

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

POHYBOVÉ AKTIVITY DĚTÍ SE STŘEDNÍ MENTÁLNÍ RETARDACÍ VE VOLNÉM ČASE

Vedoucí práce: Mgr. Zdeněk Toušek

Autor práce: Dagmar Kovalčíková, DiS.

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2

2014

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47 b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum, 25. 3. 2014

.....
podpis

Velice děkuji Mgr. Zdeňku Touškovi za odborné vedení mé práce, vstřícný přístup a cenné rady. Mé poděkování patří též paní ředitelce Mgr. Magdě Kumprechtové a kolegyním ze Základní školy speciální a praktické školy Diakonie ČCE Vrchlabí za pomoc a podporu během studia.

OBSAH

Úvod.....	5
1. Volný čas	7
2. Dítě.....	9
2.1. Tělesný vývoj.....	9
2.2. Psychický vývoj.....	10
2.3. Sociální vývoj	11
3. Mentální retardace	13
3.1. Charakteristika mentální retardace	13
3.2. Psychické důsledky mentální retardace	17
3.3. Sociální důsledky mentální retardace	19
4. Pohybové aktivity a jejich význam	21
5. Pohybový kroužek Velký sportovec	24
5.1. Metodika	24
5.2. Popis prostředí	26
5.3. Příprava	27
5.4. Realizace	33
5.5. Vyhodnocení	38
Závěr	40
Seznam použitých informačních zdrojů	42
Abstrakt.....	44
Abstract.....	45

Úvod

Mírou vyspělosti každé společnosti je úroveň péče, pomoci a podpory, které jsou poskytovány nejohroženějším a nejzranitelnějším skupinám občanů. A je třeba zmínit, že v tomto směru ušla Česká republika zejména od roku 1989 značný kus cesty. Ač si to sami někdy neuvědomujeme, přes řadu problémů a komplikací je zřetelný jak posun v myšlení většinové společnosti, tak v oblasti materiálního a technického zabezpečení a systémových opatření. Přesto však pochopitelně stále existuje množství nedostatků a slabých míst, kterým je třeba věnovat pozornost. Nejinak tomu je i ve sféře vzdělávání. Již několik let pracuji jako učitelka v základní škole speciální a vedle pozitivních změn, které v posledních letech přinesla školská reforma, vnímám i mnoho nadbytečných obtíží, s nimiž se musí ve svém životě oproti většinové populaci potýkat lidé s mentální retardací a případně i jejich rodinní příslušníci. Uplynulá doba tak na jedné straně přinesla nezczitelné právo na vzdělání, významnou humanizaci a individualizaci edukačního procesu, do praxe bylo zavedeno množství netradičních metod, došlo k vybavení vzdělávacích institucí dříve nebývalým množstvím didaktických, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a v neposlední řadě byl nastartován proces integrace dětí a žáků s mentální retardací do škol hlavního vzdělávacího proudu, na druhou stranu však stále nedošlo k rozvoji v některých oblastech, které přímo ovlivňují úspěšnost sociální integrace. Jednou z nich je i nabídka možností využití volného času. Zatímco pro děti bez postižení se stále rozrůstá o další a další aktivity nabízené jak tradičními školskými zařízeními pro zájmové vzdělávání, tak nově vznikajícími neziskovými organizacemi či dokonce komerčními subjekty, děti s mentální retardací, a zejména s těžším stupněm, mají v tomto směru velmi omezené možnosti. Naše speciální škola proto z tohoto důvodu vedle základního vzdělávání nabízí již několik let také volnočasové aktivity mimo vyučování, které jsou pro děti a jejich rodiče nejen finančně dostupné, ale také přizpůsobené jejich potřebám. Do organizace těchto aktivit se zapojuje většina učitelů školy a ani já v tomto směru nejsem výjimkou. Již druhým rokem vedu kroužek nazvaný Velký sportovec určený pro děti mladšího školního věku se střední mentální retardací. Jak už název napovídá, jsou hlavní náplní pohybové aktivity. Jejich cílem je pochopitelně kompenzace zatížení, jemuž jsou děti vystaveny v průběhu výuky, posílení tělesné zdatnosti a také získání pozitivního vztahu k pohybu, což je důležité zejména do budoucna. Nicméně v průběhu

studia pedagogiky volného času jsem si uvědomila, že prostřednictvím pohybových aktivit je možné rozvíjet nejen fyzickou kondici, ale stejně úspěšně také sociální dovednosti. Toto téma mě natolik zaujalo, že jsem se rozhodla rozpracovat jej ve své bakalářské práci. Jejím cílem je proto vytvořit vhodnou cílenou volnočasovou aktivitu pro děti mladšího školního věku se střední mentální retardací, v praxi ji ověřit a vyhodnotit. Pro realizaci svého záměru využiji prostor, který mi poskytuje výše zmíněný kroužek Velký sportovec. Zaměřit se chci na rozvoj sociálních dovedností, zejména pak na ohleduplnost, toleranci, dodržování pravidel her a na rozvíjení smyslu pro fair play.

Vzhledem k výše uvedenému cíli se v první kapitole pokusím vymezit pojem volný čas, jehož vnímání, podle mého názoru, ovlivňuje nejen pohled na význam volnočasových aktivit, ale také na jejich zaměření a obsah. Cílovou skupinou, na níž se ve své práci zaměřuji, jsou děti mladšího školního věku se střední mentální retardací. Další kapitolu proto zaměřím na dítě a charakteristiku jeho tělesného, duševního a s nimi úzce souvisejícího sociálního vývoje v daném období. Třetí kapitolu věnuji vymezení mentální retardace a jejím důsledkům v oblasti fyzického stavu, psychiky a sociálních vztahů. Ve čtvrté kapitole se zaměřím na význam a specifika pohybových aktivit. Všechna získané poznatky se pak pokusím aplikovat při přípravě realizaci a vyhodnocení kroužku Velký sportovec, čemuž je věnována kapitola pátá. Inspiraci a informace pro svoji bakalářskou práci budu čerpat převážně z tuzemské odborné literatury. Preferovat budu zejména významné autory, jako jsou v oblasti pedagogiky Průcha či Waltrová, v oblasti pedagogiky volného času Kaplánek, Hofbauer, Pávková či Hájek, v oblasti psychologie Matějček, Vágnerová a Říčan a v oblasti pohybových aktivit především Mužík.

1. Volný čas

Volný čas můžeme definovat buď negativně, nebo pozitivně. Negativní definice volného času vymezují volný čas vůči pracovní době (mám volno od práce). Pozitivní definice vymezují volný čas na základě jeho vlastní kvality. Jedná se o čas, s nímž může jedinec svobodně nakládat (mám volno pro sebe, pro svoje koníčky, pro druhé atd.). „*Je to doba, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přináší nám pocit uspokojení a uvolnění.*“ (PÁVKOVÁ, HÁJEK, HOFBAUER 2002: 13) V pedagogice volného času odborníci prosazují pozitivní definici volného času.

Výraz volný čas vyvolává většinou velmi příjemné představy. Ve volném čase se věnujeme činnostem, které máme rádi, baví nás, uspokojují a přinášejí nám radost a uvolnění. Proto se přikláním k pozitivní definici volného času. Stejně jako pedagogický slovník vnímám volný čas v užším slova smyslu: „*Čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku). Na výchovu a vzdělávání ve volném čase je zaměřena pedagogika volného času.*“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2008: 274-275)

Pojem volný čas zahrnuje odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, zájmové vzdělávání, dobrovolnou společensky prospěšnou činnost i časové ztráty spojené s touto činností. Z hlediska dětí a mládeže volný čas nezahrnuje vyučování a činnosti s ním související, sebeobsluha, základní péče o zevnějšek a osobní věci, povinnosti spojené s provozem rodiny, domácnosti a další časové ztráty. Do volného času nepatří ani činnosti zabezpečující biologickou existenci člověka (jídlo, spánek, hygiena, zdravotní péče). Někteří lidé si však i z těchto činností vytvoří svého koníčka. Velmi časté to je příprava, ale i konzumace jídla. (PÁVKOVÁ, HÁJEK, HOFBAUER 2002: 9-13)

Volný čas dětí a mládeže má specifickou zvláštnost, neboť z výchovných důvodů je žádoucí jeho pedagogické ovlivňování. Dětem chybí dostatek zkušeností, nedovedou se orientovat ve všech oblastech zájmových činností, potřebují citlivé vedení. Vedení musí být nenásilné, nabízené činnosti pestré a přitažlivé a účast na nich dobrovolná. Míra ovlivňování volného času je závislá na věku dětí, jejich mentální i sociální úrovni a na charakteru rodinné výchovy. Děti tráví svůj volný čas ve velmi

různorodém prostředí. Může se jednat o domov, školu, různé společenské organizace a instituce. Mnoho dětí však prožívá svůj volný čas na veřejných prostranstvích, venku, na ulici, často bez jakéhokoliv dohledu, dokonce i bez zájmu dospělých. Toto je velmi neuspokojivá situace, která ohrožuje výchovu dětí i jejich bezpečnost. Společnost musí mít zájem na tom, jak děti tráví svůj volný čas. Na prvním místě je sice rodina, která však nemůže plně dětem jejich volný čas zabezpečit. Nemá na to nejen dostatek času, chybí jí i potřebné materiální zabezpečení a odborná kvalifikace. Rodina nemůže uspokojit potřebu dětí a zejména dospívajících v kontaktu s vrstevníky. Tendence k omezení, či dokonce rušení institucí pro výchovu mimo vyučování jsou nedomyšlené a škodlivé. Historické zkušenosti i zkušenosti ze zahraničí nám potvrzují, že prevence je ve výchově nejen účinnější, ale také podstatně levnější než náprava chyb a převýchova. Právě kvalitní výchova dětí ve volném čase má výrazný preventivní význam. (PÁVKOVÁ, HÁJEK, HOFBAUER 2002: 13-14)

2. Dítě

Vývojové fáze člověka dělíme na novorozenecké období, věk batolivý, předškolní, školní, dospívání, dospělost a stáří. (MATĚJÍČEK 2007: 9) Cílovou skupinou mé bakalářské práce jsou děti mladšího školního věku.

Klasické učebnice vývojové psychologie dělí školní věk na mladší a starší, přičemž ten starší se víceméně kryje s pubertou. Zdeněk Matějček dělí toto dlouhé období na tři a přidává střední školní věk. (MATĚJÍČEK 2008: 57) „*Mladší školní věk je období relativně krátké, přechodné, kdy se s dítětem mnoho děje a kdy následkem toho jsou mezi dětmi poměrně velké rozdíly.*“ (MATĚJÍČEK 2008: 57) Podle Matějčka se jedná o dobu mezi 6-7 lety a končí mezi 8-9 lety. Jde o období, které odpovídá první a druhé třídě. U děvčat počítáme vždy spíše s hranicí nižší, u chlapců spíše s hranicí vyšší. Mladší školní věk je období mezi dvěma velkými vývojovými epochami, mezi věkem předškolním a věkem středním školním. (MATĚJÍČEK 2008: 57) Marie Vágnerová používá termín raný školní věk. V tomto období se mohou projevit různé nápadnosti v chování, ale mnohé z nich jsou pouze vývojově podmíněným výkyvem. Patřily by sem nepřesnosti v hodnocení reality vyplývající z postupné proměny dětského uvažování (přechod do stadia konkrétních logických operací). Tyto projevy někdy působí jako lhavost, ale jedná se o konfabulaci, smyšlenku, tj. nepřesné odlišení skutečnosti a vzpomínek či fantazijní produkci, kterou dítě považuje za reálnou. Některé děti také ještě nerespektují tabu osobního vlastnictví a někdy si vezmou něco, co jim nepatří. (VÁGNEROVÁ 2003: 43) Pavel Říčan pro mladší školní věk uvádí období od 6 do 11 let. Toto období nazývá velmi výstižně střízlivý realista.

2.1. Tělesný vývoj

V období od 6-11 let vyroste průměrný chlapec ze 117 na 145cm, dívka je asi o jeden centimetr vyšší. Váha chlapce vzroste ze 22 na 37kg. Dívka, přestože má již o něco širší pánev a trochu více podkožního tuku, je jen o půl kilogramu těžší. Dětem naroste druhý chrup, mění se postavení čelisti a tvar spodní části obličeje. Změní se i tvar rtů. Čelo ztrácí dětskou klenutost, rysy obličeje se přiblíží své dospělé podobě. Mozek stále ještě roste, kolem desíti let se však jeho růst výrazně zpomalí. Mozek je vcelku nyní plně vyvinut, ale zhruba asi až do jednadvaceti let se ještě budou zdokonalovat spojení mezi jeho buňkami. Výkonnost organismu je obdivuhodná, děti

jsou neustále v pohybu při svém typickém „řádění“. Dítě sice špatně hospodaří se silami, snadno se vyčerpá, ale na rozdíl od dospělých jedinců dokáže neobyčejně rychle nabrat nové síly. (ŘÍČAN 2006: 146-147)

Pohyby vykonávané velkými svaly jsou již obratné, děti dokáží skákat přes švihadlo, jezdit na kole, házet i chytat míč. Tělesná síla a obratnost je zvláště u chlapců rozhodující v postavení ve třídním kolektivu. Malí, slabí a neobratní bývají outsidersy, a to se projevuje i na jejich povahovém vývoji. Vliv dospělých postupně klesá. (ŘÍČAN 2006: 147)

Pohyby drobných svalů jsou ještě nepřesné, a to i proto, že se teprve dotváří koordinace mezi zrakem a jemnými pohyby prstů. To je důvod, proč mají někteří prvňáci problémy s výukou písma. (ŘÍČAN 2006: 148)

2.2. Psychický vývoj

Nástup do školy znamená radikální životní změnu. Škola pomáhá urychlit rozumový rozvoj, učí myslet novým způsobem. Do života dítěte vstupují školní povinnosti. To znamená mnohem vyšší nároky na kázeň. Freud toto období nazval *latence*, protože sexualita je latentní, to znamená, že se ve vnitřním životě projevuje jen slabě a skrytě. Mladší školní věk je období poměrně klidné, nebouřlivé a také šťastné. (ŘÍČAN 2006: 145)

Zlepšuje se smyslové vnímání. Například pětileté dítě rozezná pětigramové závaží od patnáctigramového, devítileté potězkáváním rozezná i jednogramový rozdíl. Oči sladují svou činnost a dokáží odlišit mnohem více barvových odstínů než dříve. Myšlení se zrychluje, je stále efektivnější, hlubší a pronikavější. Dítě nyní udrží v mysli více fakt najednou, může tedy uvažovat složitěji. Konečně pochopí konkrétně-logický princip „konzervace“: Ať nalijeme vodu z láhve do jakékoliv nádoby, její množství se nezmění. Dítě se neřídí jen tím, co vidí, pohled může klamat, nýbrž i jednoduchou logikou. Také logické třídění udělá důležitý skok. Zeptáme-li se desetiletého dítěte, kterému dáme obrázek se třemi vrabci a pěti kosy, zda je více kosů, nebo ptáků, může se ukvapit, ale svou chybu dokáže opravit. Řeč školáka se zdokonaluje rychle. Aktivní slovní zásoba čítá asi pět tisíc slov a pasivní je ještě mnohem větší. Slova jsou dosud blíže předmětům, proto je myšlení dítěte přece jen ještě hodně emoční a těžkopádné. Jakmile se školák naučí rychle číst, nastává vývojový skok. Oblibu si získává dobrodružná četba přijatelné úrovně, pokud možno s realistickými

ilustracemi. Dítě z vyučování, četby a televize denně získává nové informace o světě kolem sebe. Informace mnohem lépe než předškolák umísťuje v čase a v prostoru. Mladší školák dobře chápe pojmy „blízko“ a „daleko“. Na počátku období je dítě nápadně lehkověrné, věří rodičům i učiteli každé slovo. Vzhlíží k autoritě. Postupně však přicházejí pochybnosti, a i když se rodiče snaží, přestává věřit v Ježíška a Mikuláše. Inteligence školního dítěte se dá měřit tím přesněji a spolehlivěji, čím je starší. Inteligence se projevuje ve stále větším množství různých výkonů, dítě se více ovládá a podává stabilnější výkon. (ŘÍČAN 2006: 146-150)

Škola učí děti pracovat, klade na ně požadavky a otevírá jim velké perspektivy. Děti, které se dobře učí, si klidně budují vztah ke školní práci i k dospělému světu práce. I ony zažívají trému a nezdary. I pro ně je bolestné ztrácet iluze o sobě. Vcelku však snadno dospívají k jasné osobní perspektivě a zdravému sebevědomí. Dětské sebevědomí získává větší autonomii, je čím dál tím méně závislé na okamžitém úspěchu. Ale jsou tu i ti, kteří nestačí nárokům školy. S opakovaným nezdarem ve školní práci přibývá nový a velmi těžký problém: pocit méněcennosti. Hrozí, že si nevytvoří zdravý vztah k práci a že se pro ně práce nestane tím, čím má. (ŘÍČAN 2006: 162-167)

Mnoho rodičů dětí s mentální retardací vyhlíží endokrinní bouři staršího školního věku s nadějí, že hormonální nápor urychlí dosud vážně opožděný vývoj jejich dítěte. Bohužel, v naprosté většině případů doufají marně. (MATĚJÍČEK 2008: 57)

2.3. Sociální vývoj

V první třídě se děti chovají jako stádo, které jde za vůdcem-učitelkou. Bližší vztahy se vytvářejí mezi dětmi sedícími vedle sebe a za sebou nebo mezi dětmi majícími společnou cestu do školy. Jen zřídka jedinec, především fyzicky silnější, získá přechodný vliv v malém kroužku a je chvíli vůdcem, není však toho mnoho, k čemu může takovou skupinku vést. Během celého mladšího věku se třída jako skupina postupně strukturuje. Ve třetím ročníku lze pozorovat výraznou kamarádkou solidaritu. Autorita a vliv učitele ustupuje, a to často více, než si přejeme. (ŘÍČAN 2006: 153)

V období středního školního věku (8-10 let) narůstá význam vrstevníků. Děti se s nimi srovnávají, napodobují jejich chování a snaží se být jako oni. Školní třída má nyní značnou autoritu. Jedinec se snaží získat zde dobrou pozici, a proto dělá to, co skupina považuje za vhodné. Děti si v této době vytvářejí vlastní normy, které jsou radikálně

generalizované a platné pro všechny bez rozdílu. Jestliže jedinec není schopen očekávání splnit, bývá odmítán. (VÁGNEROVÁ 2011: 27) Ve čtvrtém či pátém ročníku dokáží projevit svůj postoj k různým událostem, svůj zájem a své požadavky. V kolektivu získávají oblibu a vliv nejen tělesně silní a průbojní, ale i ti, kteří se chovají kamarádsky a pomáhají druhým. Autorita a vliv třídy nutí dítě, aby hrálo společenské role, které se od sebe liší. Dítě zvládá protikladné role. Experimentuje s různými tvářemi, které nasazuje v kontaktu s kamarády, rodiči, učiteli. Význam soutěživosti, která začala již v předškolním věku, sílí. Školní třída poskytuje mnoho možností. Školák se většinou snadno druží, bývá extravagantní, orientovaný navenek. Bývá kladně citově naladěný, radostný a bezstarostný, hovorný, citově spíše povrchní. Vztek rychle odreaguje, ale není ještě věrným kamarádem. Výjimky lze objevit po desátém roce, kdy se již navazují přátelství na základě povahových rysů, tj. mezi dětmi, které se v něčem podobají a v něčem doplňují. Soucit je ještě vzácnost, snadno převáží opačný cit, děti se např. krutě posmívají těm, které trpí nějakým defektem. (ŘÍČAN 2006: 153-154)

Kolem desátého roku přestávají děti žalovat. Zpočátku žalují horlivě. Nakonec nežalují ani na svého nepřítele, který jim ublížil. Žalování považují za ponižující. Děti mlčí, i když jsou přísně vyslýchány, pedagogové to hodnotí jako falešnou solidaritu. (ŘÍČAN 2006: 153-154)

3. Mentální retardace

Mentální retardaci můžeme definovat z různých hledisek:

Biologické hledisko: Jedná se o postižení v důsledku trvalého závažného organického nebo funkčního poškození mozku. Syndrom je podmíněný chorobnými procesy v mozku.

Psychologické hledisko: Primárně je snižena úroveň rozumových schopností, které se dají měřit standardizovanými IQ testy (tzn. vzhledem k populační normě).

Sociální hledisko: Z tohoto hlediska je pro postiženého charakteristická dezorientace ve světě a společnosti, která ho omezuje ve zvládnání vlastní sociální existence samostatně bez cizí pomoci.

Pedagogické hledisko: Jedinec má sníženou schopnost se učit navzdory využití specifických vzdělávacích metod a postupů.

Právní hledisko: Jedinec s mentální retardací má sníženou způsobilost k samostatnému právnímu jednání. (SLOWIK 2007: 110)

3.1. Charakteristika mentální retardace

Doslovný překlad pojmu mentální retardace by zněl „opoždění (zpomalení) mysli“, neboť tento pojem vychází z latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retardare“ (opozdit, zpomalit). Ve skutečnosti je mentální retardace podstatně složitější syndromatické postižení, neboť postihuje nejenom psychické (mentální) schopnosti, ale i celou lidskou osobnost ve všech jejích složkách. Má proto rozhodující vliv nejenom na vývoj a úroveň rozumových schopností, ale týká se rovněž emocí, komunikačních schopností, úrovně sociálních vztahů, možností společenského a pracovního uplatnění atd. (SLOWIK 2007: 109)

Pro komparaci uvádím několik definic:

„Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.“ (VALENTA, MÜLLER 2009: 12)

MKN-10:

„Mentální retardace je stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti.“ (VALENTA, MÜLLER 2009: 12)

DSM-IV:

„Mentální retardace je diagnostikována u jedince s inteligencí sníženou pod arbitrovanou úroveň, a to v době před dosažením dospělosti. Adaptabilita takového jedince je snížena v mnoha oblastech.

Diagnostická kritéria mentální retardace:

- *snížení intelektových funkcí (IQ 70 a méně)*
- *souběžný deficit v oblasti adaptability jedince, a to nejméně ve dvou z následujících oblastí:*

komunikace, sebeobsluha, život v domácnosti, sociální a interpersonální dovednosti, využití komunitních zdrojů, sebeřízení, funkční (akademické) dovednosti, práce, odpočinek, zdraví, bezpečnost

- *začátek poruchy před 18. rokem života.“* (VALENTA, MÜLLER 2009: 12)

AAMR (American Association for Mental Retardion):

„Mentální retardace je snížená schopnost charakterizovaná signifikantními omezeními intelektových funkcí a adaptability, která se projevuje především v oblasti pojmové, praktické a sociální inteligence. Tento stav vzniká do 18 roku života, je multidimenzionální a pozitivně ovlivnitelný individuálním přístupem a cílenou podporou (pokud nedochází ke zlepšení stavu, je třeba přehodnotit míru individuální podpory).“ (VALENTA, MÜLLER 2009: 12)

Valenta a Müller ve své definici zdůrazňují možnost vzniku mentální retardace v prenatálním, perinatálním i postnatálním vývoji, MKN-10 vznik retardace shrnuje slovem vývoj, zatímco AAMR a DSM-IV konstatuje pouze začátek poruchy do 18. roku.

Valenta a Müller stejně jako MKN-10 neopomíjejí ve svých definicích snížení pohybových schopností, respektive motorických dovedností.

Adaptabilitu zmiňuje AAMR a DSM-IV, přičemž DSM-IV zařazuje mezi diagnostická kritéria souběžný deficit v oblasti adaptability jedince, a to nejméně ve dvou oblastech.

Mentální retardace (dříve byl užíván i termín slabomyslnost nebo oligofrenie) je závažná porucha inteligence, jež je podmíněna vnitřními biologickými faktory a je trvalého charakteru. Vnějšími vlivy může být ovlivněna, ale jen pouze v rámci biologicky daných limitů. Jedná se o postižení vývoje rozumových schopností, které jsou vrozené nebo částečně získané a které podmiňuje i významné omezení adaptivního fungování postiženého jedince v jeho sociálním prostředí. Nelze proto označit za mentálně retardované např. mnohé z romských dětí s IQ nižším než 70, které nejsou ve své rodině nijak nápadné a dobře plní všechna očekávání a které mohou být i samostatnější a sociálně obratnější než některé děti s nadprůměrným IQ. (SVOBODA, KREJČOVÁ, VÁGNEROVÁ 2009: 400)

Světová zdravotnická organizace (WHO) reviduje klasifikaci nemocí včetně duševních poruch (MKN=Mezinárodní klasifikace nemocí). Od roku 1992 platí desátá revize této klasifikace (MKN-10). (VALENTA, MÜLLER 2009: 8- 9)

MKN rozšiřuje dělení mentální retardace do šesti skupin.

F70 Lehká mentální retardace IQ 50-69

Lidé s lehkou mentální retardací jsou schopni v nejlepším případě uvažovat na úrovni dětí středního školního věku. Jsou schopni respektovat některá pravidla logiky, nejsou však schopni uvažovat abstraktně. V jejich projevu chybí většina abstraktních pojmů, užívají jen konkrétní označení. Tito jedinci jsou schopni se učit, zvládají výuku v praktické nebo speciální škole. (FISHER, ŠKODA 2008: 97-98) Většina z nich dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči a praktických domácích dovednostech. Většinu jedinců s lehkou mentální retardací lze zaměstnat prací, která vyžaduje spíše praktické než teoretické schopnosti. V sociokulturním kontextu, kde se klade malý důraz na teoretické znalosti, nemusí jedinci lehká mentální retardace působit žádný problém. Důsledky lehké mentální retardace se však projeví, když je jedinec značně emočně a sociálně nezralý, např. není schopen vyrovnat se s požadavky manželství nebo výchovy dětí, obtížně se přizpůsobuje tradicím a očekáváním. *„Obecně jsou behaviorální, emocionální a sociální potíže lehce mentálně retardovaných bližší*

problémům jedinců s normální inteligencí než specifickým problémům středně a těžce retardovaných.“ (MICHALOVÁ 2012: 12)

F71 Střední mentální retardace IQ 35-49

Uvažování jedinců se střední mentální retardací lze přirovnat k myšlení předškolního dítěte. Verbální projev bývá chudý, špatně artikulovaný a v jejich slovníku chybí i méně běžné konkrétní pojmy. (MICHALOVÁ 2012: 12) Učí se jen mechanickým podmiňováním, k upevnění je třeba četného opakování. Tito jedinci jsou schopni zvládnout běžné návyky a jednoduché dovednosti (např. v oblasti sebeobsluhy). Mohou navštěvovat speciální školy. Potřebují však trvalý dohled. (FISHER, ŠKODA 2008: 98)

F72 Těžká mentální retardace IQ 20-34

Lidé s těžkou mentální retardací jsou v dospělosti schopni chápat jen základní souvislosti a vztahy, jejich uvažování je na úrovni batolete. Jsou omezeni i v oblasti řeči, jsou schopni se naučit nanejvýš několik špatně artikulovaných slovních výrazů. Někdy nemluví vůbec. Učení je značně limitováno. Jsou schopni zvládnout pouze základní úkony sebeobsluhy a plnit několik pokynů. Mnozí z nich mají postiženou i motoriku, trpí epilepsií apod. Jsou plně závislí na péči jiných lidí. (FISHER, ŠKODA 2008: 98)

F73 Hluboká mentální retardace IQ 0-19)

U většiny osob jde o kombinované postižení. Osoby s takovýmto postižením jsou maximálně schopni diferencovat známé a neznámé podněty a reagovat na ně libostí či nelibostí. Lidé s hlubokou mentální retardací jsou komplexně závislí na péči jiných lidí, většinou bývají umístováni do ústavu sociální péče. (FISHER, ŠKODA 2008: 98)

F78 Jiná mentální retardace

Užívá se jen tehdy, pokud je zřejmé, že intelektové schopnosti jsou výrazně sníženy a retardace je zjevná, ale vzhledem k těžkému kombinovanému postižení nebo závažným poruchám chování či autistickým projevům nelze stupeň retardace spolehlivě určit. (SVOBODA, KREJČOVÁ, VÁGNEROVÁ 2009: 400)

„Do této kategorie patří jedinci, u nichž nelze určit stupeň intelektové retardace pomocí obvyklých diagnostických metod nebo je to nesnadné či nemožné (např. : nevidomí,

neslyšící, nemluvíci, jedinci s těžkými poruchami chování, autismu, ...).“ (MICHALOVÁ 2012: 12)

F79 Neurčená mentální retardace

Nebo také nespecifikovaná mentální retardace. „*Mentální retardace je prokázána, ale není dostatek informací pro to, aby byl jedinec zařazen do jedné z předchozích kategorií.*“ (MICHALOVÁ 2012: 12)

3.2. Psychické důsledky mentální retardace

Jedinci s mentální retardací netvoří homogenní skupinu. Každý z nich je svébytný subjekt s charakteristickými rysy. Přesto však můžeme u většiny z nich pozorovat určité společné znaky, jejichž individuální modifikace závisí na druhu mentální retardace, na její hloubce, rozsahu, na tom, zda jsou rovnoměrně postiženy všechny složky psychiky, nebo zda jsou výrazněji postiženy některé psychické funkce a duševní vývoj je nerovnoměrný. (ŠVARCOVÁ 2011: 47) V psychické oblasti se mentálně retardovaní jedinci vyznačují mnoha odlišnostmi. Vzhledem ke své cílové skupině se zaměřím jen na střední mentální retardaci.

Odlišnost v myšlení

Osoby se střední mentální retardací mají omezenější potřebu zvědavosti a preferují podnětový stereotyp. Bývají pasivnější a více závislí na zprostředkování informací jinými lidmi. Mnohem náročněji se orientují v běžném prostředí a hůře rozlišují významné a nevýznamné znaky jednotlivých objektů a situací, hůře chápou jejich vzájemné vztahy. Svět se jim může jevit více ohrožující, neboť je pro ně méně srozumitelný. Jsou více závislí na jiném člověku, který se stává prostředníkem mezi nimi a vnějším světem. Jejich uvažování je ovlivňováno jakýmkoliv aktuálním děním. Jedinec s mentální retardací se nedokáže odpoutat od vlastního pohledu, od vlastních pocitů a potřeb, které jeho pohled různým způsobem zkreslují. Trpí neschopností nadhledu, který se projevuje sníženou kritičností a vyšší sugestibilitou. (FISHER, ŠKODA 2008: 95-96) Lidé s mentální retardací trpí sníženou schopností až neschopností komparace a vyvozování logických vztahů, sníženou mechanickou a zejména logickou pamětí a těkavou pozorností. (ŠVARCOVÁ 2011: 47)

Odlíšnost v řeči

U lidí s mentální retardací bývá řeč postižena z hlediska formálního i obsahového. Typickými znaky řečového projevu jsou:

1. nápadně méně přesná výslovnost.
2. nižší schopnost porozumět běžnému verbálnímu sdělení, neboť mají omezenou slovní zásobu a větší potíže v pochopení celkového kontextu. Nejsou schopni pochopit složitější slovní obraty, ironii a žert.
3. jazyková necitlivost, vyjadřují se jednoduše.
4. lidé s těžším stupněm mentální retardace často komunikují neverbálně, rozumí jen s obtížemi. (FISHER, ŠKODA 2008: 96)

Odlíšnosti v učení

V různé míře je omezena schopnost učení. Nejedná se jen o nedostatečné porozumění, velmi nepříznivý vliv mají i nedostatky v koncentraci pozornosti a paměti. Učení je z velké části jen mechanické. Informace, dovednosti a návyky se fixují ve své rigidní podobě. Změna činí mentálně retardovaným potíže. Vzhledem k odlišnějšímu porozumění bývá motivace k učení nižší. Je třeba velmi motivovat. (FISHER, ŠKODA 2008: 96)

Specifičnosti v oblasti emocionality a motivace

Emoční prožívání a způsoby reagování mohou být změněny. Většinou se jedná o zvýšenou dráždivost a větší pohotovost k afektivním reakcím. Lidé s mentální retardací mají tendenci uspokojovat svoje potřeby neodkladně a bez zábran. Pokud není jejich potřeba uspokojena, prožívají vzniklou situaci jako silně frustrující a reagují na ni různými obrannými mechanismy. Často se jedná o zesílení tendence zbavit se nežádoucího omezení nebo afekt vzteku, který můžeme chápat jako projev bezmocného protestu. (FISHER, ŠKODA 2008: 96)

Nápadnosti v chování

Lidé s mentální retardací nejsou schopni porozumět obecně platným pravidlům a normám. Důvodem této situace je odlišné zpracování informací a sklon k jinému způsobu reagování. Jedinci s mentální retardací se řídí především emocionálními impulsy. Zvýšenou pohotovost k afektivním reakcím nedovedou přijatelným způsobem ovládat. Na situaci, které nerozumí a kterou nejsou schopni zvládnout, někdy reagují nepříjemně, afektivně a někdy mají i agresivní sklony. Takovéto problémové chování

může být výrazem neschopnosti vyjádřit svoje aktuální pocity standardnějším a pro ostatní srozumitelným způsobem. Problémové chování (např. křik, bušení hlavou do zdi, sebepoškozování) je jejich komunikace, prostřednictvím které sdělují subjektivně důležité informace. (FISHER, ŠKODA 2008: 96)

3.3. Sociální důsledky mentální retardace

„Sociální vývoj začíná v okamžiku, kdy dítě vezme na vědomí, že je jedinečná bytost, která není součástí ani matky, ani jiné osoby, ale má svou vlastní identitu.“ (NEWMAN 2004: 125). Jakmile si dítě uvědomí samo sebe, začne si osvojovat dovednosti potřebné k životu ve společenství lidí. Nejdříve se jedná o rodinu, příbuzné, kamarády a lidi ze sousedství. Dítě se potřebuje naučit komunikovat s ostatními, dělit se o věci, brát ohledy na druhé a řídit se pravidly v mezilidském styku. Některé děti s retardací se stahují do sebe a nejeví zájem o kontakt s ostatními. I ony se však potřebují naučit, že mezilidský vztah má velký význam.

„Lidé se střední mentální retardací se v sociální oblasti vyznačují :

- *impulsivností, hyperaktivitou nebo celkovou zpomaleností chování;*
- *citovou vzrušivostí;*
- *nedostatečným rozvojem volných vlastností a sebereflexe;*
- *sugestibilitou a rigiditou chování;*
- *nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“;*
- *opožděným psychosexuálním vývojem;*
- *nerovnováhou aspirací a výkonů;*
- *zvýšenou potřebou uspokojení a bezpečí;*
- *poruchami v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci, sníženou přizpůsobivostí k sociálním požadavkům a některými dalšími charakteristickými znaky.“ (ŠVARCOVÁ 2011: 47)*

Lidé z mentální retardací mají v oblasti sociálních dovedností velké nedostatky. „Sociální dovednosti jsou schopnosti, kterých využíváme při styku s jinými lidmi ve společnosti. Jsou založeny na sociálních normách naší společnosti a říkají nám, jaké chování a postoje se považují za normální a přijatelné v určitých společenských situacích.“ (PATRICK 2011: 37) Sociální dovednosti jsou velmi důležité, neboť nám pomáhají komunikovat s určitou předvídatelností, pomáhají nám lépe rozumět jeden

druhému a vzájemně se chápat. Bez sociálních dovedností může snadno docházet k nepochopení. Lidé s rozvinutými sociálními dovednostmi jsou ve společnosti považováni za schopné a úspěšné. Bývají oblíbení, zatímco lidé, kteří sociální dovednosti neovládají, jsou považováni za neschopné. Absence sociálních dovedností vede k izolaci, k pocitu samoty, k frustraci, pocitu odmítnutí a k nízkému sebevědomí. „Sociální dovednosti se skládají ze tří základních prvků: sociálního přijímání, vnitřního zpracování a sociálního výstupu.“ (PATRICK 2011: 37) Sociální přijímání je způsob, jakým vnímáme řeč a hlasovou modulaci, řeč těla, oční kontakt, postoje, gesta a jiné kulturní projevy. Vnitřním zpracováním myslíme naši vlastní interpretaci předávaného vzkazu s cílem poznat a zvládnout naše vlastní emoce a reakce. Sociální výstup je naše reakce na přijaté sdělení, kterou vyjádříme vlastními slovy, řečí těla, zabarvením hlasu, očním kontaktem, postoji, gesty a kulturním chováním. (PATRICK 2011: 37)

Velkým hendikepem pro lidi s mentální retardací je komunikace. Lidé s mentální retardací, kteří mají problémy s komunikací, se mohou snažit o získání pozornosti mnoha způsoby. Zatahají za oblečení, upřeně zírají na nějakou věc nebo na ni ukazují, přinesou hračku, zavedou nás tam, kam potřebují. Jedná se o snahu o komunikaci a sociální interakci. (NEWMAN 2004: 129-131)

Sociální dovednosti jsou naučené chování, které se upevňuje pomocí podpory a posilování a oslabuje ignorováním a tresty. Osobnost člověka se formuje pod vlivem sociálního prostředí. Člověk se jako skutečná lidská osobnost vyvíjí až v kontaktu s ostatními lidmi, především v nejužší rodině, kde rodiče podstatně ovlivňují jeho formující se osobnost. Rodiče a lidé kolem dítěte působí nejen tím, co dítěti vědomě předávají, ale i svým vztahem k dítěti. Mimořádný význam mají také podněty, jejich množství a kvalita, které na dítě v sociálním prostředí působí. (VÁGNEROVÁ, HADJMOUSSOVÁ 2003: 4)

4. Pohybové aktivity a jejich význam

„Pod pojmem pohybové a tělesné aktivity se rozumějí pohybové dovednosti jako jsou chůze, běh, cvičení prostná, protahování či napodobování pohybu zvířat nebo rostlin, jednoduché ovládání míče, jako je koulení, kopání i házení, a ovládání dalšího náčiní. Řadí se sem také aktivní uplatnění osobní hygieny, posilování pozitivního vztahu k pohybovým aktivitám, znalost pravidel pohybových her a základů sportovních her, zásady fair play a soupeření, spolupráce, plnění odpovědnosti i práv svých i skupiny.“
(MAZAL 2011:89)

K základním fyziologickým potřebám člověka patří pohybová činnost. Pohybová činnost je nepostradatelná pro správný vývoj a funkce lidských orgánů. Díky přirozenému pohybu (lezení, chůze, aj.) se již od narození vyvíjí svalový aparát dítěte, utváří se svalový korzet, který je nezbytný pro správný vývoj kostry a vzpřímené držení těla. Pohyb podporuje činnost vnitřních orgánů a doprovází téměř všechny mentální aktivity dítěte. (MUŽÍK 2007: 137)

Zatímco spontánní pohyb dosahuje u předškolních dětí v průměru 5-6 hodin denně, po zahájení školní docházky se rychle vytrácí, tím se nepřiměřeně snižuje tělesné zatížení organismu, oslabuje se svalový aparát a zhoršuje se celková tělesná zdatnost. Nedostatek pohybu vede mj. ke vzniku svalové nerovnováhy (dysbalance), která se projevuje zpočátku ve vadném držení těla s progresivním vývojem ortopedických potíží v pozdějších letech. Toto oslabení je závažný zdravotní problém dětí již v období mladšího školního věku a podle posledních průzkumů se týká 50% dětské populace. (MUŽÍK 2007: 137)

Absence aerobního zatížení (tj. déletrvajícího intenzivnějšího zatížení velkých svalových skupin) může přispět ke vzniku kardiovaskulárních, respiračních i endokrinních nemocí a podporuje nadváhu a obezitu. Pro dítě, resp. pro každého člověka je pohybová činnost nezbytnou životní potřebou a investicí do budoucnosti. (MUŽÍK 2007: 137)

S pohybovou činností a jejím vlivem na organismus je spojován termín zdatnost. V odborné literatuře se stále častěji zdůrazňuje rozdíl mezi zdravotně orientovanou zdatností, vztahující se ke zdravotnímu stavu člověka, a výkonově orientovanou zdatností, která podmiňuje pohybové výkony zejména ve sportovních specializacích. Zdravotně orientovaná zdatnost vyjadřuje, že stupeň zdatnosti má individuální úroveň

potřebnou pro zdravý a aktivní způsob života určitého jedince. Člověku umožňuje vyrovnávat se s pracovním i dalším zatížením běžného života a věnovat se v dostatečné míře pohybové činnosti ve volném čase. Zdravotně orientovaná zdatnost není dána výkonnostními normami, ale bere v úvahu individuální odlišnosti.

V souvislosti s ovlivňováním zdraví je pro nás nejdůležitější význam základních složek zdravotně orientované zdatnosti:

- svalové zdatnosti,
- aerobní zdatnosti (kardiorespirační zdatnost),
- složení těla.

Svalová zdatnost

Svalová zdatnost je složitý celek, ke kterému patří zejména svalová síla, svalová vytrvalost a flexibilita (rozsah pohybu, kloubní pohyblivost a ohebnost). Optimální svalová zdatnost je důležitým předpokladem tzv. svalové rovnováhy nezbytné pro správnou funkci podpůrně pohybového systému. Svalová rovnováha se projevuje správným držením těla. Při svalové nerovnováze je hlava předsunuta, ramena jsou vysunuta vpřed, vyklenuje se břicho, zvětšuje se prohnutí v bedrech a mění se sklon pánve. Tento stav vede ke snižování kapacity plic a respiračním chorobám, k oslabení a nemocem páteře a u dívek a žen ke gynekologickým problémům.

Aerobní zdatnost

Aerobní zdatnost je způsobilost organismu účelně přijímat, přenášet a využívat kyslík (zejména k pohybové činnosti). Hlavním efektem je schopnost svalů vykonávat práci vytrvalostního charakteru. Významný vedlejší účinek je efektivnější srdečně-cévní činnost a za určitých podmínek i redukce nadbytečných tuků. Pro zlepšování aerobní zdatnosti je nezbytné provádět dostatečně dlouhou dobu nepřetržitou činnost spojenou s pohybem velkých svalových skupin (např. rychlou chůzi, běh, jízdu na kole, plavání, běh na lyžích, aerobic, pohybové a sportovní hry apod.). (MUŽÍK 2007: 138-139)

I zdravotně oslabení žáci potřebují k optimálnímu tělesnému a duševnímu vývoji relativně velké množství pohybu. Existuje mnoho rozličných druhů oslabení, která se dají rozdělit do tří základních skupin:

* oslabení podpůrně pohybového systému,

* oslabení vnitřních orgánů,

* oslabení smyslových orgánů.

Každé oslabení má svou specifiku a každá individuální diagnóza se odlišuje od jiné. Z tohoto důvodu je nutnost znát důkladně každé dítě a individuálně k němu přistupovat. (MUŽÍK 2007: 139- 141)

Oslabení podpůrně pohybového systému

U dětí s oslabením podpůrně pohybového systému omezujeme především mikrotraumatizaci oslabených částí těla doskoky na tvrdou podložku a statické silové cvičení (tj. přetahy, přetlaky apod.). U těchto dětí se také nedoporučuje dlouhé stání, jednotvárná chůze nebo dlouhé sezení ve strnulé poloze. (MUŽÍK 2007: 142)

Oslabení vnitřních orgánů

Pohybové zatížení u dětí s oslabením vnitřních orgánů musí vymezit lékař, obecně jsou však nevhodná cvičení s vysokým nebo střídavým zatížením. (MUŽÍK 2007: 142)

Oslabení smyslových orgánů

U dětí s těžší vadou zraku se nedoporučují pohybové činnosti, kde je nutná rychlá prostorová orientace, cviky s otřesy (skoky a doskoky) nebo s rychlou změnou polohy těla a hlavy (přemety). (MUŽÍK 2007: 142)

„Pohybové aktivity by měly být spontánní i řízené, cílené. Měly by obsahovat kompenzační a relaxační cvičení.“ (MUŽÍK 2007: 142)

5. Pohybový kroužek Velký sportovec

5.1. Metodika

Kroužek Velký sportovec vedu jedenkrát týdně, vždy v pondělí společně s paní asistentkou. Práce s dětmi s mentální retardací je velmi náročná, z hlediska bezpečnosti je ve vnitřním nařízení školy nutná přítomnost dvou pedagogických pracovníků školy ve všech kroužcích. Pondělí bylo vybráno z organizačních důvodů, neboť tělocvična nebyla v jiný den volná. Školní výuka končí ve 12.30, poté následuje oběd. Děti mají po obědě klidové činnosti. Kroužek začíná od 13.15 a končí ve 14.30. Délka je stanovena na 75 minut proto, aby na vlastní činnost zbylo alespoň 40 minut, neboť se děti během kroužku dvakrát převlékají a přemísťují. Navštěvuje ho osm dětí ve věku od sedmi do deseti let. Kroužek je určen všem žákům prvního stupně, může se přihlásit každý, kdo má o pohybové činnosti zájem, a to kdykoliv během školního roku. Všechny děti mají střední mentální retardace a nějakou vadu řeči. Z toho tři děti mají vadu zraku. Většina dětí má špatné držení těla. Jedna dívka má autistické rysy a dvě děti mají dětský autismus. Vzhledem k diagnózám dětí je patrné, že všechny nutně potřebují pohyb. Kroužky na naší škole začínají od října. Během prvního pololetí jsme měli dvanáct setkání. Pět setkání jsme byli venku a sedm v tělocvičně.

Příprava na pohybový kroužek by měla být systematická. Je nezbytné vypracovat plán přípravy a podle možností ho dodržovat. (HÁJEK, PÁVKOVÁ 2011: 91)

Struktura kroužku

1. Zahájení

Po vzájemném pozdravení začínáme zjištěním prezentace. Tento moment přináší do činnosti určité soustředění a uklidnění.

2. Vytvoření společné atmosféry

Vytvoření společné atmosféry je nutností pro úspěšnou činnost, neboť děti přicházejí s různými zážitky, mohou být unavené nebo roztěkané. Vedoucí kroužku musí volit vhodnou činnost k navození společné pracovní atmosféry: rozhovor, improvizace. (PÁVKOVÁ, PAVLÍKOVÁ, HÁJEK 2002: 100 – 101)

3. Motivace činnosti

V některých případech může splynout se sjednocováním atmosféry. Motivace nesmí chybět, neboť dítě potřebuje vědět, proč má činnost vykonávat. Vedoucí musí volit motivační prvky přiměřené věku účastníků, zájmové činnosti i momentálním místním podmínkám. (PÁVKOVÁ, PAVLÍKOVÁ, HÁJEK 2002: 101)

Způsoby motivace:

- Nejlepší motivací je radost z činnosti.
- Viditelný výsledek. Tento druh motivace je často využíván u esteticko- výchovných kroužků. Předvést dětem výrobek, který si vyrobí, je také krásně namotivuje. I u sportovních kroužků se však dá využít. Předvést dětem hod na koš, prvek z gymnastiky nebo přehrát videozáznam z hodiny, ještě lépe z vystoupení.
- Úspěch je nejlepší motivací. Každý úspěch povzbuzuje a láká k dalším úspěchům. Měřítkem úspěchu je ocenění. V malém kolektivu si lehce pedagog uhlídá, aby úspěch zažil každý.
- Zvědavost je také dobrým motivačním činitelem, dítě chce vědět, jak něco funguje, jak se co dělá.
- Spoluodpovědnost za činnost celé skupiny. Participace je výborným motivačním činitelem.
- Soutěživost a chuť vyhrát je výrazným motivačním prvkem.
- Výtky, zesměšnění, ironie, zaměření na chybu při hodnocení je antimotivující. Mějme na paměti, že pochvala podněcuje, výtka a trest zastavuje - odrazuje od činnosti. (HÁJEK 2008: 172-173)

4. Vlastní činnost

Jedná se o hlavní část zabírající nejdelší časový úsek. Vedoucí by měl mít stanovené zadání, rozmyšlený metodický postup a připravené pomůcky. Během schůzky vedoucí činnost řídí, koriguje, podněcuje a dbá na bezpečnost práce. (PÁVKOVÁ, PAVLÍKOVÁ, HÁJEK 2002: 101)

5. Závěr schůzky

Po vlastní činnosti vedoucí s účastníky zhodnotí průběh a dosažené výsledky. Vyzdvihuje především klady. Poté následuje úklid. Vedoucí může na závěr zařadit didaktickou hru, která rozvíjí dovednosti v zájmovém útvaru. Před rozchodem vedoucí seznámí účastníky s programem příští schůzky, popř. s pomůckami, které si mají přinést. (HÁJEK 2008: 174)

5.2. Popis prostředí

Pracuji na Základní škole speciální a praktické Diakonie ČČE Vrchlabí jako třídní učitelka přípravného a rehabilitačního ročníku. Posláním naší školy je vzdělávat a vychovávat žáky s mentálním postižením, kombinovaným postižením a autismem. Škola nabízí žákům nejen dosažení základů vzdělávání, ale i střední vzdělání na praktické škole. V současné době máme čtyři třídy. Pět žáků navštěvuje odloučené pracoviště ve Dvoře Králové. Žáci ve Vrchlabí jsou rozděleni do tří tříd. Já vyučuji v modré třídě a pomáhá mi asistent pedagoga. Do modré třídy chodí pět chlapců, kteří navštěvují přípravný nebo rehabilitační ročník. Žáci prvního stupně navštěvují oranžovou třídu. Pro žáky druhého stupně a kurzisty máme třídu zelenou. V každé třídě vyučuje třídní učitelka a asistent, nebo asistentka pedagoga. V současné době nemá naše škola oplocenou školní zahradu, máme však přislíbeno od města pronajmutí pozemku u školy, na kterém plánujeme zařídit školní hřiště. V blízkosti školy je nově vybudované Rákosníčkovo hřiště, které při pěkném počasí rádi využíváme. V přízemí budovy, kde se nachází naše škola, je tělocvična, kterou si škola od města pronajímá.

Naše škola nabízí žákům kroužky. Každý pedagog školy vede některý kroužek. Žákům prvního stupně škola nabízí kroužky Malý zpěváček, Šikulka a Velký sportovec. Pro žáky druhého stupně a kursisty jsou určeny kroužky Muzikoterapie, Přírodovědný a Turistický kroužek.

5.3. Příprava

Tematický plán

Kroužek: Velký sportovec

Základní škola speciální a praktická škola Diakonie ČCE Vrchlabí

Vedoucí kroužku: učitelka Dagmar Kovalčíková, DiS., asistentka Iveta Novotná, DiS.

Věková skupina: 7-10let

Každé pondělí od 13:15 do 14:30

Pro kroužek Velký sportovec to znamená mít vždy připraveny aktivity na ven i do tělocvičny. Vedoucí by měl mít stanoveno zadání, rozmyšlen metodický postup a připraveny pomůcky.

Je nutné dodržovat hygienické zásady. Cvičení musí být prováděno ve cvičebním úboru, učitelé musí být příkladem. Všechny děti musí mít oblečení do tělocvičny i na ven.

Cíle kroužku:

- Rozvíjet u dětí žádoucí psychické vlastnosti, zejména ohleduplnost, toleranci, smysl pro fair play a akceptování pravidel.
- Zapojit všechny děti do pohybových činností, a to i děti s poruchami autistického spektra, které se málo zapojují do hodin tělesné výchovy.
- Rozvíjet motorické dovednost.
- Naučit žáky hru Jeden proti všem.

Plán setkání:

Plán setkání je stejný po celý rok, mění se pouze vlastní činnost.

1. Zahájení. Pohybová říkanka: Dobrý den.

Zjištění prezentace.

2. Vytvoření společné atmosféry a zároveň motivace.

Převléknutí, přezutí, odchod na vlastní činnost.

3. Vlastní činnost. Vlastní činnost se skládá z rozcvičky, zahřátí, hlavního programu dne, vydýchání a strečinku.

4. Závěr. Zhodnocení hodiny, jmenovité pochválení každého. Úklid. Seznámení s programem příštího setkání.

Evalvace : průběžná - dotazování, pozorování.

Evalvace na konci hodiny.

Na kroužek Velký sportovec mám vždy utvořenu přípravu na ven i do tělocvičny.

Rozcvičku předcvičuji sama, ale ke konci rozcvičky dám každému dítěti možnost předcvičování.

Zahřátí venku: obíhání hřiště.

Zahřátí v tělocvičně: rozepsáno ke každému setkání.

Vydýchání:

V kolečku bez chůze.

Kolem tělocvičny s dotýkáním se míčů v rohu.

Strečink: předcvičuji sama.

POHYB VENKU

1. – 5. SETKÁNÍ

Hlavní program prvního setkání

Místo: Rákosníčkovu hřiště.

Cíl setkání: Zjistit schopnosti dětí a vzájemné chování.

Metoda: Pozorování.

Materiál a pomůcky: Míče, tužka a zápisník.

Plán: Spontánní hra dětí. Házení a chytání míče.

Hlavní program druhého setkání

Místo: Rákosníčkovo hřiště

Cíl setkání:

Zapojit všechny děti do dění.

Zabezpečit pravidelné střídání dětí na atrakcích a tím u nich cvičit smysl pro fair play.

Zlepšení házení a chytání míče.

Metody: Pozorování a vysvětlování.

Materiál a pomůcky: Míče, tužka a zápisník

Plán: Dopomoci dětem. Házení a chytání míče.

Hlavní program třetího setkání

Místo: Rákosníčkovo hřiště

Cíl setkání:

Zapojit všechny děti do dění.

Zabezpečit pravidelné střídání.

Utuzovat smysl pro fair play a ohleduplnost.

Zlepšení házení a chytání míče.

Metoda: Pozorování a vysvětlování.

Materiál a pomůcky: Míče, tužka a zápisník.

Plán: Rozdělení dětí do tří skupin, zabezpečení pravidelného střídání dětí na houpačce, skluzavce a při házení míčem.

Hlavní program čtvrtého setkání

Místo: Rákosníčkovo hřiště

Cíl setkání:

Zapojit všechny děti do dění.

Zabezpečit pravidelné střídání.

Utuzovat smysl pro fair play a ohleduplnost.

Zlepšení házení a chytání míče.

Zkoušení házení na cíl.

Metoda: Vysvětlování, ukázka a pozorování.

Materiál a pomůcky: Míče, tužka a zápisník.

Plán: Vysvětlit dětem pravidla. Názorně předvést dětem chování u skluzavky a houpačky. Návčik hodů na vymezený cíl.

Hlavní program pátého setkání

Místo: Rákosníčkovo hřiště

Cíl setkání: Evalvace schopností a chování dětí.

Metoda: Pozorování.

Materiál a pomůcky: Míče, tužka a zápisník.

Plán: Spontánní hra dětí.

TĚLOCVIČNA

6.-12.SETKÁNÍ

Cíl šestého setkání:

Zjištění míčových dovedností.

Návčik házení a chytání míče.

Seznámení s hrou Jeden proti všem.

Metoda: Pozorování, vysvětlování a ukázka hry s míčem.

Materiál a pomůcky: Míče, tužka a zápisník.

Plán:

Rozcvička.

Zahřátí: Obměny hry na honěnou nebo na Vlka a ovečky.

Práce s míčem v řadě.

Návčik házení a chytání míče ve dvojicích s obměnami.

Hra Jeden proti všem.

Cíl sedmého setkání:

Zlepšení házení a chytání míče.

Zlepšení střelby míčem.

Pochopení pravidel hry Jeden proti všem.

Metoda: Pozorování, vysvětlování a ukázka střelby s míčem.

Materiál a pomůcky: Míče, tužka a zápisník.

Plán:

Rozcvička.

Zahřátí: Obměny hry na honěnou na zmenšeném hřišti.

Práce s míčem v řadě.

Střelba na učitelku v kroužku.

Nácvik házení a chytání míče ve dvojicích s obměnami hodem na koš.

Hra Jeden proti všem, zavedení žraloka.

Cíl osmého setkání:

Akceptování pravidla zmenšeného hřiště.

Samostatné obíhání kolečka.

Metoda: Práce s míčem, vysvětlování.

Materiál a pomůcky: Míče, tužka a zápisník

Plán:

Rozcvička na vymezeném hřišti.

Zahřátí: Obměny hry na honěnou na zmenšeném hřišti. Oběhnutí kolečka s dotknutím se míčů v rohu.

Střelba na učitelku na zmenšeném hřišti, hlídání přešlapů.

Nácvik házení a chytání míče ve dvojicích s obměnami hodem na koš na zmenšeném hřišti, hlídání přešlapů.

Hra Jeden proti všem, žralok.

Cíl devátého setkání:

Akceptování pravidla zmenšeného hřiště.

Pochopení a dodržování pravidla obíhání hřiště.

Metoda: Pozorování, vysvětlování, ukázka práce s míčem.

Materiál a pomůcky: Míče, tužka a zápisník

Plán:

Rozcvička na vymezeném hřišti.

Zahřátí: Obměny hry na honěnou na zmenšeném hřišti. Oběhnutí kolečka s dotknutím se míčů v rohu.

Střelba na učitelku na zmenšeném hřišti, hlídání přešlapů.

Hra Jeden proti všem, žralok.

Cíl desátého setkání:

Akceptování pravidla zmenšeného hřiště.

Pochopení a dodržování pravidla obíhání hřiště.

Pochopení pravidel hry Jeden proti všem.

Metoda: Pozorování, vysvětlování, asistování dětem.

Materiál a pomůcky: Míče, tužka a zápisník

Plán:

Rozcvička na vymezeném hřišti.

Zahřátí: Obměny hry na honěnou na zmenšeném hřišti. Oběhnutí kolečka s dotknutím se míčů v rohu.

Hra Jeden proti všem, žralok.

Cíl jedenáctého setkání:

Pochopení a akceptování pravidel hry Jeden proti všem..

Metoda: Vysvětlování, ukázka hry, asistování dětem.

Materiál a pomůcky: Míče, tužka a zápisník.

Plán:

Rozcvička na vymezeném hřišti.

Zahřátí: Oběhnutí koleček s dotknutím se míčů v rohu.

Hra Jeden proti všem, žralok

Cíl dvanáctého setkání:

Pochopení a akceptování pravidel hry Jeden proti všem

Metoda: Vysvětlování, ukázka hry, asistování dětem.

Materiál a pomůcky: Míče, tužka a zápisník.

Plán:

Rozcvička na vymezeném hřišti.

Zahřátí: Oběhnutí koleček s dotknutím se míčů v rohu.

Hra Jeden proti všem, žralok.

5.4. Realizace

Průběh kroužku Velký sportovec

1. Zahájení. Zahájení kroužku vždy proběhlo ve třídě školní družiny. Naše děti mají rády rituály, proto každé setkání začalo stejně. Nejdříve jsme se pozdravili pohybovou říkankou : Dobrý den, dobrý den. Poté následovala prezentace.

2. Vytvoření společné atmosféry a zároveň motivace. Na začátku hodiny jsem dětem oznámila, co budeme dělat. Seznámení s programem je u nás zároveň evalvace, většina dětí se začne radovat, ihned vidím, jak jsou natěšeny a jak je kroužek baví. Dvě děti s dětským autismem však nereagovaly. Před pobytem venku jsem je namotivovala slovy, jak je krásně a jak si to na hřišti užijeme. Před prvním pobytem v tělocvičně jsem je motivovala, že se budeme učit novou hru. V dalších hodinách jsem je chválila za to, co minule zvládly. Nejlepší motivací byla radost z činnosti. Dětem jsem připomněla úspěchy, kterých během kroužku dosáhly. (Při práci s dětmi se střední mentální retardací je motivování lehčí. Většina dětí je natěšená již při příchodu na kroužek.)

Poté se děti oblékly, přezuly a následoval odchod na hlavní část. S ohledem na dlouhodobý cíl jsme s sebou braly vždy dostatek míčů.

Hlavní část

Rozcvička: Rozcvičku jsem vždy předcvičovala, některým dětem kolegyně napomáhala. Ke konci rozcvičky jsem první hodiny vyzývala děti k předcvičování. Od čtvrté hodiny děti předcvičovaly samy každé dítě jeden cvik, některým dopomáhala kolegyně, nikoho k předcvičování jsem ale nenutila.

Zahřátí: Před otevřením branky na Rákosníčkově hřišti jsme všichni oběhli tři kolečka kolem hřiště.

Realizace pobytu na Rákosníčkově hřišti

Na hřišti děti běhaly, skákaly a lezly na prolézačkách. Tyto aktivity řadíme mezi přirozený pohyb, který je nezbytný pro správný vývoj kostry a vzpřímené držení těla. Smysl pro fair-play jsem se snažila upevňovat dodržováním střídání pobytu dětí na nejoblíbenější houpačce. Kooperací na kolotoči a houpačkách se děti učily spolupracovat a komunikovat. Spolu s kolegyní jsme dbaly a učily děti, aby se střídaly. Volný čas při čekání na skluzavku jsme někdy využily k nácviku chytání a házení míče. Jedna dívka s dětským autismem se nechtěla zapojovat, dbaly jsme na to, aby se také klouzala. Bylo nutné ji nejdříve držet za ruku a dojít s ní ke skluzavce a velmi ji motivovat, aby vylezla a sklouzla se, poté jsme ji zatleskaly, některé děti se přidaly. První dva kroužky jsme ji musely hodně motivovat, dnes se klouže velmi ráda. Musely jsme dbát, aby ji děti nepředbíhaly, vysvětlovaly jsme jim systém a co je to správné chování. Tím jsme je vedly k ohleduplnosti.

Realizace venku rozepsaná po jednotlivých setkáních

Realizace prvního setkání

Počet dětí: 7

Průběh: Děti se rozutekly po hřišti a spokojeně začaly skotačit. Jedna dívka s dětským autismem si sedla na lavičku. Vzala jsem míč a nabídla jsem jí společné házení míčem, které odmítla. Po nabízení různých činností jsem ji vzala za ruku a šla s ní ke klouzačce, dopomohla jsem jí k výstupu a sklouzla se. Několikrát jsme činnost opakovaly. Vybízely jsme ji k samostatnosti, to však odmítla. Děti jsme usměrňovaly,

aby se na dívku netlačily a chovaly se k ní ohleduplně. Zasahovaly jsme i u houpačky a musely děti vybízet k pravidelnému střídání. Dvě děti si chvíli házely míčem.

Evalvace pozorováním: Všechny děti kromě jedné dívky s dětským autismem byly velmi spokojené.

Evalvace dotazováním: Děti jsem se ptala, jak se jim na hřišti líbí, většina souhlasně vykřikovala, jedna dívka tleskala. Na otázku, co se jim líbí, odpovědět nedokázaly. Otázka musí např. znít: „Baví tě se klouzat?“ Dítě odpoví: „Jó.“ U dětí s dětským autismem jsem se odpovědi nedočkala.

Cíl: Dílčího cíle bylo dosaženo, zjistila jsem schopnosti a vzájemné chování. Děti si dokázaly spokojeně hrát, ale u atrakcí se předbíhaly, bylo potřeba neustále zasahovat, vyzývat děti ke střídání. Chování dětí nebylo ohleduplné, odmítaly se střídat.

Realizace druhého setkání

Počet dětí: 6

Průběh: Dívku z dětským autismem jsme kolegyně a já musely doprovázet ke skluzavce a motivovat. Dětem jsme musely vysvětlovat, jak se k sobě mají chovat. Na hru s míčem nedošlo.

Evalvace pozorováním: Dívka s autismem se ochotněji zapojovala, vypadala spokojeněji. Ostatní děti kroužek velmi bavil.

Evalvace dotazováním: Evalvací dotazováním jsem prováděla na všech hodinách v průběhu i na konci. Evalvace dotazováním proběhla velmi podobně při všech setkáních, proto ji již nebudu uvádět.

Cíl: Nebylo dosaženo dílčího cíle zlepšení dětí v házení a chytání míče. Ostatních dílčích cílů bylo s výhradami dosaženo. Podařilo se zapojit všechny děti do dění. Neustálým vysvětlováním a korigováním dětí se nám podařilo zabezpečit pravidelné střídání dětí na atrakcích a tím u nich cvičit smysl pro fair play. Děti se chovaly ohleduplněji než při prvním setkání.

Realizace třetího setkání

Počet dětí: 2 (chřipková epidemie)

Průběh: Vzhledem k počtu dětí si děti všechny atrakce užily. Házely spokojeně s míčem. Neuskutečnilo se však dělení dětí ke stanovištím.

Evalvace pozorováním: Obě děti byly spokojené a zapálené pro hru.

Cíl: Stanoveného cíle bylo dosaženo. Obě dvě děti byly zapojeny do dění, chovaly se k sobě ohleduplně.

Realizace čtvrtého setkání

Počet dětí: 6

Průběh: Po neustálém vysvětlování jsme kolegyně a já docílily, že se děti ke skluzavce netlačily a dívka s autismem se sama začala klouzat. Děti házely na cíl na písku.

Evalvace pozorováním: Děti byly spokojené, chovaly se ohleduplněji. Dívka s autismem byla spokojenější.

Cíl: Stanoveného cíle bylo dosaženo. Všechny děti byly zapojeny do dění. Bylo zabezpečeno střídání dětí. Děti se chovaly ohleduplněji. U některých z dětí došlo k zlepšení házení míče na cíl.

Realizace pátého setkání

Počet dětí: 7

Průběh: Děti jsme rozdělily do družstev, jen dívku s autismem jsme nechaly pouze u skluzavky. Děti to akceptovaly.

Evalvace pozorováním: Děti byly spokojené, stanoviště (skluzavka, houpačka, práce s míčem) se osvědčila.

Cíl: Stanoveného cíle bylo dosaženo. Pozorováním jsem zjistila schopnosti dětí a vzájemné chování. Děti se k sobě chovaly mnohem ohleduplněji než na prvním setkání.

Protahování: Každou hodinu jsme končili protahováním přímo na hřišti.

Realizace pobytu v tělocvičně

Rozcvička: Na začátek každého cvičení je nutné organismus dětí připravit. Rozcvičku předcvičuji sama, nechávám však děti také vymýšlet cviky.

Zahřátí: Po rozcvičce následovaly honičky. Naše děti zvládaly i obměny. Velmi často se honily ve dvojicích. Honěná se hrála po celé tělocvičně i na zmenšeném prostoru. Dětem jsme vysvětlovaly, že za půlicí čáru nesmějí šlapat. Jedna z pedagogických pracovníků dělá žraloka a kontroluje, jestli někdo nepřešlápl. Kdo přešlápl, bude paní učitelkou potrestán. Jako trest jsme volily dřep. Protože jsme potřebovaly naučit děti běhat kolečka kolem tělocvičny, začaly jsme přešlapující trestat oběhnutím kolečka. Další námi oblíbenou hrou na zahřátí byla hra na Vlka a ovečky.

Hlavní program: Začátek hlavního programu šestého setkání jsme s kolegyní věnovaly nácvičku práce s míčem. Utvořily jsme řadu a děti si míč podávaly nad hlavou a pod nohama. Poslední běžel dopředu. Činnosti v řadě jsme obměňovaly. Děti řady znají i z hodin tělocviku, nebyla to pro ně novinka. Dále jsme ve dvojicích nacvičovaly házení a chytání míče, v různých obměnách. Poté jsme na zmenšeném hřišti začaly nacvičovat hru Jeden proti všem. Pomocí žraloka jsme zmenšily hřiště. Vysvětlila jsem pravidla, ale děti to nepochopily. Proto jsem jen já vybíjela a děti vybízela, ať utíkají, abych je nemohla vyběít. Kolegyně kontrolovala, aby děti nepřešlapovaly. Když jsem někoho vyběila, jedna z nás s ním běžela kolem tělocvičny a v každém rohu jsme se dotkly míče, který vymezoval velikost obíhaného kola. Druhý pedagog komentoval dění a vysvětloval hru.

Při sedmé setkání jsme se již pokoušely hrát hru Jeden proti všem se všemi pravidly. Tři děti pochopily pravidla. Jediným nedostatkem bylo, že při vybíjení běžely s míčem. S ostatními dětmi jsme s kolegyní běžely kolečka. Pravidla jsme dětem neustále opakovaly.

Na osmém setkání již více dětí pochopilo, že nemají přešlapovat.

V průběhu devátého setkání další dívka již sama poznala, kdy má oběhnout kolečko. Děti, které pochopily pravidla již při sedmém setkání, přestaly při vybíjení běhat s míčem. Dá se říci, že hrály hru se všemi pravidly.

Během desátého setkání děti po upozornění, že byly vybity, samy běhaly kolečka. Pouze s jednou dívkou jsme běhaly my.

Při jedenáctém setkání další dívka pochopila pravidla. Dívka, s kterou jsme běhaly kolečka, chyběla.

Dvanácté setkání. Čtyři děti hrály hru, všechny ostatní děti po upozornění, že byly vybity, samy správně obíhaly kolečka.

Protahžení: Bylo prováděno na konci každého setkání.

4. Závěr

Na závěr jsem vždy kroužek zhodnotila. Všechny děti jsem jmenovitě za něco pochválila. Dětem jsem oznámila, co budeme příští kroužek dělat. Sebraly jsme míče, zkontrolovaly jsme, zda je po nás uklizeno, a odešly jsme do šatny.

Evalvace

V průběhu všech setkání jsem děti pozorně sledovala a všímala si chování, dodržování pravidel a pokroků každého dítěte. Všímala jsem si nasazení a radostí ze hry. Děti jsem se průběžně ptala, zda se jim práce v kroužku líbí.

5.5. Vyhodnocení

Hlavním cílem kroužku Velký sportovec bylo rozvíjet u dětí žádoucí psychické vlastnosti, zejména ohleduplnost, toleranci a smysl pro fair play. Neustálým vysvětlováním a názorným příkladem se nám podařilo děti naučit trpělivosti a ohleduplnosti. V kroužku Velký sportovec jsem se zaměřila na dodržování pravidel her a na rozvíjení smyslu fair play. Jsem přesvědčena, že při pobytu na dětském hřišti došlo k velkému posunu v chování dětí. Před stanovením tohoto cíle se děti předbíhaly na klouzačce a jeden chlapec se sám houpal na oblíbené houpačce. Jedna dívka se nezapojovala do dění. Dívka trpí dětským autismem a velmi málo komunikuje. Správným motivováním a častým chválením se nám podařilo, že se dívka velmi ráda klouže na klouzačce a částečně se zapojuje do hry. Děti pod naším dohledem a asistencí

jednoho pedagoga, který upozorňuje na naše pravidla chování, se dnes chovají fair play. Při pobytu na dětském hřišti děti dělají přirozené pohyby, jako skákání, běhání, lezení, což jsou velmi vhodné aktivity ze zdravotního hlediska. V dnešní ekonomické situaci je nutno se zmínit i o tom, že pobyt na hřišti je i nejlevnější. Ze všech těchto důvodů se jedná o aktivitu nejvhodnější. Na dětském hřišti se také daleko lépe rozvíjí komunikace mezi dětmi než při plně pedagogicky řízených činnostech v tělocvičně. Venkovní dětské hřiště však má jednu nevýhodu, a to, že se na něm nedá hrát celoročně. Z tohoto důvodu sedm hodin proběhlo v tělocvičně. V tělocvičně jsme se snažili o nácvik hry Jeden proti všem.

Mohu konstatovat, že vyjma dvou dětí s dětským autismem mají ostatní děti pohyb na hřišti i v tělocvičně rády. Podařilo se kolegyni a mě do dění na hřišti i v tělocvičně zapojit všechny děti. Individuálním přístupem a správnou motivací jsme docílily toho, že se všechny děti klouzají, houpou na houpačce, v řadách si podávají míč, napodobují rozcvičku i protažení, hrají na honěnou a na Vlka a ovečky.

Všechny děti se zlepšily v házení míče. Čtyři z nich jsou schopny házet na terč. Většina dovede míč i chytit. Děti samy správně obíhají kolečka. Většina z nich akceptuje zmenšení hřiště a snaží se dodržovat pravidla nepřeshlapování. Čtyři děti jsou schopny správně hrát hru Jeden proti všem. Dvě děti hrají výborně.

Za velký úspěch považuji to, že se děti naučily vyčkat, až na ně přijde řada. Během hry se k sobě chovají slušně. Nedošlo k žádným konfliktům. Všechny děti akceptují autoritu učitele. Pokud jsou vybity, běží kolečko. Přestože některé děti stále nechápou všechna pravidla hry, je na nich vidět radost z každého dílčího úspěchu. Jsou šťastné za pochvalu, že nepřeshlapují. Lze vyzpozorovat, že jsou spokojené při obíhání koleček. Jednomu chlapci, který nejčastěji vyhrává, očividně stouplо sebevědomí.

Jedním z mých cílů bylo, aby se všechny děti naučily hru Jeden proti všem. I když se nám to zatím nepodařilo, budeme se o to snažit nadále. Věřím, že trpělivým vysvětlováním a motivováním se nám podaří aktivně do hry zapojit více dětí.

Závěr

Naše současná legislativa poskytuje lidem s mentální retardací výraznou míru práv na seburčení, vzdělávání, zaměstnání, ale také na možnost výběru trávení volného času. Na druhou stranu realizace a uplatňování těchto práv může v běžném životě narážet na řadu problémů a bariér. V oblasti volnočasových aktivit pro děti to může být například nedostatečná nabídka vhodných, tedy integrovaných či adaptovaných organizovaných aktivit. Škola, v níž pracuji, se snaží tento nedostatek alespoň částečně kompenzovat v rámci svých možností. Využívá tak prostorové, materiální ale i personální zázemí k vytvoření nabídky odpoledních volnočasových aktivit. Správnost této cesty ukazuje zájem, s nímž se tato nabídka setkává u dětí, ale také u jejich zákonných zástupců.

Jedním z kroužků, který je nabízen již druhým rokem, je Velký sportovec. Tato aktivita, kterou v současné době vedu, byla primárně zaměřena na rozvoj tělesné zdatnosti, kompenzaci jednostranného zatížení při výuce a na získání pozitivního vztahu k pohybu obecně. Na základě studia pedagogiky volného času a inspirativních podnětů, které jsem při něm získala, jsem se pokusila potenciál pohybových aktivit využít směrem k rozvoji sociálních schopností, především pak ohleduplnosti, toleranci, dodržování pravidel her a smyslu pro fair play. Jedná se totiž o obecně platné schopnosti, které člověk potřebuje v každodenním běžném životě a jejichž míra uplatnění v mezilidských vztazích významně spoluroučuje míru uplatnění a úspěšnosti jedince ve společnosti. Zároveň se ale tyto základní schopnosti dají velmi obtížně rozvíjet při běžné výuce ve škole. Volnočasové aktivity, a jmenovitě pohybové aktivity k tomu naopak poskytují ideální prostor. Mým cílem proto bylo vytvořit vhodnou cílenou volnočasovou aktivitu pro děti mladšího školního věku se střední mentální retardací, v praxi ji ověřit a vyhodnotit.

V první části své bakalářské práce jsem věnovala teoretickému vymezení pojmu volný čas a základnímu pohledu na jeho význam. Dále jsem se věnovala charakteristice dítěte v mladším školním věku obecně a následně vymezení mentální retardace a jejích důsledků. Poznatky z těchto dvou kapitol jsem se pokusila propojit a aplikovat v rámci přípravy a realizace kroužku Velký sportovec. Konkrétně se jednalo zejména o stanovení přiměřených cílů aktivity, respektování zhoršené pozornosti a zvýšené rychlosti nástupu únavy, akceptaci zhoršených pohybových schopností, vyšší emoční

labilitu a nižší míru vůle a zaměření na činnost. Snažila jsem se také o nalezení vhodných forem motivace, kterými bych předešla neúspěchu této volnočasové aktivity, která je o poznání náročnější, a tak pro současnou generaci dětí (o to víc s mentální retardací) výrazně méně přitažlivou, než např. hraní počítačových her.

Při vlastní realizaci jsem se vzhledem k zaměření a konkrétní plánované činnosti snažila zohlednit zhoršenou schopnost učení a koordinaci pohybu. Aktivity byly postaveny na důkladném nácviku jednotlivých dílčích herních činností a jejich opakování. Základem pro postup k návazné činnosti bylo vždy jisté zvládnutí předchozího stupně. Zároveň jsem si byla vědoma toho, že nezbytná je důsledná průběžná evaluace, bez níž by mohlo dojít k neadekvátnímu postupu v nácviku činností na straně jedné, anebo na zbytečnou stagnaci na straně druhé. V tomto směru jsem si byla vždy vědoma, že schopnost poskytnout aktivně zpětnou vazbu je u dětí mladšího školního věku snižena, navíc u dětí se střední mentální retardací je navíc komplikovaná jejich mírou rozumových schopností, případně zhoršením komunikačních schopností.

Před započítím přípravy a následné realizace jsem si jako hlavní cíl aktivity zvolila rozvoj sociálních dovedností, zejména se zaměřením na ohleduplnost, toleranci, dodržování pravidel her a smysl pro fair play. Důslednou aplikací vymezených zásad a vhodných a cílové skupině přiměřených pedagogických postupů jsem se snažila tyto schopnosti podněcovat. Na základě evaluace, kterou jsem v průběhu aktivity realizovala, a podnětů získaných prostřednictvím pozorování, mohu konstatovat, že v tomto směru bylo u většiny dětí dosaženo dílčích pokroků, které se projeví v patrné změně chování vůči sobě navzájem.

V průběhu zpracovávání bakalářské práce a zejména přípravy, realizace a vyhodnocení aktivity jsem si uvědomila celou řadu nových skutečností. Díky tomu jsem získala do značné míry odlišný pohled na význam a organizaci volnočasových aktivit. V tomto směru byla pro mě bakalářská práce významným přínosem. V současné době jsem si již vědoma řady chyb a nedostatků, které jsem v přípravě kroužku Velký sportovec v minulosti dělala. Jsem proto přesvědčena, že v budoucnu zvládnou uskutečnit některé změny, které budou směřovat ke zkvalitnění mé práce a tím i ke zvýšení efektivity pedagogické činnosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

FISHER, S., ŠKODA, J. Speciální pedagogika Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. 1.vyd. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. Pedagogické ovlivňování volného času. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J., A KOLEKTIV Školní družina. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.

LANG, G. , BERBERICHOVÁ, CH. Každé dítě potřebuje speciální přístup. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.

MATĚJÍČEK, Z. Co, děti nejvíc potřebují. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-504-2.

MATĚJÍČEK, Z. Co, kdy a jak ve výchově dětí. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.

MICHALOVÁ, Z. Speciální pedagogika 2.díl. 2. vyd. Liberec: technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-842-7.

MUŽÍK, V. Výživa a pohyb jako součást výchovy ke zdraví na základní škole. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-156-0

NEWMAN, S. Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-872-4

PATRICK, N. J. Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra. 1.vyd. Praha:Portál,2011. ISBN 978-80-7367-867-8

PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B., HRDLIČKOVÁ,V., PAVLÍKOVÁ, A. Pedagogika volného času. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, CH. Děti jsou hosté, kteří hledají cestu. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-495-3

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8

ŘÍČAN, P. Cesta životem. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.

SLOWÍK, J. Speciální pedagogika. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3

SVOBODA, M., KREJČOVÁ, D., VÁGNEROVÁ M. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

ŠVARCOVÁ, I. Komplexní systém vzdělávání dětí, mládeže a dospělých s těžším mentálním postižením. 2. vyd. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85801-54-X

ŠVARCOVÁ, I. Mentální retardace. 4. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-889

ROGGE, J.-U. Děti potřebují hranice. 4. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-634-6.

VÁGNEROVÁ, M. Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy v chování. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-763-5.

VÁGNEROVÁ, M., HADJMOUSSOVÁ, Z. Psychologie handicapu. 2 část. Rodina a její význam pro rozvoj handicapovaného jedince. 2. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-764-0.

VÁGNEROVÁ, M. Úvod do vývojové psychopatologie IV. Poruchy adaptace. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-766-7.

VALENTA, M., MÜLLER, O. Psychopedie teoretické základy a metodika. 4. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-13-1.

Abstrakt

KOVALČÍKOVÁ, D. *Pohybové aktivity dětí se střední mentální retardací ve volném čase*. České Budějovice 2014. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Z.Toušek.

Klíčová slova: volný čas, dítě, mladší školní věk, mentální retardace, metodika, pohybový kroužek.

Práce se zabývá volnočasovou aktivitou realizovanou v pohybovém kroužku pro děti mladšího školního věku se střední mentální retardací. Teoretická část se zabývá pojmy volný čas, dítě a mentální retardace. Kapitola dítě se zaměřuje na děti mladšího školního věku. Do teoretické části je zařazena kapitola Pohybové aktivity a jejich význam.

Praktická část obsahuje metodiku, popis, realizaci a vyhodnocení kroužku Velký sportovec za jedno pololetí školního roku. Kroužek Velký sportovec je realizován na dětském hřišti a v tělocvičně. Hlavním cílem kroužku je rozvíjet u dětí žádoucí psychické vlastnosti, zejména ohleduplnost, toleranci, smysl pro fair play a akceptování pravidel.

Abstract

Free-time movement activities of children with medium mental retardation

Key words: free time, child, younger school age, mental retardation, methodology, movement group.

The submitted Thesis deals with free-time activities carried out in movement groups of younger school age children suffering by medium mental retardation. The theoretical part addresses the concepts of free time, child, and mental retardation. The chapter Child is focused to younger school age children. A chapter Movement activities and their importance including the methodology of movement group was incorporated into the theoretical part. The practical part presents the description, putting into practice, and evaluation of a movement group called Big Sportsman within one school-year term. The Big Sportsman group activities were carried out on a playground and in the school gym.

The main goal of the group is to stimulate development of desired mental abilities by the participating children, in particular their thoughtfulness, tolerance, sense for fair-play, and accepting rules.