhle, milé děti,
tak se k Slunci, k hvězdám letí,
tak se letí ke hvězdám..

Jakpak jinak, jakpak jinak,
nežli s naší raketou.

Hra pokračuje dokud se všechny děti nevystřídají v roli kosmonauta.

7. téma „Voda“

Voda na sedm způsobů

*Rosa : Kapka vody v poupátku
tys zaléval zahrádku, tati?
Nezaléval malá,
ranní rosa zalévala.*

*Děšť : Sluncem ozářená stuha
na obloze – to je duha.
Místo vlasů proudy deště...
Bráno ráje vydrž ještě!*

*Mlha : Zmizely nám z očí kopce,
zmizel háj a celá obec,
mizí most i s šedou řekou,
zbyla mlha jako mléko.*

*Mžení : Potkal mráček drobné mžení,
nakazil se v okamženi
nachladil se mráček,
potichouнку pláče....*

*Jinovatka : Měla zima dlouhou chvíli,
až si vzdychla pod sklem brýlí,
skla se potí, mrznou – zkrátka
všude kvete jinovatka.*

*Kroupy : To bubnují bubeníci
za zavřenou okenicí?
Spi můj klouček malý, hloupý
To jsou kroupy! Houpy, houpy...*

*Led : Podtrhla mi louže
nohy...Jů to klouže!
Voda je dnes hrdá,
jak umí být tvrdá!*

*Sníh : Mámo, snad se mi to nezdá?
Na dlani mi svítí hvězda...
- To jen vločka o Vánocích
září, jak jiskry v tvých očích.*

- Již víme, že naše planeta Země na níž žijeme, se skládá z pevniny a vody. Co je to voda?
- Posadíme se s dětmi do kruhu na zem a povídáme si. Každý z dětí řekne k čemu vodu potřebujeme. Pití – pijeme vodu samotnou, nebo zpracovanou, ochucenou – limonády...Na vaření – káva, čaj, těstoviny, brambory, pod maso, všude je potřeba voda. Vodou se myjeme i většinu předmětů kolem nás. Zaléváme květiny. Splachujeme záchod. Děti napadá spousta možností využití vody.
- Voda : je to kapalná látka, mění tvar podle prostředí. Uděláme pokus. Děti ve dvojicích přelévají z jedné skleničky do druhé vodu a sledují jak proudí a přizpůsobuje svůj tvar, tvaru sklenice.
- Všichni jistě víme, že bez vody, nemůžeme žít a ani vše ostatní z živé přírody, rostliny i zvířátka.
- Odkud máme vodu? – „z vodovodního kohoutku“ - odpoví děti. Zopakujeme si úvodní básničku a pomocí knihy „První dětská knihovna, Počasí“, nakladatelství Velryba, dětem vysvětlíme : Co je dešť, mlha, duha, kroupy, blesky.....

- Rozcvičení prstů před malováním. Prší – jemné klepání prsty do podlahy. Kapky se zvětšují, silnější klepání. Kroupy bouchání pěstí. Svítí sluníčko, ruce nad hlavu a kmitání prstíků.
- Vyrobíme si závěsný mobil – mraky z kterých prší, sluníčko, duha. Děti namalují na tvrdý papír 2 mraky, vystříhnou a temperovými barvami vybarví. Proužky modrého papíru natrhají na malé kousky a nalepují na provázek. Tyto kapky přilepené na provázku koncem vlepí mezi mraky.
- Děšť - básnička s hrou na tělo
Smráká se, stmívá se,
mraky se valí,
z těch mraků právě teď
dvě kapky spadly.
Další se přidaly
už prší, leje,
kdo sedí pod střechou dešti se směje,
Honzík byl v dešti,
a přesto se směje,
deště se nebojí „Jen ať si leje!“
Vodu si otřepe, už mokrá není,
kamna ho osuší a hezky hřejí.
- Vychovatel vystříhne tvar duhy. Děti se posadí do lavic, připraví se na malování. Duhu temperovými barvami vybarví. Po zaschnutí slepíme, aby byla oboustranně zbarvená.
- Na závěr děti vybarví předem vystřižené sluníčko. Slepíme a přilepíme k duze a pršícímu mráčku. Zavěsíme do oken.

8. téma „To jsem já!“

Mraveneček

*Polámal se mraveneček, ví to celá obora.
O půlnoci zavolali mravenčího doktora.
Doktor klepe na srdíčko, potom píše receptis.
Třikrát denně, prášek cukru, bude chlapík jako rys.
Dali prášek podle rady, mraveneček stůně dál.
Celou noc byl jako v ohni, celou noc jim proplakal.
Čtyři stáli u postýlky, pátý, těšil neplakej.
Zafoukal mu na bolístku pohladil ho po čele.
Hop a zdravý mraveneček, ráno skáče z postele.*

- Posadíme se s dětmi do kruhu na zem a povídáme si z čeho se skládá naše tělo.
- Celé tělo drží pomocí kostí. Najdeme si na svém těle kosti od lebky až po kotníky.
- Ohýbáme prsty u rukou, zakloníme se a předkloníme – páteř. Zhluboka se nadechneme, kosti hrudníku se hýbají
- Už víme, že máme dlouhé, krátké kosti a kde. Nalámeme si špejle /kosti/, klubičko vlny lebka. Nalepujeme, cíl kostlivec.
- Právě kosti dávají tělu patřičný tvar. Zahrajeme si na různá zvířátka, sedíme, klečíme, ležíme, když se vzpřímíme jsme zase lidé.
- Kostí rostou až do dospělosti. Jsme malá miminka, malé děti, větší a větší. Stojíme vzpřímeně s nataženýma rukama, takový budeme až dospějeme.
- Svaly umožňují pohyb kostí. Podáme si s kamarádem ruku, představujeme si, že ruka je kost, druhá co tiskne, sval. Nahmatáme si na těle svaly. Lehneme si a stlačujeme bříško. Pokrčíme ruce, zatneme, na paži se udělá boulička, vystoupne sval. Nakláníme hlavu, to

umožňují krční svaly. Polykáme, cítíme svaly krkuProtáhneme se, chvíli si zacvičíme, svaly se zahřívají a mohou lépe pracovat.

- Rozdáme dětem modelínu. Cítíme, že při zpracování potřebujeme hodně síly v ruce. Počáteční vydání síly se nám vrátí při tvarování, kdy je hmota zahřátá a dobře tvarovatelná. Modelujeme lidskou postavu.
- Kůže pokrývá celé tělo. Sáhne si na kůži, jaká je na dotyk? Je stejná na tváři, ruce, či patě u nohy?
- Kůže je pohyblivá. Zkusíme si posunout pokožku na hřbetu ruky. Kůži lze napínat, nafoukneme tváře. Na kůži rostou chloupky a vlasy.
- Rozložíme před dětmi balící papír a vodové barvy. Obtiskujeme barevné palce. Fixy domalujeme nohy a máme pavouky. Vychovatel pomůže dětem přilepit vlnu do tvaru pavučiny.
- Zopakujeme si píseň „Hlava, ramena, kolena, palce“.
- Nohy, ruce, břicha, hlavy - nová píseň s hrou na tělo

Nohy, ruce, břicha, hlavy,
ten kdo cvičí ten je zdravý.

Nohy ruce břicha hlavy,
zdraví jako buk.

Ruce, nohy, hlavy, břicha,
ten kdo cvičí ten nekýchá.

Ruce, nohy, hlavy, břicha,
ha-ha-ha-hapčí.

Hlavy, břicha, nohy, ruce,
Kdo necvičí dýchá těžce.

Hlavy, břicha, nohy, ruce,
ojojoojoj.

Břicha, hlavy, ruce, nohy,
na cvičení máme vlohy.

Břicha, hlavy, ruce, nohy,
juchuchuchuchu.

- Abraka dabraka - přes rameno dítěte, vybraného rozpočítadlem, přehodíme deku, či prostěradlo, do ruky dostane kouzelnickou hůlku a všechny děti začaruje. Ukazuje na jednotlivé části těla. Ukáže na nohu, všechny začarované děti musí poskakovat, na oko mrkat...

9. téma „Smysly“

- Máme pět smyslů, o všech si povíme a každý zvlášť si vyzkoušíme.
- Sedíme s dětmi na zemi v kruhu a vychovatel dá do prostřed obrázky částí těla, které se vztahují ke smyslům - ruka, oko, nos, jazyk, ucho /množství podle počtu dětí/.
- Hmat - děti mají za úkol vybrat obrázek s částí těla, kterou se hmat uskutečňuje /ruka/.
- Vychovatel rozdá dětem předměty, které často používají /kniha, hrnek, tužka, štětec/. Prohlédnou si je, prohmatají, aby si dobře zapamatovaly jejich tvar. Po shlédnutí, vrátí a zavřou oči. Jedno z dětí dostane „věc“ a schová ji pod triko. Ostatní se hmatem snaží zjistit co se pod trikem kamaráda ukrývá. Hra pokračuje dokud se všichni nevystřídají.
- Zavážeme dětem oči a dáme jim do ruky kuličku, potom dostanou modelínu a tvoří kulatý tvar.
- Zrak - děti vyberou obrázek oka.
- Povídáme si, jak je zrak důležitý. Už víme, že používat bez zraku hmat je velmi obtížné.

- Vyrobíme dětem „Bilboket“: do kelímku od jogurtu uděláme díрку, prostrčíme provázek, na jehož konci je korálek, upevníme a snažíme se nad hodem dostat korálek do kelímku.
- Položíme před děti ták se známými předměty, přikryjeme. Při odkrytí jeden předmět odebereme. Děti mají za úkol poznat co chybí.
- Zahrajeme si Slepou bábu.
- Chuť - jazyk. Připravíme pro děti ochutnávku odlišných poživatin a ptáme se, co jak komu chutná.
- Čich - nos. Vybereme aromatické předměty př. skořici, vanilku, lepidlo, barvy....
- Co komu voní, co je nezdravé a co páchnoucí?
- Závěr: Vnímání všemi smysly je mnohem bohatší a snazší př.jablko je chutnější, když ho držíme, vidíme a cítíme vůni.

10. téma „Myšlenky“

- Jsme lidské bytosti. Co nám však dovoluje něco takového tvrdit? Povídáme si o názorech jednotlivých dětí a názorně si je předvedeme. Děti mohou přijít s různými nápady, př. jsme lidi, protože si čistíme zuby, že se myjeme mýdlem, že si vaříme potravu.
- Existuje však jedna část našeho těla bez které by jsme žít nemohli. Každý ji máme nad nosem, někde pod vlasy, uvnitř hlavy - mozek.
- Lidský mozek je nejdokonalější ústrojí, jeho pomocí vše poznáváme, pamatujeme si, myslíme. Ráno jdeme do školy, na cestě jsou kaluže, ale neprší, přšelo včera Déšť jsme neviděli, neslyšeli, necítili, ale my to víme, protože přemýšlíme.
- Zahrajeme si - na podlahu položíme dva neprůhledné hrnečky. Jedním z nich přiklopíme kamínek, pomalu je posunujeme, vyměňujeme, děti hádají pod kterým kelímkem kamínek je. Děti si hru zahrají vzájemně ve dvojicích.
- Sedneme si do kruhu na zem. Rozpočítadlem vybereme jedno z dětí a to si ostatní dobře prohlédnout. Odejde za dveře a po návratu musí uhodnout co se na dětech změnilo př.vyměnily si boty, oblečení, přsedly si....Hra pokračuje, dokud se všichni nevystřídají.
- písnička Kolébáčka
Slunce za hory zmizelo v dáli.
Utichli ptáci usíná háj.
Ležíme spolu, šero nás halí.
Písničko zazní a hudbo hraj.
Vpravo a vlevo se kolébáme,
vpravo a vlevo se kolíbem.
Dopředu nazad se kolébáme,
dopředu nazad se kolíbem.
Nahoru dolů se kolébáme,
nahoru dolu se kolíbem.
Dokola kolem se kolébáme,
dokola kolem se kolíbem.

11. téma „Oslava narozenin“

- Sedíme s dětmi na zemi v kruhu a s doprovodem kytary zpíváme píseň
Ty kdo ses v lednu narodil
Ty, kdo ses v lednu narodil povstaň, povstaň, povstaň.
Vylez si na svou židličku a ukaž nám svou tvářičku,
jen pěkně zvesela, tak se to přece dělá.
- Narozeniny, den našeho narození. Tento den jsme každý rok starší. Připomínáme si to oslavou a obdarováváním. Při zpívání písně, se postaví ten komu zazní měsíc v kterém se

narodil. Pová ostatním dětem kolik mu je let, datum narození, jak a s kým slaví, co by si k narozeninám přál a jaký dárek mu udělal největší radost.

- Všichni rádi dárky dostáváme, ale pokud je den narozenin někoho koho máme rádi je na nás dárek darovat a poblahopřát. Děti nejsou výdělečně činné, proto dárek od nich nemá mít finanční hodnotu, ale hodnotu lásky a péle vynaloženou při nápadu a výrobě.
- Vyrobíme dárek pro maminku, brož. Na vycházce v lese najdeme kousek kůry /5 x 3cm/. Očistíme vlhkým hadříkem. Na kůži ve tvaru kůry, pomůže vychovatel přišít zavírací špendlík. Kůži ke kůře přilepíme. Kůru nalakujeme.
- V den našich narozenin jsme rádi, že jsme o rok starší a oslava probíhá vesele. Tančíme na živé rytmičké písni z CD.
- Dárek hezky zabaleny navodí u každého velkou zvědavost na to, co v sobě ukrývá. Připravíme si balicí papír. Bílý papír potřeme vodou, po-té zapouštíme vodové barvy. Než nám papír uschne každý namaluje pastelkami obrázek pro svého kamaráda. Do barevného balicího papíru složený obrázek zabalíme a ovážeme mašlí z krepového papíru.
- Gratulace: všichni se postavíme kolem stolku na kterém je jako dort. Zhluboka se nadechneme a sfoukneme svíčky. Každý tolikrát kolik mu je let. Navzájem si gratulujeme a předáme vlastnoručně vyrobené dárky. Rozdělíme si dort a moc si pochutnáváme.
- Oslava pokračuje. Všichni tančíme. Každý z dětí předvede svůj originální tanec a ostatní opakují.
- Posadíme se do kruhu na zem a povídáme si s dětmi co kdo komu přál a proč.
- Zaspíváme si píseň Narozeninová. Tolikrát, aby se vystřídaly všechny děti.
Franta má narozeniny, my máme přání jediný.
Šťěstí zdraví, šťastí zdraví, hlavně to zdraví.
Dobré je, že jsi na světě, koukni jak rádi máme tě.
Šťěstí, zdraví, šťastí, zdraví, hlavně to zdraví.
Zvedněte číše do velké výše, je tady vína jak pro celý pluk,
a proto ťukneme jednou, ťukneme dvakrát,
ťukneme třikrát, víc už ani ťuk.
Lokni si jako krokodýl, budeš s námi o to dýl.
Šťěstí zdraví, šťastí, zdraví hlavně to zdraví.
Když už se člověk narodí, dej Bůh ať málo marodí.
Šťěstí, zdraví, šťastí, zdraví, hlavně to zdraví.

Hádanky na měsíc leden

Červený beránek

po ovčíně skáče. /jazyk/

Ve mně teplo, venku chlad,

má mě proto každý rád. /kamna/

Kousá, kousá,

přítom nemá zubů. /mráz/

Jiné nosí,

sama chodit neumí. /bota/

Lítá, lítá

křídel nemá. /sníh/

Rozpočítadlo

Ententýky, dva špalíky,

čert vyletěl z električky,

bez klobouku, bos,

natloukl si nos!

Zásady při aplikaci tématického plánu

Při aplikaci tématického plánu je nutné respektovat a dodržovat didaktické zásady.

- názornosti, přiměřenosti, soustavnosti, trvalosti je možné děti motivovat k uvědomělosti a aktivitě

A nejen ty, jako vychovatel handicapovaného dítěte nesu zodpovědnost za proces jeho sebeurčení, zda nastane v pravý čas. Dítě se od vychovatelů učí mnoha postojům a dovednostem vedoucím k sebeurčení, dozvídá se o sobě, svých silných a slabých stránkách.

- Povolit dítěti riskovat a zkoušet. Poskytovat dítěti záchranné lano, ale dovolit mu vytvořit si svůj vlastní svět.
- Sebeúcta a sebeuvědomování jsou důležitými faktory při rozvoji sebeurčení. Je dobré vtáhnout dítě do různých činností a rozhodování.
- Děti se musejí naučit, že to co říkají a dělají je důležité a má to vliv na druhé lidi, musí se naučit samostatnému rozhodování.
- Podporovat ho v kladení otázek a ve vyjadřování vlastních názorů. Přizvat dítě do diskuzí, kde se rozhoduje a vybírá z různých možností.
- Nevyhýbat se otázkám dítěte týkajících se jeho postižení. To neznamená soustředit se na negativní stránky jeho menších možností, ale zdůraznit, že každý člověk je jiný a má jiné schopnosti, povzbudit jeho jedinečné schopnosti, pomoci mu vyrovnat se s nutným omezením.
- Upozornit na proces vedoucí k dosažení cílů, nezdůrazňovat pouze výsledky. Dítě se má učit dopracovat k cílům. U starších dětí povzbuzovat organizování, stanovování cílů a to pomocí modelování těchto situací, mluvit o krocích, které je nutné učinit.
- Vytvářet příležitosti pro kontakty s dětmi různého věku a z různého prostředí. Hledat příležitosti pro zapojení dítěte do činností, které vedou k situacím, kde je jedinečným.
- Stanovit realistické, ne však pesimistické cíle. Měly by rozšiřovat dosah možností dítěte. Při výuce brát na sebe aktivní roli, nenutit však dítě k činnosti, která je frustruje.
- Dovolit dítěti, aby na sebe bralo zodpovědnost za vlastní činy, úspěchy i chyby. Uvádět rozumné důvody pro to, co je potřeba vykonat, ne " protože jsem to řekl". Řádné vysvětlení vytváří příležitost pro vlastní aktivitu dítěte.
- Nenechávat rozhodovací situace jen náhodě. Využít všech příležitostí k samostatnému výběru.
- Pamatovat na skutečnou pozitivní zpětnou odezvu. Zaměřit se na chování a úkoly, které potřebují změnit. Dítě by nemělo pociťovat svoji nedostatečnost. Jestliže dítě nemůže zvládnout úkol, je vhodné formulovat zpětnou odezvu tak, aby cítilo, že chyba je ve specifickém zadání úkolu, ne v něm samotném. Dítě se může učit z chyb, ale nesmí v něm být přesvědčení, že chyba je v něm samotném

Shrnutí:

Pracovala jsem v ústavu sociální péče dva roky a v speciální škole jako vychovatelka 6 let. Po těchto několikaletých zkušenostech jsem se pokusila sestavit plán aktivit, za pomoci odborné literatury, na půl školního roku a aplikovat ho na svou výchovnou skupinu, děti třídy D v speciální škole „Svítání“ na prvním stupni.

Při přípravě programu bylo prvním bodem seznámení se s skupinou dětí a to formou obsahové analýzy z dokumentace o žácích se kterými bude činnost probíhat.

Druhým bodem byla analýza odborné literatury a sestavení tématického plánu. Důvodem proč jsem se rozhodla plán sestavit byla právě potřeba určitého strukturovaného plánu, aby činnost

ve školní družině neprobíhala nahodile. Existuje velké množství literatury s náměty her a činností pro děti na prvním stupni základní školy, ovšem jsou specifikována na pouze jednu složku výchovy (zpěvníky, knihy s pohádkami, knihy s hrami pohybovými, náměty výtvarné či pro pracovní činnost). Složky výchovy musí být propojeny a smysluplně navazovat. Domnívám se, že děti jsou lépe motivovány pokud se činnosti odvíjejí od nějakého základu a na něj navazují ostatní činnosti z jiné složky výchovy a dochází k celkovému působení na děti. V úvodu činnosti je tedy dané téma pohádka, básnička, či téma z oblasti která je dětem blízká, z denních činností, či osob, zvířat, předmětů které děti obklopují, jsou jim známé i z prostředí speciální školy. V rámci tohoto tématu navazuje činnost výtvarná, pracovní, hudební a pohybová. Témata jsem vybírala s ohledem na vhodnost dle věku dětí s předpokladem jejich schopností a možností omezená vlivem postižení.

Témata vznikala uvědoměle podle předem promyšleného plánu, ovšem i nahodile. Na začátku každého školního roku se utvoří nová skupina dětí proto první témata se týkají seznámení se s prostředím a spolužáky. Směřují k spřátelení a sdružení skupiny. Dále přicházejí témata při kterých si upevňují již znalosti předpokladem dané vzhledem k věku.

Příkladem uvědomělého tématu - Témata na měsíc říjen 6.téma „ Domáci zvířátka“. Děti na prvním stupni školy by měli znát zvířata, která je možno chovat doma, ale hravou formou jim osvěžit paměť mi přišlo vhodné.

Příkladem vytvoření nahodilého tématu kapitola - Témata na měsíc říjen 8.téma „ Domov“. Při práci s literaturou mě zaujala báseň Domov. Děti vědí kde žijí, ale často si toho co vlastní neváží a proto připomenout jim důležitost domova mi přišlo adekvátní. Básnické přirovnání domova s klubkem vlny inspiruje k činnosti pracovní i výtvarné a děti se seznámí s novým materiálem. Dramatizace situačních scén z rodinného prostředí děti pobaví, ale i poučí co je správné a co ne.

Třetím bodem byla příprava pomůcek, materiálu, uvedené literatury v rámci tématu. Všechny témata jsem strukturovala tak aby potřebné pomůcky a materiály k pracovním činnostem byly snadno dostupné i finančně nenáročné. Veškerá uvedená literatura ze které se dětem budou číst pohádky, příběhy a čerpat potřebné informace v rámci tématu je součástí školní knihovny. Některé děti vlivem svého tělesného a mentálního postižení nemají možnost vytvořit zadaný výrobek, výtvarné dílo. Aby byla rovnost šancí pro všechny děti je nutná včasná příprava a individuálně dětem stejné podmínky pro tvorbu připravit. Ovšem ne při průběhu činnosti, kdy dítě motoricky schopnější a mentálně zralejší bude například vystříhovat a dítě mentálně zaostalejší nečinně přihlížet a čekat na dopomoc. Vychovatel by měl mít dopředu pro dítě méně schopnější připravený snadnější průběh činnosti.

Tématický plán jsem využívala v průběhu poloviny školního roku. S čistým svědomím mohu říci, že činnosti děti přijímaly, aktivně se účastnily. Variabilnost programu, časté střídání činností při vzájemné návaznosti se mi osvědčila v tom že děti udržela v delší pozornosti a aktivitě. Témata nebyla vždy využívána v takové posloupnosti jako v této práci. Upřednostňovala jsem témata která bylo možno uskutečňovat venku na školní zahradě či v okolní přírodě když bylo příznivé počasí.

Realizace plánu byla uskutečňována dle aktuálních potřeb dětí. To znamená pokud při vyučování jsou děti zatěžovány po psychické stránce je nutné začít činnosti pohybovými, hrami na uvolnění, tzv. vypuštění páry. Naopak po činnostech fyzických je vhodná činnost uklidňující čtení, vyprávění.

Skupina dětí se kterou aplikace tohoto programu probíhala nebyla po celou dobu jednotná. Pokud přicházely z různých důvodů jiné děti vracela jsem se k úvodním tématům, které jsou zaměřeny na seznámení a spřátelení.

Většina dětí ve speciální škole „Svítání“ potřebuje asistenci a dopomoc ke zvládnutí běžných denních činností, školních povinností a tedy i při činnostech ve školní družině. K tomu dopomáhají osobní asistenti. Ve školní družině jsem se snažila hlavně o kolektivní činnost a

pro každé dítě individuálně vytvořit takové podmínky (v rámci přípravy), aby činnost vykonávaly v rámci kolektivu samostatně bez pomoci osobního asistenta. Přesto bychom se bez jeho pomoci neobešli a osobní asistent doprovázel děti na toaletu, za jinými danými povinnostmi př. individuální fyzioterapii a právě díky této pomoci mohl být prováděný program nenarušen a plynule probíhat.

Při práci ve školní družině nejde o přímé, změřitelné získávání vědomostí jako ve školní výuce, kde jsou striktně dané osnovy a podle splnění jsou děti hodnoceny.

Výchovně – vzdělávacím obecným cílem je všestranně harmonicky rozvinutý člověk, což je i prvořadým úkolem školní družiny, jenž se ho snaží realizovat za pomoci složek výchovy – smyslové, rozumové, estetické, tělesné, pracovní, mravní. Složky výchovy v podstatě tvoří náplň školní družiny. Složka jedna rozvíjí a doplňuje druhou. Ovšem jedině dohromady, společně mohou plnit cíle výchovy

Konkrétní plánované cíle školní družiny jsou zatím většinou dílčí úkoly v zavedených složkách výchovy, jejichž splnění lze kontrolovat, proto je výsledková část práce rozdělena do složek výchovy.

Při strukturování činnosti školní družiny jsem vycházela z aktuálně formulovaných typů učení, podle Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu UNESCO :

- Učit se znát - získávat vědomosti o mnoha různých předmětech, učit se objevovat věci, analyzovat je, přizpůsobovat se novým situacím, vytvářet něco nového, řešit nový problém.
- Učit se „jak na to“ - získávat širokou škálu osobních dovedností potřebných pro život, jako je schopnost komunikovat s druhými nebo pracovat jako část týmu, stejně jako praktické dovednosti.
- Učit se žít společně - rozvíjet porozumění s druhými lidmi, poznání, že všichni máme práva a povinnosti, chovat se k ostatním tak jak chceme, aby se oni chovali k nám, pracovat společně a řešit problémy konstruktivními způsoby.

Veškerá činnost probíhala formou hry jenž napomáhá navazovat kontakt s dospělými i vrstevníky a vede ke spolupráci. Hra modelovala reálné situace, přispívala k utváření rolí a zvnitřňování sociálních norem. Pomáhala ovládat a rozlišovat vlastní city. Uvolňovala a vyrovnávala napětí a přetížení a ovlivňovala pojetí sebe samého.

Každá hra vycházela z možností dětí, byla formulována tak aby byla pro všechny děti přijatelně, přirozeně zvládnutelná, čímž podporovala jejich psychickou rovnováhu. Přinášela dětem klid a vyrovnanost, stvrzovala dosaženou úroveň, ověřovala schopnost něco rozhodnout, vyřešit a vykonat. Potvrzovala jejich dovednosti a zkušenosti, sociální vztahy a postavení ve skupině. Hra se stala cestou k pochopení lidského konání, formou životní praxe i zdravé existence dětí samotných.

Děti se při hře učily. Získávaly zručnost v zacházení s věcmi, zkušenosti s materiálem. Improvizovaly, zkoušely, hledaly a přemýšlely. To vše, činily spontánně, dobrovolně, v individuálním tempu svého mentálního času, z poznávacího hlediska někdy pomalu a s oklikami. Výchovné působení při hrách bylo soustavné, zaměřené, cílevědomé, ale s ohledem a znalostí individuálních, věkových zvláštností dětí. Nabídka činností vytvářela potřebné předpoklady k tomu, aby si děti mohly hrát a vlastní hraní je zvnitřněné zpracování této nabídky.

Na závěr si troufám říci, že tematický plán je možno využít i v praxi ostatních vychovatelů na prvním stupni základní a speciální školy. Vychovatelé s delší praxí mají své zkušenosti, metody, prostředky, postupy a znalosti, proto se domnívám že více vhodný by mohl být pro člověka začínajícího s výchovnou praxí jako inspirace náplně času ve školní družině.

Určitě je tento tematický plán vhodný pro ostatní vychovatele ve speciální škole „Svítání“.

Seznam podkladové literatury k tvorbě Tématického plánu

BADEGRAUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1994.
ISBN 80-7066-982-8

BADEGRAUBER, B. *Příběhy pomáhají z problémy*. Praha: Portál, 1994

BAUDISOVÁ, A. *Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v mateřské školce a základní škole*.
Praha: Portál, 1997

BENNETTOVI, S., R. *365 zábavných činností bez televize*. Praha: Portál, 1999

BLAKEYOVÁ, N. *Kudy z nudy*. Praha: Albatros, 2002

BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů*. Praha: Gemma, 1990

CLAYCOMBOVÁ, P. *Školka plná zábavy*. Praha: Portál, 1996

ČERMÁKOVÁ, H., RABIŇÁKOVÁ, D., STOHROVÁ, H. *Ty + Já = kamarádi*.
Praha: Portál, 2000

ČERNÁ, M. *Cvičíme s mentálně postiženými dětmi*. Praha: SPN, 1976

FLORIANA, A. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování*. Praha: Portál, 1998

GIACONE, E. *6x12 her a pohádek*. Praha: Portál, 2000

HERMANOVÁ, S. *Psychomotorické hry*. Praha: Portál, 1994

HOLEYŠOVSKÁ, A. *Rok ve školní družině*. Praha: Portál, 2003

HOUŠKA, T. *Škola je hra*. Praha: ISBN, 1991

JAHODA, J. *Hudební výchova pro 1.-3.ročník speciálních škol*. Praha: SPN, 1990

JUKLÍČKOVÁ, Z. *Hry pro děti předškolního věku*. Praha: SPNP, 1987

KALÁBOVÁ, N. *Pohádkové hry, hrajeme si celý rok*. Praha: Grada, 2003

KOČOVÁ, Z., MALÁ, D. *Drobné hry a cvičení z tvořivé dramatiky aneb „Pojďte si s námi hrát“*. Praha: Portál, 2001

KOHLOVÁ, M. *200 výtvarných činností pro děti od 3 let*. Praha: Portál, 1996

MACHKOVÁ E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1992

MARKOVÁ, Z. *Hry a nápady pro školáčky – Jaro*. Praha: Grada, 2001

MARKOVÁ, Z. *Hry a nápady pro školáčky – Podzim*. Praha: Grada, 2001

MARKOVÁ, Z. *Hra a nápady pro školáčky – Zima*. Praha: Grada, 2001

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 1994

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově*. Praha: Portál, 1996

NEUMAN, J. *Dobrodružné hry v tělocvičně*. Praha: Portál, 1998

NEWMAN, S. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. Praha: Portál, 2004

OPRAVILOVÁ, E. *Dítě si hraje a poznává svět*. Praha: SNP, 1988

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Podzim v mateřské škole*. Praha: Grada, 1998

PAUSEWANGOVÁ, E. *130 didaktických her*. Praha: Portál, 1993

PAUSEWANGOVÁ, E. *150 her k utváření osobnosti*. Praha: Portál, 1994

PETRŽELA, Z. *Hrajeme si II.* : 80-901438-2-2 : Fantisk, 1993

PETRŽELA, Z. *Veselé písničky*. Praha: Portál, 2003

PILKOVÁ, S. *Umět si hrát*. Praha: Mladá fronta, 1985

SMITH, A.Ch. *Třída plná pohody*. Praha: Portál 1993

STEINAR, R. *Výchova ke svobodě*. Praha: Balt, 1995

SZABOVÁ, M. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Praha: Portál, 1999

SZABOVÁ, M. *O estetické výchově nejmenších*. Praha: SNP, 1995

ŠEBEK, M. *Neklidné děti a jejich výchova*. Praha: Portál, 1998

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál, 1998

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pomáhají s problémy*. Praha: Portál, 2001

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Lidové písně a hry s nimi*. Praha: Portál, 2003

ŠPAČKOVÁ, R. *111 námětů pro tvořivou hru dětí*. Praha: Portál, 2000

VÍTKOVÁ, M. *Výtvarná výchova pro děti předškolního a školního věku*. Brno: 1995

ŽÁČEK, J. *Aprílová škola*. Praha: Albatros, 1987

ZAPLETAL, M. *Hry v přírodě*. Praha : Sportovní a turistické nakladatelství, 1958

Základní škola a Praktická škola SVÍTÁNÍ, o.p.s.

- Posláním Základní školy a Praktické školy SVÍTÁNÍ, o.p.s. je poskytovat dětem s kombinovaným postižením vzdělávání a další služby v rámci komplexní péče s cílem usnadnit jim integraci do společnosti.
- V prvním roce do školy docházelo 26 žáků s kombinovaným postižením. Zájem rodičovské veřejnosti o školu narůstal. Zvyšovala se kapacita a rozšiřovaly nabízené služby. V současné době navštěvuje školu 127 dětí, jímž je poskytováno vzdělání, výchova a další služby v rámci komplexní péče.
- Hlavní činností školy je vzdělávání a výuka v těchto typech škol : Základní škola pro žáky s více vadami I. stupeň, Základní škola praktická pro žáky s více vadami, Základní škola speciální pro žáky s více vadami, Praktická škola dvouletá
- Dále je zde poskytována péče speciálně pedagogická, sociální a psychologická jenž zajišťuje Speciálně pedagogické centrum. V rámci komplexní péče nelze opomenout zdravotnickou, rehabilitační péči již poskytují fyzioterapeuté, ergoterapeuté, logoped. Pro děti je zde hipoterapie, plavání, další sociální služby- osobní asistence, doprava do školy, v neposlední řadě volnočasové aktivity, sportovní, kulturní, společenské aktivity. Škola pro své žáky pořádá pobyty v přírodě, tábory, výlety, besídky pro veřejnost, výstavy a propagační akce.

První stupeň základní školy

- Do 1. ročníku nastupují děti s kombinovaným postižením, které se nepodařilo integrovat v běžné základní škole. Výuka probíhá podle vzdělávacího programu č.j. 16 847/96-2. Mentální úroveň těchto dětí je však taková, že v malém kolektivu šesti dětí, kde se uplatňuje individuální přístup, mohou zvládat požadavky základní školy. Některé děti mohou být v dalších ročnících integrovány do běžné základní školy. Pokud v dalších ročnících neprospívají, jsou dále vzdělávány podle vzdělávacího programu zvláštní školy.

Speciální škola

- 1.-9. ročník navštěvují děti s kombinovaným postižením, jehož součástí je nejčastěji lehké nebo střední mentální postižení. Výuka probíhá podle výchovně vzdělávacího programu vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č.j. 22 980/97-22. Ve třídě se dětem věnuje učitel a vychovatel nebo asistent.
- Cílem výchovně vzdělávací práce je rozvoj a kultivace osobnosti žáka, poskytování vědomostí, dovedností a návyků potřebných k uplatnění žáků v praktickém životě. Ve výchovně vzdělávacím procesu je brán zřetel především na individuální zvláštnosti žáků a na individuální přístup s volbou speciálně pedagogických metod výchovy a vzdělávání.

Základní škola praktická

- V deseti ročnících pomocné školy se vzdělávají žáci s takovou úrovní rozumových schopností, která jim nedovoluje prospívat na základní ani zvláštní škole. Žáci se vzdělávají podle výchovně vzdělávacího programu vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č.j. 24 035/97-22. Cílem výchovně vzdělávací práce je, aby žáci ve vhodně upravených podmínkách a při odborné pedagogické péči získali základní vědomosti, dovednosti a návyky, potřebné k orientaci v okolním světě,

aby dosáhli maximální možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých osob a zapojili se dle svých možností do společenského života. Pomocná škola je rozdělena do 4 stupňů (nižší, střední, vyšší a pracovní).

- Přípravný stupeň pomocné školy navštěvují děti s kombinovaným postižením, které dosáhly věku nejméně 6 let a nejsou ještě dostatečně vyspělé pro zařazení do pomocné školy. 1–3 roky se mohou v přípravném stupni zdokonalovat před nástupem povinné školní docházky.
- Úkolem speciálního školství je vzdělávat i děti, které byly dříve od povinné školní docházky osvobozeny. Tyto děti s hlubokým mentálním postižením vzděláváme v rehabilitačních třídách pomocné školy. Zde se vzdělávají podle výchovně vzdělávacího programu MŠMT ČR č.j. 15 988/2003-24. Důraz je kladen především na rozvoj motoriky, komunikačních schopností a hygienických návyků.

Třída pro žáky s autismem

- Do této třídy nastupují děti s pervazivní vývojovou poruchou (dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, autistické rysy,...) a děti s příbuznými poruchami komunikace. Děti v této třídě jsou vzdělávány podle jednoho z těchto vzdělávacích programů: Zvláštní škola č.j. 22 980/97-22, Pomocná škola a přípravný stupeň č.j. 24 035/97-22. Cílem výchovně vzdělávací práce v této třídě je socializace žáků, rozvoj jejich kognitivních schopností a dovedností, zlepšování verbální a neverbální komunikace a minimalizace excesů a deficitů v chování. Výchovně vzdělávací proces vychází z TEACH programu, který staví na individuálním přístupu k žákovi, na strukturalizaci a vizualizaci učiva. Důraz je kladen na praktické využívání získaných znalostí, dovedností a návyků. S žáky během výuky pracuje učitel se dvěma asistenty.

Praktická škola, třída s dvouletou přípravou

- Jedna třída se nachází v Nemošicích a nově byla zřízena třída v září 2005 ve Vysokém Mýtě při Denním centru Berenika.
- Praktická škola je určena absolventům zvláštních a pomocných škol. Výuka probíhá podle výchovně vzdělávacího programu č.j. 24 744/96-24.
- Cílem výchovně vzdělávací práce je připravit žáky prostřednictvím praktických činností pro samostatnou existenci ve společnosti a zdokonalovat jejich úroveň čtení, psaní a počítání. Obsahem výuky je poskytování základních vědomostí, dovedností a návyků prostřednictvím těchto hlavních předmětů: příprava pokrmů, rodinná výchova, ruční práce, drobná údržba, český jazyk a literatura, občanská výchova a matematika.
- Detašované pracoviště pomocné školy v ÚSP Ráby
- V září 2005 byla v Ústavu sociální péče v Rábech otevřena rehabilitační třída pomocné školy, která je detašovaným pracovištěm školy Svítání. Třidu navštěvovalo 5 klientů ÚSP. Čtyři žáci ve věku 8–18 let plnili vzdělávací program rehabilitační třídy pomocné školy a jeden žák dokončil poslední ročník pomocné školy
- Výuka probíhá při průměrném počtu šest dětí ve třídě. Vedle učitelů se dětem věnují vychovatelé a osobní asistenti. Každému dítěti se vytváří individuální vzdělávací plán, zaměřený na rozvoj vědomostí a dovedností. Vlivem individuality každého dítěte probíhá výuka převážně individuálně.

Logopedie

- V rámci logopedické péče pracuje logoped s dětmi individuálně dvakrát v týdnu podobu dvaceti minut, protože schopnost domluvit se svým okolím je důležitá pro každého z nás. Handicapovaní jedinci to mají o to složitější, že kromě běžných „nedorozumění“, ke kterým v komunikaci dochází, mají situaci ztíženou ještě svým postižením. U vad řeči je

logopedie zaměřena jak na stránku expresivní, tak na obsahovou. Součástí práce s každým dítětem je jeho správné zapoložování, dechová cvičení, vhodná motivace a využívání stimulačních metod. Školní logoped se ve své činnosti snaží předcházet vzniku možných komunikačních problémů, vyhledává rizikové jedince, diagnostikuje vady a poruchy řeči, provádí řečovou terapii a provádí také nápravu dyslektických a dysortografických problémů. Nedílnou součástí jeho práce je instruování ostatních pedagogických pracovníků a rodičů, jak s dítětem komunikovat a pracovat na rozvoji jeho řečových schopností. Kromě běžných pomůcek a technik využívají i speciální počítačové programy řady Mentio a logopedické pracoviště IBM Speech Viewer III. IBM Speech Viewer III je program, který na základě optické a sluchové zpětné vazby vede k analýze a zlepšení řečových schopností u klientů s řečovou, sluchovou nebo mentální poruchou. Program obsahuje úplný rozsah řečových cvičení od budování schopnosti ovládat jednotlivé prvky řeči až po zdokonalování se v těchto prvcích. Je vhodný také pro úpravu modulace hlasu, výslovnosti nebo hlasové kvality.

Rehabilitace

- Součástí léčebné rehabilitace je fyzioterapie, ergoterapie, hipoterapie a plavání. Nedílnou součástí je navazování kontaktů s jinými zdravotnickými zařízeními a firmami. Proto se ergoterapeuti a fyzioterapeuti účastní odborných seminářů, konferencí a školení to posouvá profesní přístup k multidisciplinární spolupráci (neurolog, ortoped, chirurg, rehabilitační lékař, fyzioterapeut, ergoterapeut...). Pro komplexnost terapie je nezbytné, aby jednotlivé složky rehabilitace vzájemně prolínaly. Rehabilitační péče je poskytována na základě doporučení odborného lékaře.
- Tým zajišťuje odbornou péči u žáků školy s nejčastějšími diagnózami: dětská mozková obrna, dále lehká mozková dysfunkce, Downův syndrom, deformity nohou, skoliózy, vadné držení těla, poruchy jemné a hrubé motoriky a smyslová postižení. Naším dlouholetým terapeutickým cílem je komplexní přístup, který přispívá k ovlivnění nervového systému a zlepšování funkčních schopností klientů.
- Fyzioterapeuté kombinují několik technik na neurofyziologickém podkladě – Vojtova reflexní terapie, Bobath – koncept, posturálně motorické programování s využitím TerapiMasteru, cvičení na labilních plochách a míčích, měkké techniky, synergetická reflexní terapie apod. Stěžejním fyzioterapeutickým cílem je normalizace svalového tonu, stabilizace posturálního systému, nácvik lokomoce a vertikalizace, popř. její zajištění vhodnými pomůckami, zkvalitnění pohybové koordinace a svalové síly.
- Ergoterapeuté rozvíjí u dětí jemnou motoriku, propriocepci, a v neposlední řadě také kognitivní funkce. Díky tomu dochází ke zvýšení a zkvalitnění pozornosti, vnímání či prostorové orientace. To vše za účelem zlepšení sebeobsluhy a běžných denních aktivit, které jsou naší prioritou. V ergoterapii využíváme metodu Afolterové a také Bobath koncept. Terapeut se zaměřuje i na výběr, nácvik popř. výrobu kompenzačních pomůcek dle individuální potřeby dítěte a zajištění fyziologického sedu během celého dne.
- Skupinová ergoterapie má za úkol přispět k zapojení handicapovaných jedinců do společnosti zdravých a připravit je na jejich budoucí pracovní zařazení. Ergoterapie probíhá v několika dílnách v menších skupinách, ale i individuálně, podle potřeb jednotlivých dětí a podle druhu pracovních činností. Zpočátku jsou nacvičovány dovednosti týkající se soběstačnosti. Menší děti se učí oblékat, používat příbor, zvládat osobní hygienu, používat kompenzační pomůcky. Starší děti se učí samostatně orientovat ve městě, nakupovat, uvařit si jednoduchá jídla, vyprat si a podobně. Formou hry pracují s papírem, přírodními materiály, textilem, keramickou hlinou, kovem, dřevem, sádrou a učí se složitějším technikám jako je pletení, háčkování, vyšívání.

- Hipoterapie je zajišťována dvěma fyzioterapeutkami školy se specializačním kurzem ve spolupráci se sdružením pro pomoc zdravotně postiženým Apolenka. Je v ní skloubeno působení na handicap dětí vlivem impulsů z pohybujícího se koňského hřbetu s nesmírně kladným vlivem na jejich psychiku.
- Plavání se účastní většina žáků v rámci hodin tělesné výchovy a to jednou týdně. Pomocí Haliwickovy metody a her ve vodě se postupně přechází k samotné výuce plavání.

Doprava žáků

- Denně je zajišťován svoz a rozvoz dětí do školy a zpět domů třemi svozovými vozidly z oblastí Pardubicka, Chrudimska, Přeloučska a Ústeckoorlicka. Mikrobuses najedou denně více než 600 km, což představuje velké finanční náklady. Přestože je tato služba velmi potřebná, je v České republice doposud legislativně neošetřená. Proto škola podala projekty na MPSV a Krajský úřad. Dopravní podnik města Pardubic poskytuje autobus MHD na svoz pardubických dětí.

Týmové schůzky

- Týmové schůzky jsou partnerským setkáním rodičů a všech zaměstnanců školy (učitel, vychovatel, asistent, ergoterapeut, logoped, fyzioterapeut...), kteří pracují s konkrétním dítětem.
- Je-li to vhodné a účelné, účastní se schůzky i žáci. Společně se hodnotí stav a vývoj dítěte, vytyčují se cíle a úkoly společného snažení, hledají se řešení problémových situací, porovnává se situace doma a ve škole. Ve většině případů jsou tyto schůzky přínosným nástrojem komplexní péče o dítě a efektivní formou spolupráce školy s rodinou. Došlo však ke zjištění, že je velmi složité ujistit rodiče, že tým se neschází proto, aby řekl, co děláme ve škole a „nařídil“, co se smí a nesmí dělat doma. Záleží na všech členech týmu, aby vhodnou a taktní komunikací nastínili možnosti spolupráce, odborně doporučili možná řešení některých otázek, doporučili metody a pomůcky, poznali blíže domácí prostředí dítěte a získali rodiče pro oboustrannou spolupráci.

Speciálně pedagogické centrum SVÍTÁNÍ (SPC)

- Speciálně pedagogické centrum je součástí Speciální školy Svítání, o.p.s. Pardubice
- Vzniklo 1.1.1996. Zajišťuje služby v terénu - v rodinách, školských zařízeních, ústavech, atd.
- Posláním je poskytovat speciálně pedagogickou, sociální a psychologickou péči handicapovaným dětem s cílem usnadnit jim integraci do společnosti. Cílovou skupinou jsou děti s kombinovaným postižením, děti s tělesným postižením, s mentálním postižením, s autismem a děti s vadami řeči.

Pro děti předškolního věku zajišťuje :

- péče systémem PORTAGE - pravidelná péče v rodinách zaměřená na stimulaci a rozvoj schopností a dovedností dítěte
- posouzení vývoje a schopností dítěte, posouzení školní zralosti
- speciální pedagogické diagnostiky, individuální vzdělávací programy
- psychologická péče (včetně rodinného poradenství)
- sociální péče (základní soc.poradenství, pomoc při orientaci v sociální síti, zprostředkování sociálních služeb v jiných institucích, řešení problémů v rodinách se zdravotním postižením, jednorázové poradenství, dlouhodobá péče vč. sociální terapie v rodině)

- komplexní péče při integraci do běžné MŠ (včetně poradenství při výběru vhodného školského zařízení, pomoci při výběru a zácvičku osobních asistentů, metodického vedení učitelek, příp. osobních asistentů, zajištění příslušné dokumentace)
- zpracování kompletních podkladů k rozhodnutí o zařazení dítěte nebo žáka do školského zařízení
- depistáž dětí se zdravotním postižením ve spolupráci s pediatry, rizikovou poradnou, rehabilitačními lékaři

Pro děti školního věku zajišťuje:

- komplexní pomoc při integraci do běžné ZŠ
- poradenství pro rodiče při výběru školy
- pomoc při výběru a zácvičku osobního asistenta nebo asistenta učitele
- poradenství v oblasti kompenzačních pomůcek
- metodické vedení učitele, příp. asistenta
- zajištění příslušné dokumentace (doporučení k integraci, psychologické vyšetření, speciálně pedagogické diagnostiky, pomoc při vypracování individuálního vzdělávacího programu)
- individuální výuka v domácím prostředí, v ústavěch sociální péče u dětí osvobozených od povinnosti docházet do školy
- speciálně pedagogické diagnostiky, pomoc při zpracování individuálních vzdělávacích programů
- poradenství při volbě profesního zaměření a dalšího uplatnění žáků se zdravotním postižením
- diagnostika úrovně struktury inteligence
- sociální péče (základní soc.poradenství, pomoc při orientaci v sociální síti, zprostředkování sociálních služeb v jiných institucích, řešení problémů v rodinách se zdravotním postižením, jednorázové poradenství, dlouhodobá péče vč. sociální terapie v rodině)
- psychologická péče (včetně rodinného poradenství)
- přednášky a besedy na zvolené téma

Osobní asistence

- Posláním osobní asistence je kompenzovat postižení žáka v činnostech, které nemůže vykonávat samostatně, dopomáhat mu při získávání vzdělávání, rozvoji osobnosti a uspokojování sociálních potřeb. Podporovat žáka v rámci výchovných, vzdělávacích a aktivizačních činností, aby docházelo k co největšímu rozvoji jeho schopností a dovedností. Umožnit žákům s těžkým kombinovaným postižením vzdělávání kolektivní formou ve školském zařízení a podpořit tak získávání nových zkušeností, podnětů a navazování nových sociálních kontaktů.
- Osobní asistenti pracují s dětmi po dobu vyučování podle pokynů pedagoga a individuálních plánů dětí. Podstatou poskytování této služby je kompenzace handicapu, který dítěti znemožňuje zapojení do všech činností typických pro jeho věk, a individuální péče, která vede k rozvoji osobnosti dítěte a k podpoře jeho samostatnosti. Asistenti pomáhají při hygieně, stravování a převlékání, a to vždy dle potřeb dítěte. Také převáží žáky na léčebnou rehabilitaci, logopedii, asistují při plavání, hipoterapii, sportovních, kulturních a dalších akcích školy, zajišťují dozor ve školních svozových autobusech.
- Osobní asistence je velmi důležitá služba, neboť napomáhá tomu, aby se děti se zdravotním postižením rozvíjely v přirozeném prostředí rodiny a kolektivu svých vrstevníků ve škole. Bez osobní asistence by totiž některé děti nebyly schopné zvládnout

nároky školního prostředí a musely by být vzdělávány pouze individuální formou v domácím prostředí nebo být umístěny v internátních zařízeních či ÚSP.

Školní družina a školní klub

- Kroužky : taneční, výtvarný, muzikoterapie – vedená PaedDr. Holzer

Volnočasové aktivity speciální školy Svítání

- V průběhu celého školního roku je pro děti připravena řada aktivit kterých se zúčastní jako diváci i jako účinkující. Už po několikáté škola nazkoušela muzikál ve kterém účinkují všechny děti i zaměstnanci. V tanečním kroužku skupina dětí nacvičí sestavu a vystupují na řadě společenských akcí, kde sklízí velké ovace. Děti tvoří, malují a se svými výtvary se účastní výstav i soutěží. Několikrát v školním roce shlédnou vhodný film v kině, divadelní představení i hudební koncerty. Děti jezdí na výlety (prohlídka velkých měst Brno, Zlín, Praha, Liberec, zoologické i botanické zahrady) pravidelně jezdí do školy v přírodě, o prázdninách na letní tábory, kde je pro ně vždy připraven bohatý program. Škola pořádá pro děti akce kdy se témata nabízejí v rámci ročního období, či svátků, tradic, ale i spontánní nápady zaměstnanců (drakiáda, mikulášská besídka, vánoční besídka, přivítání a rozvoz Betlémského světla, neveřejné bruslení, účast na programech ekocentra, bambiriády, návštěvy knihovny, Psi štěstí – ukázka práce vodících psů, putování loutek – výroba maňásků, přivítání jara vhazování Moreny do řeky, den v červeném, pálení čarodějnic, karneval, sportovní olympiády, plavecké závody, turnaj ve floorbale, golfový turnaj, oslavy dětského dne,

Shrnutí:

- Mezi silné stránky speciální školy „Svítání“ patří kolektiv odborných pracovníků. Velkým přínosem pro práci s dětmi je určitě spolupráce pedagogů, rehabilitačních pracovníků, vychovatelů jak mezi sebou tak vedením školy a rodinami dětí, což dokládají zmíněné skupinové schůzky. Kladné hodnocení zaslouží též vlastní intervence odborníků, kteří mají velký prostor pro kreativitu ve své práci. A mohou říci, že ji velmi využívají (až zdravě soutěží). Jak už bylo řečeno celý tým odborníků přispívá ke kvalitní komplexní péči a využívá individuální přístup ke každému dítěti a snaží se o společné směřování výuky k samostatnosti a praktickému využití osobních možností každého žáka.
- Důležité je i spojení Speciálního pedagogického centra se školou. SPC poskytuje speciálně pedagogickou, sociální a psychologickou péči handicapovaným dětem s cílem usnadnit jim integraci do společnosti.
- Velkým přínosem je i přítomnost asistentů, osobní asistence je velmi důležitá služba, neboť napomáhá tomu, aby se děti se zdravotním postižením rozvíjely v přirozeném prostředí rodiny a kolektivu svých vrstevníků ve škole. Bez osobní asistence by totiž některé děti nebyly schopné zvládnout nároky školního prostředí a musely by být vzdělávány pouze individuální formou v domácím prostředí nebo být umístěny v internátních zařízeních či ÚSP. V neposlední řadě je důležitý svoz dětí do školy bez něhož by děti z okolí nemohli školu navštěvovat, neboť každý rodič nemůže své dítě dennodenně dovážet do školy až 30 km.

