

Barbora Kováčová

**Evalvácia voľnočasových aktivít
u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí**



Evalvácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením v neformálnom prostredí

Barbora Kováčová



Ružomberok 2019

© doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

© VERBUM – vydavateľstvo KU

Recenzenti

doc. PhDr. Stanislav BENČIČ, PhD.

doc. PhDr. Jozef KAPUCIAN, CSc.

Obálka

Mgr. Milan PUDIŠ, PhD.

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

<http://ku.sk>, verbum@ku.sk

ISBN 978-80-561-0732-4

OBSAH

ABSTRAKT	5
ABSTRACT	5
ÚVOD	6
1 VOĽNÝ ČAS AKO FENOMÉN SÚČASNEJ DOBY	8
1.1. Prístupy vo voľnom čase k jednotlivcom s odlišnosťami	10
1.2. Modely záujmových útvarov v inkluzívnej spoločnosti	18
2 ANALÝZA ZÁUJMOVEJ ČINNOSTI V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH S DÔRAZOM NA ŠPECIÁLNE VÝCHOVNO-VZDELÁVACIE POTREBY	26
2.1 Štruktúra záujmového útvaru vo voľnom čase	26
2.2 Prieskumu zájmovej činnosti v základných školách bežného typu.....	29
2.3 Silné a slabé stránky ponúkaných záujmových útvarov	37
3 EVALVÁCIA ZÁUJMOVEJ ČINNOSTI ORIENTOVAanej NA ŽIAKA SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM.....	43
3.1 Evalvácia prírodovednej záujmovej činnosti v súvislosti s ponukou voľného času pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.....	43
3.2 Evalvácia esteticko-výchovnej záujmovej činnosti v súvislosti s ponukou voľného času pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	46
3.3 Evalvácia spoločensko-vednej záujmovej činnosti v súvislosti s ponukou voľného času pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	48
3.4 Evalvácia športovo-výchovnej záujmovej činnosti v súvislosti s ponukou voľného času pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	50

4 ANALÝZA ZÁUJMOVEJ ČINNOSTI V ZÁUJMOVÝCH ÚTVARÁCH S DÔRAZOM NA OSOBY S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM.....	53
4.1 Zhodnotenie výsledkov zameraných na trávenie voľného času detí a mládeže s mentálnym postihnutím.....	63
5 ŽIVOTNÝ PRÍBEH DIEŤAŤA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V KONTEXTE TRÁVENIA VOĽNÉHO ČASU	72
5.1 Diferencovanie voľného času u dieťaťa s poruchou autistického spektra.....	72
5.2 Voľný čas v životnom príbehu chlapca s poruchou autistického spektra.....	76
5.3 Zhodnotenie analýza trávenia voľného času chlapca s poruchou autistického spektra.....	82
6 ŽIVOTNÝ PRÍBEH ADOLESCENTOV SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM VO VOĽNOM ČASE.....	89
ZÁVER.....	97
RÉSUMÉ.....	98
BIBLIOGRAFIA	99
ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV.....	105
ZOZNAM GRAFOV	107
ZOZNAM ZÁZNAMOV Z VÝSKUMU	108
MENNÝ REGISTER	109
O AUTORKE.....	113

ABSTRAKT

Vedecká monografia predkladá výskumné zistenia z oblasti voľného času osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Predkladá konkrétne výstupy poukazujúce na problematiku voľného času žiakov s problémami učení, žiakov s mentálnym a telesným postihnutím. Samotný fenomén voľného času je rôznorodý v ponuke ako aj dopyte. Celkovo v rámci ponuky dominiuje združený a segregovaný model voľnočasových aktivít, čo sa odzrkadľuje aj na samotnej kvalite života osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

ABSTRACT

This scientific monograph presents research findings in the area of leisure time of persons with special educational needs. It presents specific outcomes highlighting the issues of leisure time of pupils with learning difficulties, pupils with mental and physical disabilities. The phenomenon of leisure itself is diverse in supply as well as demand. Overall, the supply is dominated by the pooled and segregated model of leisure activities, which is reflected in the quality of life of people with special educational needs.

ÚVOD

Predložená vedecká monografia s názvom evalvácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením v neformálnom prostredí predkladá zistenia dotýkajúce sa konkrétnych skupín žiakov so zdravotným znevýhodnením.

Samotná koncepcia monografie je členená do 6 kapitol, z toho v každej kapitole sú popisované výsledky výskumu orientované na osoby so zdravotným znevýhodnením a trávenie ich voľného času v rámci sociálnych skupín, záujmových útvarov, alebo ných útvarov na základe aktuálnej ponuky.

Z teoretického zázemia predstavujeme voľný čas ako fenomén zasahujúci do neformálneho prostredia charakteristického trávením voľného času skupinou osôb so zdravotným znevýhodnením.

Výskumné zistenia v predloženej monografii popisujú voľnočasové aktivity žiakov, ktorí sú evidovaní ako individuálne integrovaní v bežnom type základnej školy. V súvislosti so zisťovaním bolo oslovených 300 základných škôl, v ktorých bola monitorovaná početnosť a rôznorodosť záujmových útvarov (krúžkov) v rámci konkrétnych voľnočasových oblastí. Následne popisujeme evalváciu záujmovej činnosti orientovanej na žiaka so zdravotným znevýhodnením, s konkrétnym popisom možností a limitov vo vzťahu k jeho špecifickým potrebám a záujmom. Súčasťou monografie sú aj životné príbehy, v ktorých zmapovaný neformálny priestor vo vzťahu k potrebám (pred)školačka s pervazívnou vývinovou poruchou a adolescenta s telesným a kombinovaným postihnutím.

Samotný výskum dotýkajúci sa fenoménu voľného času je jednoznačne významným nielen pre študijný program špeciálna pedagogika, ale taktiež aj pre oblasť telesnej výchovy orientovanej na zdravotne znevýhodnených jednotlivcov. Samotné empirické dáta je vhodné použiť aj pre ďalšie monitorovanie voľného času ľudí so zdravotným

*Evalvacia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

znevýhodnením. Fenomén voľného času je významným medníkom v živote človeka so zdravotným znevýhodnením a celkovo zasahuje aj do samotného prežívania a ovplyvňuje kvalitu života každého bez ohľadu na stupeň zdravotného znevýhodnenia a vek.

15.12.2019

Autorka

1 VOĽNÝ ČAS AKO FENOMÉN SÚČASNEJ DOBY

Detstvo je obdobie života človeka, ktoré najviac podlieha vonkajším vplyvom prostredia a výchovy. Osvojené spôsoby správania, postoje, návyky, tendencie k tvorivému, či konzumnému spôsobu života v tomto období sú súčasťou osobnosti s presahom aj do dospelosti. **Voľný čas je fenoménom, ktorý chápe človeka ako tvorca kultúrnych a materiálnych hodnôt bez ohľadu na jeho zdravotný stav, či vek.**

Kratochvílová (2007) tvrdí, že **voľný čas** treba chápať ako čas po vykonaní práce, ktorou sú pre deti školské a domáce povinnosti. Deti si uvedomujú rozdiel medzi prácou a voľným časom. Pracovný čas treba využiť čo najefektívnejšie a tak získať dostatok voľného času – priestoru na sebarealizáciu.

Kratochvílová (2010) popisuje vzťah k voľnému času, spôsob jeho využívania je preto spoločensky dôležitou úlohou výchovy. Jej zvládnutie závisí však od podpory a účinnej pomoci všetkých činiteľov sociálneho prostredia – rodiny, školy a ďalších komunít, obce, regiónu, štátu. Všetky spolu sa podieľajú na vytváraní pozitívnej spoločenskej klímy, formovaní morálnych postojov a primeraných materiálnych podmienok na zmysluplné využívanie voľného času, najmä detí a dospievajúcej mládeže, aj ostatných občanov. Spôsob využívania voľného času – v zmysluplnej aktivite, či pasivite a nude – má veľký význam najmä pre formovanie vzťahu k voľnému času ako k osobnej a spoločenskej hodnote a pre utváranie životného štýlu. Pohľad na voľný čas z retrospektívy a perspektívy

Voľný čas je zároveň fenoménom, ktorý skúma filozofia, psychológia, sociológia, pedagogika i ďalšie vedy (antropológia, medicína, ekonomika, a i.), ktoré chápu človeka ako tvorca kultúrnych a materiálnych hodnôt a zároveň ako produkt prostredia, a tiež produkt seba výchovy. Voľný čas je chápaný rôzne a existuje o ňom veľa

definícií. Autori pokladajú voľný čas za priestor pre slobodnú činnosť a rozvoj človeka, priestor pre činnosti zamerané na sebarealizáciu a sebavzdelávanie, na voľnočasové aktivity. Medzi autorov, ktorí v definíciách zdôrazňujú voľnosť a slobodu v rozhodovaní, patrí Filipcová (1974, s. 23), ktorá charakterizuje *voľný čas ako sféru, v ktorej existuje, najmä v porovnaní so sférou práce, väčšia možnosť voľby prejavujúca sa vo výbere činnosti, miesta a spôsobe ich realizácie*. Čihovský (1967, s. 5) vnímavoľný čas ako ten čas, ktorý jednotlivcovi zostane po splnení biologicko-psychologických potrieb (jedlo, spánok), po odčítaní tzv. času viazaného (cesta do školy a späť), času potrebného na zaistenie chodu domácnosti (nákup, varenie). Rozumieme teda čas, ktorým môžeme voľne disponovať podľa vlastných úvah a možností. Autorom zdôrazňujúcim uspokojenie potrieb a záujmov je Važanský a Smékal (1995, s. 23) upozorňujú na vzťah rozsahu a obsahu pojmu voľný čas. Ak berieme do úvahy rozsah chápeme ním množstvo voľného času, obsah znamená jeho využívanie. Holdinová (1975, s. 3) definuje voľný čas ako *čas, s ktorým mladí ľudia môžu disponovať podľa vlastného rozhodnutia, venujú ho súhrnom činností vykonávaných mimoškolských povinností a nevyhnutných činností, určených na fyzický odpočinok, uspokojenie kultúrnych a spoločenských potrieb a záujmov v rámci telesného a duševného kultivovania, ako aj činností spojených s rozvojom a smerujúcich k formovaniu spoločenskej osobnosti*.

So samotným pojmom voľný čas sú spojené nielen časové aspekty (voľný čas – pracovná doba), ale tiež obsahové aspekty (voľný čas, sloboda, voľnosť v konaní). Francúzsky sociológ Dumazedier (1966) poukazuje na prepojenie vzdelávania, tvorivosti a spoločenskej angažovanosti. Spomenutý autor (ibidem, s. 433) voľný čas definuje ako *súhrn činností, ktorým sa jedinec môže oddať v plnej miere, buď nezainteresované vzdelávanie svojou racionálnou participáciou, alebo svojou slobodnou tvorivou schopnosťou potom, čo sa zbavil povinností profesionálnych, rodinných a spoločenských*. Kratochvílová (2000, s.

12-13) prezentuje voľný čas ako ten, ktorý je určený *na oddych, regeneráciu psychických a fyzických síl, na relaxáciu po skončení všetkých povinností, ktoré vyplývajú zo sociálnych rolí každého človeka. Voľný čas znamená priestor pre oddych, rekreáciu, zábavu, spoločenské kontakty, pre seberealizáciu na základe vlastných potrieb a podľa vlastných predstáv.* Wrocinski (1968) okrem iného zdôrazňuje, že je to čas, ktorý zostáva po splnení rodinných, profesionálnych a spoločenských povinností, ktorý je určený na odpočinok a zábavu alebo na rozvoj vlastných záujmov v súlade so záľubami a láskami. Voľný čas mladých ľudí je prospešný vtedy, ak jeho časť je organizovaná. Z pedagogického aspektu si treba uvedomiť, že existuje voľný čas organizovaný školou, mimoškolskými výchovnými činiteľmi a neorganizovaný, spontánne využívaný, inak sociálne a pedagogicky intervenovaný a neintervenovaný voľný čas (Brindza, 1984, s. 77).

1.1 Prístupy vo voľnom čase k jednotlivcom s odlišnosťami

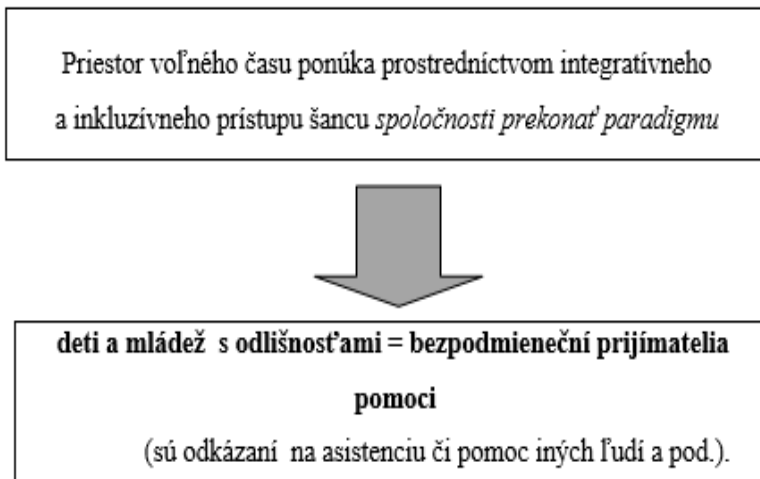
Snahou tejto časti vedeckej monografie je poukázať na prístupy k deťom a dospievajúcej mládeži s odlišnosťami v oblasti výchovy vo voľnom čase.¹ Ak hovoríme o prístupoch, tak **integračný prístup** v oblasti výchovy vo voľnom čase, je obojstranným procesom zblíženia sa, je o vzťahu majority intaktných (zdravých) a minority s odlišnosťami. Ide o proces, v ktorom sa presadzujú práva každého dieťaťa a dospievajúceho človeka na rovnocennú a rovnoprávnú účasť na spoločnej (nie segregujúcej) kultúre. Naopak **inkluzívny prístup** sa usiluje o stieranie akýchkoľvek rozdielov medzi majoritnou a minoritnou populáciou. Predstavuje spoločenstvo ľudí bez ohľadu na to, či sú „odlišní“ alebo nie. Realizácia danej idey sa realizuje nielen

¹ V zmysle integračného a inkluzívneho prístupu (pozn.)

v inštitúciách, ale na všetkých úrovniach života všetkých detí a mládeže.

Používaný *terminus technikus* - *jedinec „s odlišnosťami“* podľa Ainscow (2002) bol vytvorený so snahou uniknúť striktnej kategorizácii detí a mládeže, kde zaužívané pojmy ako dieťa/žiak/jedinec s postihnutím, narušením či ohrozením sú nahrádzané pojmom *odlišnosti/rozdiel(y)* (angl.differences), namiesto o špeciálno-pedagogických potrebách hovoríme *o bariérach v učení a zapájaní sa* (angl. barriers in learning and participation). Zvolili sme preto tento pojem *deti a dospelávajúca mládež s odlišnosťami*, lebo ho považujeme určite za progresívny, čo sa týka postojového nastavenia – **každý z nás je jedinečný, a zároveň sme všetci niečím rozdielni**. Na druhej strane uvádzaný pojem nespĺňa základnú terminologickú funkciu, ktorou je identifikácia problémov. Holúbková s Jiránková (2009, s.9) popisujú širšie hľadisko chápania, kde okrem detí a mládeže *s postihnutím, narušením, ohrozením patria aj deti a mládež z národnostných menšín, s odlišným materinským jazykom, zo sociálne slabšieho prostredia* a i.

Schéma 1: Vytváranie pomoci pre človeka so zdravotným znevýhodnením



Zdroj: Kováčová (2009)

Za adekvátne považujeme spomenúť aj **segregačný prístup** v oblasti výchovy vo voľnom čase. **Jeho existencia či aktuálnosť v spomenutom priestore je nepopierateľnou**, v mnohých prípadoch je spotrebiteľmi (predovšetkým dospelávajúcou mládežou s „odlišnosťami“ alebo so zdravotným znevýhodnením) uprednostňovanou. V kontexte aplikácie segregačného prístupu vo voľnom čase jednotlivcami „s odlišnosťami“ nachádzame tvrdenie Markowetza (2006), ktorý hovorí, že existujú ojedinelé empirické štúdie striktné zamerané na konkrétnu „odlišnosť“, ktorými je preukázateľná **dobrovoľnosť** mládeže segregovať sa v oblasti výchovy vo voľnom čase. Spôsob (vy)užívania voľného času je pre spomínanú komunitu dôležitým článkom v živote, s odmietaním začlenenia do procesu sociálnej integrácie alebo inklúzie. Postoj mládeže s odlišnosťami vychádza z faktu, že v prevažnej miere aplikované voľnočasové aktivity sú porovnateľné so záujmami intaktnej (zdravej)

populácie, a taktiež aj latentné záujmy, ktoré sú primárne podmienené rozsahom a mierou odlišnosti. V podstate nie sú ničím diskriminovaní.

Možno skonštatovať, že segregáčny prístup v oblasti výchovy vo voľnom čase je v skupine detí a žiakov s odlišnosťami primerane zastrešený z hľadiska vytváraných voľnočasových aktivít. Skupine detí a žiakov s odlišnosťami je v školách, školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach po vyučovaní prostredníctvom záujmových útvarov poskytovaná **variabilná paleta záujmových činností realizovaných v záujmových útvaroch**, realizovaná štátnymi, neštátnymi a súkromnými inštitúciami, organizáciami a občianskymi združeniami, ktoré sa zameriavajú na konkrétnu odlišnosť (Kováčová, 2009).

Ak obrátíme pozornosť na skupinu mládeže s odlišnosťami alebo so zdravotným znevýhodnením zistíme, že možnosti mládeže v oblasti výchovy vo voľnom čase sú závislé od ponuky špeciálnej školy alebo špeciálneho (prípadne sociálneho) zariadenia, ktoré navštevujú. Odchodom zo zariadenia príp. prerušením kontaktov s rovesníkmi prichádza mládež s odlišnosťami alebo so zdravotným znevýhodnením o možnosť kolektívneho trávenia voľného času. Z toho dôvodu trávajú prevažne voľný čas v rodinnom prostredí (napr. pomoc v domácnosti), ktoré máva zvyčajne stereotypný charakter. V danej súvislosti je paradoxom, že rodina ktorá má byť garantom rozvoja a úspešnej socializácie vlastného potomka nedokáže zabezpečiť primerané podmienky v porovnaní s ponukou voľnočasových aktivít klientov s odlišnosťami v zariadeniach. Samotný pobyt v prírode, vychádzky, pobyt v telocvični, v saune a rehabilitačnej miestnosti sú považované za najžiadanejšie. Taktiež sa zúčastňujú interných aktivít (*Veľká noc, Mikuláš, priateľské neformálne stretnutia, diskotéky k rozličným príležitostiam*) a externých aktivít (*kultúrne predstavenia, súťaže a turnaje*), ktoré sú organizované konkrétnym zariadením.

Predovšetkým externé voľnočasové aktivity predstavujú prelínanie segregáčného prístupu s integračným (Kováčová, 2009).

Samozrejme existujú aj ponuky na využívanie voľného času pre dospelávajúcu mládež formou rekondično-rehabilitačných pobytov, ktoré však nepokrývajú záujem o pravidelnú voľnočasovú aktivitu. Z toho dôvodu možno považovať dospelávajúcu mládež a mládež s odlišnosťami za rizikóvu skupinu, ktorá nie je v našich podmienkach dostatočne akceptovaná z hľadiska adekvátnej ponuky voľnočasových aktivít v segregáčnom prístupe.

Postupným včleňovaním detí a mládeže s odlišnosťami (alebo so zdravotným znevýhodnením) do majoritnej skupiny pozornosť presúvame smerom k integratívne prístupu. V danom prístupe ide o **ideu zachovania a obnovy spoločného priestoru** tak, aby sa **každý z nich mohol rozvíjať a zároveň obohacovať** (voľne sprac. Jesenský, 1995). Markowitz (2006) píše v súvislosti s využívaním voľného času dospelávajúcej mládeže odlišnosťami o spoločenskej podpore sociálneho začlenenia ako súčasť destigmatizačného procesu (pozitívne snahy o odbúravanie stigmy) v snahe o progresívny posun v myslení a postojoch spoločnosti. Ide o začlenenie dospelávajúcej mládeže odlišnosťami najskôr ako príležitostné, potom pravidelné trávenie voľného času s postupným vytváraním pracovnej a sociálnej integrácie (príkladom je cukráreň, knižnica, ktoré sú tzv. chránenými pracoviskami, chránenými dielňami)².

² Netvrdíme, že dané zariadenia t.j. chránené dielne či pracoviská pre mládež s odlišnosťami v podmienkach SR neexistujú! Naopak ich existencia je evidentná, ale zjavne v obmedzenom počte, so značným úsilím všetkých zainteresovaných o ich úspešný priebeh.

Tabuľka 1: Vymedzenie pojmu stigmatizácia

stigmatizácia (stigma, znamenie, označenie)	sociálne predsudky voči určitým osobám, ktorým sa potom v dôsledku toho pripisujú negatívne vlastnosti opozitum destigmatizácia), stigma
---	--

Integračný prístup v oblasti výchovy vo voľnom čase realizovaný v skupine majority intaktných a minority s odlišnosťami možno priblížiť ako súčasť **sociálnej aj funkčnej integrácie**, kedy dochádza k pravidelnému stretávaniu sa oboch spomínaných skupín.

Klasifikáciu potrieb vo voľnom čase dôrazom na deti a mládež s odlišnosťami (alebo so zdravotným znevýhodnením) kategorizuje Markowitz (2000) na základné a doplnkové. Základné potreby sú zároveň východiskovými, ku ktorým autor zaradil:

- **rekreáciu, kompenzáciu** (v zmysle sebavnímania odlišnosti prostredníctvom rozptýlenia a sebaakceptácie),
- **vzdelávanie** (edukáciu) a
- **kontempláciu** (ide o duchovné prežívanie a rozjímanie).

Druhou, pokračujúcou skupinou potrieb zdôrazňujúce inkluzívne smerovanie voľného času sú:

- **komunikácia, integrácia, účasť** (spoluúčasť, angažovanie sa)
- a **enkulturácia** (tvorivý rozvoj každého zo zúčastnených).

Práve deti a mládež s odlišnosťou (alebo so zdravotným znevýhodnením) pre svoju inakosť majú čo ponúknuť našej spoločnosti. Spoločné využívanie voľného času bez rozdielov medzi zúčastnenými podporujú pre optimálny vývin každého z nich **spoluprácu, pocit istoty a rešpekt v prostredí**, v ktorom sa cítia rovnocenní a akceptovaní.

Z výskumu 1: Netradičná výstava pre všetkých

Možno spomenúť interaktívne výstavy - súčasť kultúrneho poznania (Balážová, Puobišová, 2008) v integratívnom prístupe, v ktorom má (nielen) dospievajúci možnosť, v nezvyčajných podmienkach spoznávať predovšetkým sám seba a svet (odhaľuje svoju schopnosť pozorovať, vnímať, analyzovať, syntetizovať a kombinovať; cíti svoje bariéry, napr. v prístupe a manipulácii s neznámymi či menej známymi predmetmi a textami; odhaľuje v sebe čosi iné, nové čo ho môže zaujímať či osloviť, ...). Samozrejým cieľ návštevy a prehliadky výstavy je nájdenie, získanie, nadobudnutie a osvojenie si nových informácií, oboznámenie sa s tematicky a časovo širokospektrálnymi poznatkami s doplnením o sociálne kontakty s majoritnou populáciou.

V prospech integratívneho prístupu Wyczესany a Zabiegaj (2006) spomína kultúrne podujatia organizujúce mládežou (kooperácia majoritnej a minoritnej vychádza z procesuálnej stránky integrácie). Ide o výstavy, divadelné predstavenia pre minoritnú aj majoritnú skupinu, nielen ako pasívnych, ale aj ako aktívnych účastníkov či spoluusporiadateľov. Integrovanými podujatiami a prehliadkami umeleckej tvorby minoritnej a majoritnej skupiny (napr. kooperácia maliarov z oboch spomenutých skupín) sa zvyšuje aktivnosť v kultúrnom daní s rozširovaním šancí identifikovať seba samého napr. v procese vnímania samým sebou a okolitými ľuďmi.

V našich podmienkach sa stretávame s jednotným algoritmom propagujúcim integratívny prístup vo voľnom čase. Ide o pravidelne opakujúce sa rekondično-rehabilitačné pobyty rodín so snahou podporiť spolunažívanie majoritnej a minoritnej populácie s dôrazom na spoločné trávenie voľného času (daný prístup možno metaforicky poňať: kamarát s kamarátom bez rozdielov, vždy spolu). Spomenutý algoritmus možno postrehnúť aj v regulérnych pravidlách súťaží (napr.

výtvarná súťaž organizovaná časopisom *Slečnica*), priateľských zápasov (*futbal*) a turnajov. Mládežou (*bez rozdielu či ide o majoritnú alebo minoritnú populáciu*) vyhľadávanými voľnočasovými aktivitami sú pohybové činnosti **rekreačného charakteru** zamerané najmä na fyzickú kondíciu. Sú považované za aktivizujúce voľnočasové činnosti v skupinách, kde je zastúpená aj minoritná populácia ako súčasť podpory procesu sociálnej integrácie.

Koncept inklúzie nevníma odlišnosť človeka ako rušivý faktor edukácie, priraduje mu pozitívnu hodnotu a orientuje sa na práva žiakov. Prítomnosť detí a mládeže s odlišnosťami môže prospieť aj ostatných zúčastneným (Feuser, 2001; Biewer, 2005). Napriek snahám o inkluzívne smerovanie **perzistuje** v názoroch a postojoch ľudí **stigmatizácia a labelling**³ (angl. nálepkovanie, označkovanie) dotýkajúci sa detí a mládeže s odlišnosťami (alebo so zdravotným znevýhodnením), čo je dôkazom celkovej nepripravenosti na inkluzívny trend všetkých dotknutých strán, ktorí sú jej súčasťou.

Dominantnými hodnotami, na základe ktorých je možné hovoriť ako o východiskách pre inkluzívny trend v oblasti výchovy vo voľnom čase, možno považovať: **rovnoprávnosť všetkých záujmových skupín, rôznorodosť, bezbariérovosť, participáciu všetkých dotknutých strán, otvorenosť a podpora** (Kováčová, 2009). Pri stotožnení sa so spomínanými hodnotami so snahou uplatňovať inkluzívny prístup pri práci s deťmi a dospievajúcou mládežou považujeme za potrebné vžiť sa s tým, že:

- každý v skupine má mať pocit, že je vítaný (nie len akceptovaný),
- každý názor (nápad, kritiku) je potrebné vypočúť si, spätná väzba je žiadúca,
- vzájomná pomoc je neoddeliteľnou súčasťou efektívnej spolupráce,

³ angl. nálepkovanie, označkovanie) dotýkajúci sa detí a mládeže s odlišnosťami (alebo so zdravotným znevýhodnením).

- všetci účastníci sa správajú k sebe so vzájomnou úctou.

Spoločné využívanie voľného času bez rozdielov medzi zúčastnenými podporujú pre optimálny vývin každého z nich **spoluprácu, pocit istoty a rešpekt v prostredí**, v ktorom sa cítia rovnocenní a akceptovaní. Ak nebude spoločnosťou odlišnosť vnímaná ako rušivý faktor v priestore voľného času, tak svojím konaním a správaním sa postupne priblížime ako spoločnosť ku konceptu inklúzie tým, že umožníme deťom aj mládeži s odlišnosťami« pozitívnu a pre spoločnosť prospešnú hodnotu.

Možno hovoriť o inklúzii vo všetkých prípadoch detí a mládeže s odlišnosťami? Odpoveď nie je jednoznačnou. Polemikou zostáva, či deti a mládež s odlišnosťami (alebo so zdravotným znevýhodnením) sú pripravení na proces inklúzie (pozn. nakoľko podľa empirických štúdií mládeži s odlišnosťami segregované podmienky vyhovujú, bránia sa začleňovaniu alebo nemajú záujem o sociálnu integráciu alebo inklúziu). Kontinuálnu prípravu odborníkov pracujúcich s deťmi a mládežou so zdravotným znevýhodnením je nevyhnutné zamerať na heterogenosť v skupinách, čo je prvoradou podmienkou k inkluzívnemu prístupu v oblasti výchovy vo voľnom čase. Prijatie a akceptácia dieťaťa či mladistvého so zdravotným znevýhodnením v záujmovom útvare, profesionálna pripravenosť na konkrétnu činnosť v heterogénnej skupine sú o.i. ukazovateľmi, ktorými má disponovať každý odborník pracujúci s deťmi a mládežou, odborník erudovane pripravený aplikovať inkluzívny prístup v svojej praxi.

1.2 Modely záujmových útvarov v inkluzívnej spoločnosti

Pri posudzovaní voľnočasových príležitostí priťahuje záujem odbornej verejnosti aj využívanie voľného času jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením. Akékoľvek obmedzenie v rámci voľnočasových aktivít má za následok aj ochudobnenie osobného života všetkých

zúčastnených, a to nielen v podobe sporov **prijímať každého človeka v jeho jedinečnosti** a odlišnosti v rámci spoločného využívania voľného času, ale aj v zmysle inkluzívneho princípu, ktorý sa stáva (víziou budúcnosti a) samozrejmosťou v priestore celej spoločnosti. V tejto súvislosti je dôležité spomenúť **zadefinovanie konceptu inklúzie**, ktorá nevníma odlišnosť jednotlivca ako rušivý faktor v procese vzdelávania (pozn. aj vrátane voľného času), ale dáva mu **pozitívnu hodnotu**.

Z perspektívneho pohľadu Daszykowska (2007, s. 44) poníma kvalitu života ako otvorený systém už striktne nepridržávajúci sa oblasti materiálnych hôdnôt, ale naopak dotýkajúci sa vnímania ľudského života v širšom kontexte. Možno aj z tohto dôvodu majú (mali by) školy a školské zariadenia (nielen v čase vyučovania, ale aj mimovyučovania) zmeniť svoj celkový prístup okrem iného aj v tom, že prítomnosť detí s postihnutím prispieva a aj pomáha ostatným deťom v perspektíve formovania kvality života nás všetkých.

Zhodnotením súčasných **modelov voľnočasových aktivít** a vytvorením nových modelov zároveň podporíme aj podmienky na vytváranie inkluzívneho prostredia. Voľnočasové aktivity v inkluzívnej spoločnosti je možné vyjadriť prostredníctvom štyroch rovín (Pettilon, 1993), ktorých splniteľnosť je podmienkou posledného princípu inkluzívnej pedagogiky (Leonhardt et al., 2007). Z pohľadu tematického zamerania príspevku je zaujímavou oblasťou vnímanie komplexnosti problému (Pettilon, 1993) t.j. vnímanie rôznorodosti ako normality v inkluzívnom prostredí.

*Evaluácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

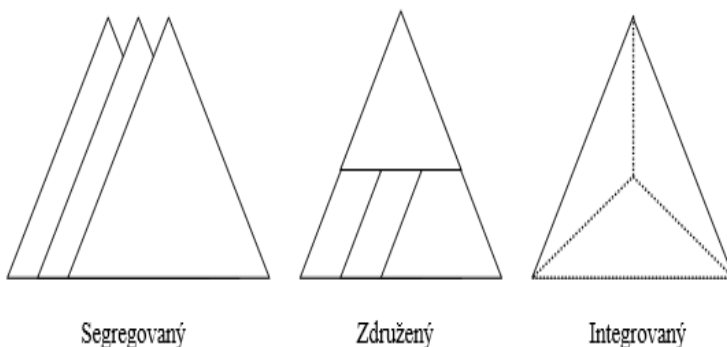
*Tabuľka 2: Roviny voľného času vo vzťahu k jednotlivcovi so
zdravotným znevýhodnením*

Osobná rovina dieťaťa	cielene sa zameriava na vytváranie vzťahu k sebe samého, vnímania takého aký som a vo vzťahu k ostatným ľuďom.
Skupinová rovina	podporuje vytváranie vhodných podmienok potrebných k pozitívnemu fungovaniu skupiny.
Interakčná rovina	cielene sa zameriava na analyzovanie správania sa skupiny a jej členov v nej.
Rovina ekologickej perspektívy	zohľadňuje rolu dospelého (pedagóga, rodiča, dobrovoľníka), vymedzenie priestoru a časovej dotácie, inštitúcie špecifická pre realizáciu danej aktivity.

Zdroj: Kováčová (2008)

Na základe využívania voľného času môžeme hovoriť o troch systémoch modelov záujmových útvarov (Obrázok 1), ktoré zabezpečujú ponuku a z nej vyplývajúci dopyt voľnočasových aktivít.

Obrázok 1: Modely záujmových útvarov



Zdroj: Kováčová (2008)

Segregovaný model záujmového systému trávenia voľného času sa zväčša uplatňuje len pre voľnočasové aktivity postihnutých, ktorí

vytvárajú homogénnu skupinu z hľadiska postihnutia. Je špecifický tým, že každý systém (v podobe trojuholníkového tvaru) pokrýva určitú oblasť požiadaviek napr. čo sa týka individuálnych požiadaviek konkrétnej skupiny detí s postihnutím.

Z výskumu 2: Segregovaný model trávenia voľného času

Špeciálna základná škola ponúkajúca záujmový útvar podporujúci komunikačné zručnosti detí s rečovým postihnutím. Každá z troch základných systémových oblastí (ako vyplýva z názorného obrázka) sa zaoberá rozdielnymi oblasťami podpory komunikácie – čítanie, rozprávanie, počúvanie - vo voľnom čase prostredníctvom literárnej záujmovej výchovy, dramatickej výchovy, jazykovej výchovy a pod.

Využívanie voľného času v segregovanom modeli systému môžeme priblížiť k dvom hľadiskám využívania voľného času postihnutých (Hulek, 1989), ktorých platnosť je identická aj pre združený model systému. Prvým hľadiskom je podobnosť hodnôt v porovnaní s intaktnou populáciou a z druhého hľadiska sa jedná o dodatočné (rozvíjajúce) hodnoty súvisiace s rozvojom a stupňom konkrétneho postihnutia daného jedinca.

Z pohľadu praxe je tzv. segregovaný model záujmových útvarov v SR najviac zastúpený:

- **v športovo-výchovnej oblasti** ($f_i = 41$) so zameraním sa najmä na rehabilitačné tréningy a programy aplikovaných športov (boccia, eurling, sledgehokej, plávanie, pohybové hry, turistika a i.), ktorých najvyššiu zastúpenosť je možné porovnať aj s odbornými poľskými štúdiami (Pięta, 2004),
- **v esteticko-výchovnej oblasti** ($f_i = 33$), ktorej pozornosť je upriamená najmä na oddychové činnosti prostredníctvom výtvarnej, hudobnej a dramatickej oblasti. Motiváciou pre deti s postihnutím je napr. aj samotná účasť na rozličných súťažiach

a prehliadkach zručností z pozície jednotlivca, skupiny alebo kolektívu.

- **v prírodovednej oblasti** ($f_i = 19$), so zameraním sa najmä na terénnu činnosť v prírode formou vychádzok, náučných exkurzií alebo skupinovej účasti pri pokusoch v učebniach na podporu praktických zručností.

Voľnočasové aktivity záujmových útvarov v rámci segregáčného modelu sú na Slovensku zabezpečované predovšetkým :

- špeciálnymi školami prostredníctvom záujmovej a mimoškolskej činnosti (68 %),
- centrami voľného času (16 %),
- občianskymi združeniami a nadáciami v kooperácii s rodičmi detí (16 %)
- a ostatnými konkrétne nešpecifikovanými organizáciami.

Združený model záujmového systému trávenia voľného času je typický asymetrickým podielom v štrukturovaní. Štruktúra daného modelu je rozdelená na niekoľko podskupín napr. v rámci nápravných a preventívnych aktivít, vzdelávania a pod. Jedná sa o pokrytie záujmov pre žiakov intaktných aj postihnutých, ktorí sa spoločne stretávajú v činnostiach záujmových útvarov, ale v prevažnej miere existujú rozdielne zamerané záujmové útvary zohľadňované potreby žiakov s postihnutím.

Z výskumu 3: Združený model trávenia voľného času

Základná škola bežného typu ponúkajúca konkrétny počet záujmových útvarov. Pri ponuke záujmových útvarov nie je problém určiť aj hierarchiu náročnosti, či už podľa pomenovania alebo konkrétnej náplne záujmového útvaru.

Ponuka záujmových útvarov umožňuje vytvorenie :

- a) tzv. vrchnej úrovne združujúcej záujmové útvary zameriavajúce sa na oblasť rekreačnú a oddychovú,
- b) tzv. druhej vrstvy, ktorá bude spravovať tri subsystemy pokrývajúce príslušné oblasti kombinované v podobe 1. oddychu, 2. korekcie konkrétneho problému (zastrešovanie špeciálno-pedagogickej, psychologickkej a liečebnopedagogickej starostlivosti), 3. doučovanie. Pričom všetky vyššie uvedené spoločné časti sa riešia prostredníctvom spoločného prístupu, čo umožňuje zamyslieť sa nad konkretizáciou voľného času v praktickom manuáli zameranom na objasnenie čo je a čo nie je voľný čas prostredníctvom riešenia konkrétnych situácií zo záujmového prostredia..

Z pohľadu praxe je tzv. združený model záujmových útvarov v SR najviac zastúpený:

- **v spoločensko-vednej oblasti** ($f_i = 33$), ktorá je zameraná najmä na znalosť materinského a cudzieho jazyka s doplnením o rozličné spoločenské činnosti, ktoré môžu žiaci uplatniť v reálnom živote. Pozitívnym faktom je vytváranie krúžkov podporujúcich prácu s materinským (slovenským) jazykom nielen ako súčasť upevňovania, overovania a dopĺňovania vedomostí, ale aj s ponúknutými možnosťami s využívaním tvorivého komunikačno-jazykového potenciálu (redakčný krúžok, spisovateľský krúžok, atď.).
- **v prírodovednej oblasti** ($f_i = 32$), so zameraním sa na prijímacie pohovory a na prípravy na súťaže prírodovedného charakteru,
- **v športovo-výchovnej oblasti** ($f_i = 22$), ktorá je zameraná najmä v oblasti loptových hier a rekreačných aktivít.

Voľnočasové aktivity v rámci združeného modelu sú v SR zabezpečované predovšetkým:

*Evalvacia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

- základnými školami prostredníctvom krúžkovej a mimoškolskej činnosti (v školskom roku 2005/2006 bolo 78 % (Kováčová, 2006) a v školskom roku 2006/2007 je 76 % (Kováčová, 2007),
- centrami voľného času ,
- a ostatnými konkrétne nešpecifikovanými organizáciami.

Integrovaný model záujmového systému trávenia voľného času je konštruovaný kombináciou troch styčných bodov vyúsťujúcich do jedného systému špecifického pre inkluzívne prostredie. Výhody tohto modelu sú zrejmé – stimulácia rastu celkových postojov, komunikácie a správania sa ľudí v inkluzívnej spoločnosti, minimalizácia diskriminačných tendencií z globálneho pohľadu, odstránenie duplicitnosti, obmedzenie rizík, odstránenie bariér a hraníc v priestore. Úspešnosť začleňovania dieťaťa s postihnutím do akýchkoľvek aktivít podporujúcich efektívne využívanie voľného času je dôležité zo strany spoločnosti, rodiny a inštitúcie realizujúcej voľnočasové aktivity, ktoré zároveň tvoria spomínané styčné body na podporu inkluzívneho prostredia. V súčasnosti v SR existuje minimálny počet záujmových útvarov vytvárajúcich podmienky pre všetkých (zväčša sa jedná o občianske združenia podporujúce rekondično-rehabilitačné pobyty pre všetkých bez vnímania akýchkoľvek rozdielov).

Proces výchovy v segregovanom, združenom a integrovanom je postavený na **tzv. piatich symbolických stĺpoch**, na ktorých stojí v pravom zmysle osobnosť človeka (Fabian, 2001). K symbolickej päťici patrí :

1. Príroda, ktorá nám pomáha nájsť zmysel života a udržať ho v zdravých hraniciach;
2. Umenie, ktoré odkrýva krásu života;
3. Práca a štúdium pestujúce náš rozum;
4. Vzťah k ľuďom chrániaci nás pred samotou a zároveň nás učí láske;
5. Šport podporujúci aktivitu a odvahu k životu.

Uvedené **symbolické stĺpy** poukazujú na základné oblasti, v ktorých sa odráža kvalita prežívania života každého jednotlivca v inkluzívnej spoločnosti ako vízie o budúcom smerovaní našej spoločnosti.

Je nevyhnutné zdôrazniť, že **organizácia voľného času všetkých** t.j. detí, mládeže a dospelých či sú intaktní alebo postihnutí **sa opiera o rovnaké zásady**. Uprednostňujú sa podobné formy využívania voľného času, čo má podstatný význam z hľadiska sociálnej integrácie, ako aj z hľadiska vyššie spomenutých rovín. Kvalita prežívania každého v spoločnosti sa vyznačuje prostredníctvom makro- a mikrodeterminantov (Daszykowska, 2007) načrtávajúcich pohľad na problematiku systému záujmových útvarov v praktickom využití. Nesmieme zabudnúť, že podmienky záujmových útvarov sú odrazom kvality, kvality života všetkých zúčastnených nielen z perspektívy pedagogiky voľného času.

Dieťa, ale aj žiak s intaktným vývinom alebo so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (so zdravotným znevýhodnením) vo svojom voľnom čase sa zaoberá záujmovou činnosťou. Záujem sa činnosťou prehĺbuje a stáva sa potrebou. V mladosti a dospelosti sa záujem stáva súčasťou životného spôsobu. V činnostiach, ktoré dieťaťu ponúka prostredie, si ono samo vyberá, nadobúda pocit a presvedčenie o reálnom uplatnení svojej osobnosti.

Človek s odlišnosťami (alebo so zdravotným znevýhodnením) poznáva seba, svoje prostredie, zatracuje prázdnotu, ktorá je začiatkom bezcieľneho zabávania a správania sa. Učí sa žiť v harmónii so svojim prostredím, chráni ho pre seba a ostatných. Tým voľný čas napĺňa i humanizačnú stránku.

2 ANALÝZA ZÁUJMOVEJ ČINNOSTI V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH S DÔRAZOM NA ŠPECIÁLNE VÝCHOVNO-VZDELÁVACIE POTREBY

V súčasnej spoločnosti sa ako súčasť mimoškolského záujmového vzdelávania začali uplatňovať vzdelávacie poukazy, ktorých zameranie má byť predovšetkým špecifické na aktívny odpočinok, zábavu s následnou podporou rozvoja osobnosti dieťaťa. Potreba ovplyvňovať voľný čas rozličných skupín mládeže, stále rastie v dôsledku nárastu patologických vplyvov v súčasnej dobe. Je potrebné hľadať také formy voľnočasových činností, ktoré deti rôznych záujmov upútajú a pritiahnu ich do činností. Pávková (2002) tvrdí, že nové formy práce s deťmi a mládežou sú charakterizované akcentom na vzťahy medzi pedagógmi a mladými ľuďmi, ich pozornosť sa zameriava na špecifické cieľové skupiny - medzigeneračné, dobrovoľné.

2.1 Štruktúra záujmového útvaru vo voľnom čase

Záujmový útvar je špecifikovaný v podobe dynamickej kategórie ponúkajúcej možnosti využitia voľného času pre všetkých (pre intaktnú aj postihnutú populáciu) (Kováčová, 2008, s. 127). V súvislosti s napísaným Kratochvílová (2004, s. 203) dodáva, že stretnutie (schôdzka) záujmového útvaru je formou záujmovej činnosti vo voľnom čase, ktorá má mať základné znaky slobody a voľnosti. Počet záujmových útvarov určených pre deti s postihnutím v porovnaní záujmových útvarov pre intaktné deti je nepostačujúci. Záujmové útvary pre deti s postihnutím sa väčšinou zameriavajú na školskú výkonnosť, či nahrádzajú špeciálno-pedagogickú starostlivosť. Z prieskumu bolo zistené, že každý štvrtý záujmový útvar má edukačný charakter. Nesúhlasíme s názvoslovím záujmových útvarov ako doučovanie, krúžok pre žiakov so špecifickou poruchou učenia, krúžok lepšieho čítania a iné, ktorý je postavený hlavne na edukácii. Z toho vyplýva, že máme duálny systém ponuky záujmových útvarov a ak sa

naša spoločnosť chce priblížiť ku konceptu inklúzie, treba vytvárať záujmové útvary pre všetky deti a myslieť na to, že dieťa s akýmkoľvek znevýhodnením, či postihnutím sa má prijať bez akýchkoľvek špecifických podmienok (Kováčová, 2008).

Pávková et al. (2002) uvádza rozdiely medzi záujmovým útvarom a vzdelávacím procesom v škole:

- činnosť v záujmovom útvare nie je povinná ako školská dochádzka, ale dieťa sa môže slobodne rozhodnúť
- činnosť v škole je viazaná podľa školských osnov, ale v záujmovom útvare závisí od skutočnej úrovne záujmu
- v záujmovom útvare je časová voľnosť a tým sa môžu využívať rozmanité formy a metódy
- záujmový útvar vytvára možnosť činnosti v rozmanitom prostredí, ktoré môžu byť ľahšie meniteľné, dynamickejšie a tvorivejšie.

Ďalej Pávková et al. (2002) dodávajú, že štruktúru schôdzky záujmového útvaru tvoria nasledovné atribúty:

- zahájenie schôdzky – zistí sa prítomnosť detí, ale v záujmovom útvare sa toleruje postupné schádzanie detí
- vytvorenie spoločnej atmosféry – je potrebné vytvoriť atmosféru podľa prevažujúcej nálady detí prostredníctvom rozhovoru, čítania, improvizáciou a podobne. Túto časť netreba podceňovať
- motivácia činnosti – nemala by nikdy chýbať, pretože dieťa potrebuje vedieť prečo má činnosť vykonávať, taktiež sa môže spojiť s vytvorením spoločnej atmosféry
- vlastná činnosť – je najdlhší časový úsek. Vedúci má mať stanovené zadanie, rozmyslený metodický postup a pripravené pomôcky, nemal by improvizovať
- záver schôdzky – po skončení činnosti sa zhodnotí priebeh a dosiahnuté výsledky. Na záver sa poupratuje priestor a pred

rozchodom vedúci deti oboznámi s programom budúcej schôdzky, prípadne im oznámi, aké pomôcky budú potrebovať.

Kratochvílová (2004) uvádza nasledovnú štruktúru schôdzky záujmového útvaru, ktorá sa odlišuje od vyššie spomenutej štruktúry. Autorka (ibidem) popisuje nasledovne:

- úvodná časť – otvorenie, oboznámenie sa s programom, úpravy
- organizačno-administratívna časť – nadviazanie na predchádzajúcu činnosť
- hlavná výchovno-vzdelávacia časť – motivácia, realizácia činnosti
- oddychovo-zábavná, relaxačná časť – voľná diskusia o činnosti, oddychové, zábavné činnosti podľa záujmov členov
- záverečná časť – kontrola a vyhodnotenie výsledkov činnosti, príprava na ďalšie stretnutie

Výber akéhokoľvek záujmového útvaru (krúžku) je na rozhodnutí samotného dieťaťa, ktoré má možnosť zvoliť si alternatívu prežívania voľného času dvomi spôsobmi:

- **produktívne** pod dohľadom pedagóga (alebo vedúceho krúžku) s ponukou variabilných činností a aktivít; alebo
- **neproduktívne** bez akéhokoľvek záujmu o ponúkanú činnosť. V takomto prípade je potrebné hľadať dôvody prečo dieťa nemá záujem, či to nesúvisí napr. s nadmernou snahou rodičov alebo so samotárstvom dieťaťa.

Řehulka (1997) v súvislosti s nadmernou aktivitou rodičov pri výbere krúžkov hovorí o nevhodnom striedaní náročných povinností v edukačnom a vo voľnočasovom priestore. Rodičia za účelom vhodného vyplnenia voľného času zaisťujú deťom rôzne aktivity: výučbu jazykov, športové tréningy, návštevu ľudovej školy umenia po vyučovaní, z ktorých sa stávajú náročné povinnosti vo voľnom čase,

čoho dôsledkom sa zvyšuje fyzické a psychické zaťaženie dieťaťa (Kratochvílová, 2005).

2.2 Prieskumu zájmovej činnosti v základných školách bežného typu

Na základe vyššie uvedeného sme zisťovali stav využívania vzdelávacích poukazov na 300 náhodne vybraných základných školách na Slovensku. Monitorovali sme najmä početnosť a rôznorodosť krúžkov v konkrétnych záujmových oblastiach nielen čo sa týka ponuky základných škôl, ale aj dopytu – zo strany samotných žiakov.

V rámci prieskumnej sondy (bližšie Kováčová, 2006) sme sa zamerali: na všeobecnú analýzu náplne krúžkovej činnosti a na konkretizáciu zájmovej krúžkovej činnosti v jednotlivých oblastiach. Získané údaje sú spracované v skupinových stĺpcových grafoch s uvedením relatívnej a absolútnej početnosti. Išlo o numerické zobrazenie, pri ktorom sa v súbore prítomné hodnoty kvantitatívnej premennej usporiadajú a pre každú hodnotu sa zistí jej absolútna (n_i) a relatívna početnosť ($f_i = 100 \cdot n_i / n$). Získané hodnoty sme pre lepšiu prehľadnosť zoradili do tabuliek pod grafy.

Náplň krúžkovej činnosti sme rozdelili do 6 kategórií, ktoré orientačne vymedzujú zamerania krúžkov podľa predmetu záujmov a obsahu činnosti v jednotlivých oblastiach zájmovej činnosti. Uvádzame bližšiu charakteristiku nami vytvorených kategórií v tabuľkovom spracovaní.

*Evaluácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

Tabuľka 3: Kategórie posudzovania záujmovej činnosti

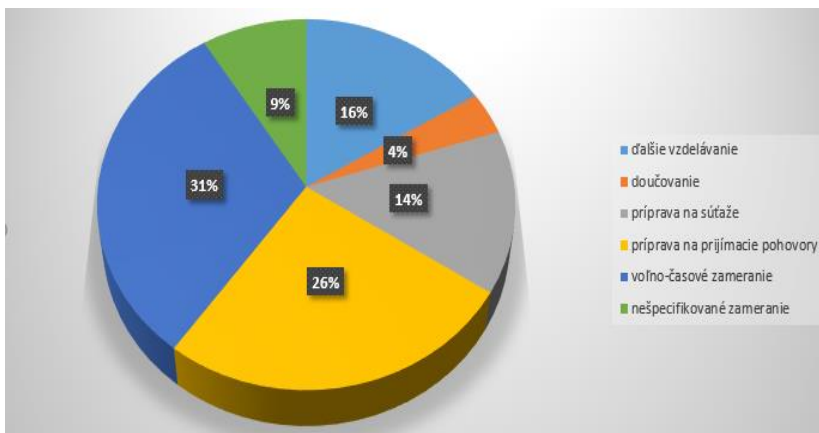
názvoslovie kategórie	konkrétne obsahová náplň kategórie
d'alšie vzdelávanie	záujmové útvary zameriavajúce na širšie vedomostné poznatky z konkrétnych predmetov, kde cieľovou skupinou sú žiaci s vyššími priemernými školskými výsledkami
doučovanie	záujmové útvary cieľovo zamerané na reedukáciu alebo korekciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami
príprava na súťaže	záujmové útvary podporujúce aktivity súťažného charakteru v rámci reprezentácie školy (prehliadky, súťaže)
príprava na prijímacie pohovory	záujmové útvary cieľovo zamerané na talentové alebo vedomostné skúšky na 2. stupeň ZŠ alebo SŠ.
voľno-časové zameranie	záujmové útvary špecifické relaxačným a zábavným charakterom.
nešpecifikované zameranie	záujmové útvary s náplňou, podľa ktorej ich nebolo možné zaradiť k predchádzajúcim uvedeným kategóriám.

Zdroj: vlastné spracovanie

Grafické spracovanie poukazuje na podiel jednotlivých obsahových náplní záujmovej činnosti. Napriek tomu, že záujmové útvary (krúžky) voľnočasového zamerania ($n=31$) majú najvyššie zastúpenie, z celkovej krúžkovej činnosti tvoria len 1/3 z celkového podielu. Z týchto výsledkov vyplýva, že mnohé školy vytvárajú krúžky skôr edukačného zamerania, ktorými kompenzujú v minulosti vytvárané cvičenia z matematiky, slovenského jazyka a pod., čo je pre žiakov len ďalším pokračovaním vyučovacieho procesu a v niektorých prípadoch aj s tým istým učiteľom. Možno je príčinou aj mätúci názov „vzdelávací poukaz“, pričom si mnohí riaditelia ako štatutárny zástupcovia základných škôl vysvetľujú jeho využitie a funkčnosť rozdielnym spôsobom, na čo poukazujú uvádzané výsledky.

*Evalvacia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

Graf 1: Náplň záujmovej činnosti na základných školách



Zdroj: Kováčová (2006)

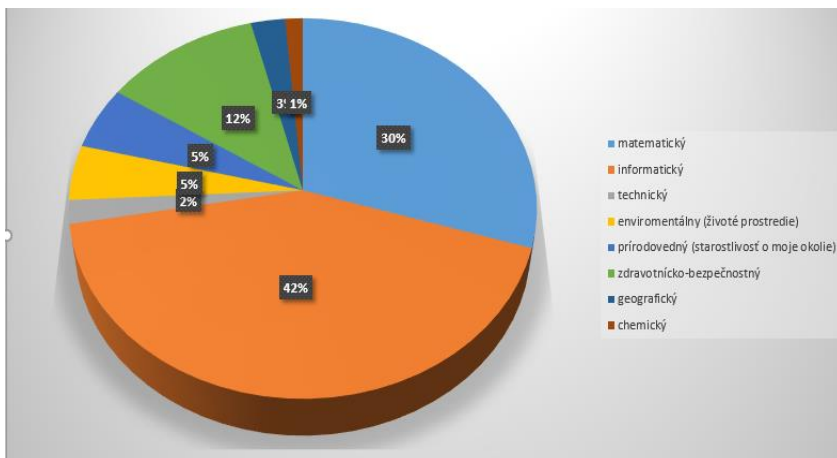
Grafické spracovanie poukazuje na podiel jednotlivých obsahových náplní záujmovej činnosti. Napriek tomu, že záujmové útvary (krúžky) voľnočasového zamerania ($f_i=31$) majú najvyššie zastúpenie, z celkovej krúžkovej činnosti tvoria len 1/3 z celkového podielu. Z týchto výsledkov vyplýva, že mnohé školy vytvárajú krúžky skôr edukačného zamerania, ktorými kompenzujú v minulosti vytvárané cvičenia z matematiky, slovenského jazyka a pod., čo je pre žiakov len ďalším pokračovaním vyučovacieho procesu a v niektorých prípadoch aj s tým istým učiteľom. Možno je príčinou aj májúci názov „vzdelávací poukaz“, pričom si mnohí riaditelia ako štatutárny zástupcovia základných škôl vysvetľujú jeho využitie a funkčnosť rozdielnym spôsobom, na čo poukazujú uvádzané výsledky.

Konkrétna zistená záujmová činnosť je rozdelená podľa zamerania záujmov žiakov (Kratochvílová, 2005) na: prírodovednú záujmovú oblasť, spoločensko-vednú záujmovú oblasť, esteticko-výchovnú

*Evaluácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

oblasť a športovo-výchovnú oblasť (bližšie prezentované v grafickom spracovaní).

Graf 2: Kategorizácia záujmovej činnosti v prírodovedno-záujmovej oblasti



Zdroj: Kováčová (2006)

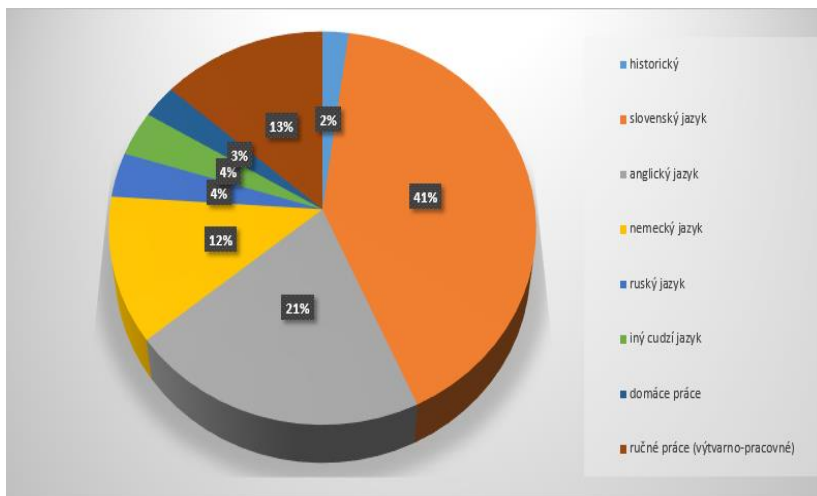
Grafické spracovanie prezentuje zastúpenie záujmových útvarov z predmetov matematiky, informatiky, z oblasti techniky, enviromentálnej výchovy, zdravotníctva, geografie a chémie. Hodnota n_i každého záujmového poukazuje na celkový počet krúžkov, ktoré sa názvom približovali ku konkrétnemu záujmovému útvaru. Napríklad súčet získaných hodnôt matematického k. a krúžku z informatiky je viac ako $\frac{2}{3}$, z čoho vyplýva, že bol aktuálny záujem žiakov najmä o záujmové útvary z kategórie príprava na prijímacie skúšky.

V súvislosti s evalvovaním záujmovej činnosti v spoločensko-vednej oblasti uvádzame koláčové grafické spracovanie. Práve to poukazuje na zastúpenie záujmových útvarov (krúžkov) zameriavajúcich sa najmä na výčbu ako súčasť upevňovania, overovania a dopĺňovania vedomostí, ale aj na podporu komunikačno-jazykového potenciálu (napríklad

*Evaluácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

redakčný krúžok, spisovateľský krúžok, žurnalistický a literárno-čitateľský, a i.).

Graf 3: Kategorizácia záujmovej činnosti v spoločensko-vednej oblasti



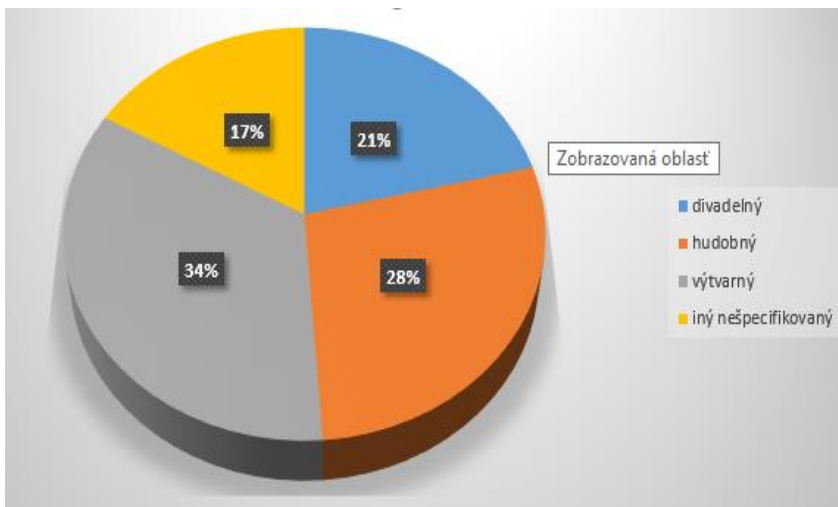
Zdroj: Kováčová (2006)

Grafické spracovanie poukazuje na zastúpenie divadelného, hudobného, výtvarného a iného záujmového útvaru (krúžku). Zo všetkých oblastí má táto oblasť záujmovej (krúžkovej) činnosti najnižšie zastúpenie. Pozorovateľná je výrazná paralela krúžkovej činnosti s aktivitami základných umeleckých škôl, kde záujmová (krúžková) činnosť nemôže nahradiť výučbu v základnej umeleckej škole už len z toho aspektu, že sa nepredpokladá individuálna práca, skôr činnosť kolektívneho charakteru (pozn. odhliadnuc od ďalšieho významného faktu, že hudobná náuka a hra na hudobnom nástroji sa vyučuje v základných umeleckých školách oddelene).

*Evalvacia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

V zmysle záujmovej krúžkovej činnosti na základných umeleckých školách ide najmä o hru na konkrétny nástroj - flautu, gitaru alebo klavír.

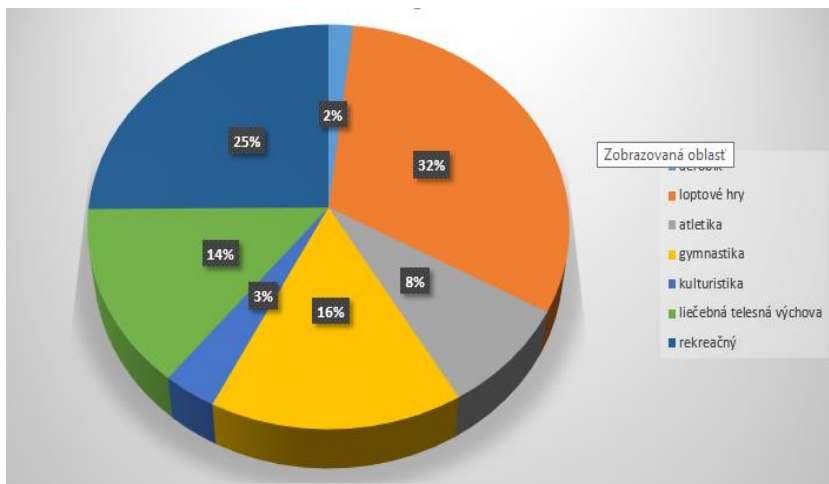
Graf 4: Kategorizácia záujmových útvarov v esteticko-výchovnej oblasti



Zdroj: Kováčová (2006)

V závislosti na zistenia je vhodné orientovať svoju pozornosť na záujmové útvary, ako napríklad: maľovanie prírodnín (práca s rozličným prírodným materiálom – s kameňmi, drevom, hodvábom); netradičné muzicírovanie (hra na rozličné predmety, objavovanie melodických zvukov); využívanie materiálov ako papier, lepidlo a nožnice s podporou kreativity v skupinových prácach žiakov (stavba mesta z rozličných krabíc, papierov, vytváranie makiet s rozličným tematickým zameraním).

Graf 5: Kategorizácia záujmových útvarov v športovo-výchovnej oblasti



Zdroj: Kováčová (2006)

Grafické spracovanie poukazuje na zastúpenie záujmových útvarov (krúžkov) zo športovo-výchovnej oblasti, kde k najvyššie zastúpeným patria turistický krúžok (69) volejbalový krúžok (52), tanečný krúžok (51), pohybové hry (48) a gymnastický krúžok (30). Športovo-výchovná oblasť tvorí 22 %-ný podiel z celkovej krúžkovej činnosti, čo je podľa nášho názoru nie je dostatočný podiel v záujme žiakov o športové voľnočasové činnosti.

V záujme naplnenia cieľa voľného času je vhodné ponúkať žiakom záujmovú činnosť zameranú najmä na oddychové činnosti (napr. krúžky zo športovo-výchovnej oblasti), zároveň znížiť ponuku krúžkov, ktoré pripomínajú vyučovacie hodiny konkrétneho predmetu.

Charakter záujmovej činnosti resp. krúžkov umožňuje voľnejšie organizovať prácu, čo sa odzrkadlilo aj v pestrom výbere konkrétnych krúžkov najmä na 2.stupni ZŠ (pravdepodobne z toho dôvodu, že žiaci 1. stupňa zväčša navštevujú ŠKD).

Jednotlivé záujmové útvary (krúžky) sú rozdelené podľa zamerania záujmov žiakov na konkrétne oblasti, ktoré uvádzame v nasledovnom tabuľkovom spracovaní.

Tabuľka 4: Diferencovanie záujmových útvarov podľa oblasti zamerania

oblasti záujmových útvarov	prírodovedná záujmová oblasť
	spoločensko-vedná záujmová oblasť
	esteticko-výchovná oblasť
	športovo-výchovná oblasť

Zdroj: Kratochvílová (2004)

Každá zo spomínaných záujmových oblastí má širšie vymedzenie zamerania podľa predmetu záujmov a obsahu činnosti. Z uvedeného prieskumu vyplýva, že *prírodovedná oblasť* (32%) a *spoločensko-vedná oblasť* (33%) sú porovnateľné čo znamená, že na každej škole sú krúžky matematicko-informačného zamerania a krúžky zamerané na materinský a cudzí jazyk. Žiaci a ich rodičia tak dostali možnosť slobodného výberu záujmovej činnosti resp. ktorej škole poskytnú osobitný štátny príspevok, ktorého reprezentatívnym prostriedkom je vzdelávací poukaz. Žiak má v danom školskom roku nárok na iba jeden vzdelávací poukaz a môže ho uplatniť len u jedného poskytovateľa záujmového vzdelávania. Mnohé základné školy sa z toho dôvodu snažia svojou ponukou záujmovej činnosti zaujať nielen žiakov svojej školy, ale aj žiakov ostatných škôl. Zavedením vzdelávacích poukazov sa zvyšujú možnosti školy ako inštitúcie vytvoriť ponuku natoľko rozsiahlu čo do počtu krúžkov a ich zameraní s neobmedzenými možnosťami, so snahou pokryť dopyt po konkrétnych činnostiach. Priemerne na každú ZŠ podľa výsledkov prieskumnej sondy je rozpätie výskytu 13-15 krúžkov. Variabilnosť a početnosť existujúcich krúžkov je zaujímavá, z toho dôvodu uvádzame desať najčastejšie ponúkaných krúžkov tzv. model ponuky krúžkovej činnosti na ZŠ.

Najdôležitejšiu súčasť výchovy vo voľnom čase tvoria záujmové činnosti (Babiaková, 2007). Pávková et al. (2002) definujú záujmové činnosti „ako cieľavedomé aktivity zamerané na uspokojovanie a rozvíjanie individuálnych potrieb, záujmov a schopností.“ Svojim vplyvom podporujú pozitívnu hodnotovú orientáciu. Záujmy bývajú najčastejšie vyvolané existujúcimi potrebami. Podľa obsahu záujmových činností dochádza k uspokojeniu potrieb a následne vplyvajú na vznik nových potrieb. Záujmové činnosti vyvolávajú záujmy. Záujmy zaraďujeme medzi aktivačno-motivačné vlastnosti jedinca, ktoré vedú jedinca k aktivite so zreteľom na pohnútku (motív) k činnosti. Záujmy rozdeľujeme na základe ich časového trvania na krátkodobé, dočasné alebo prechodné, ktorých opakom sú záujmy trvalé. Z hľadiska spoločenských noriem ich triedime na záujmy *žiadúce* – sú chápané ako užitočné spoločensky hodnotné a záujmy *nežiadúce*, o ktorých možno povedať, že sú spoločensky právne i morálne neprijateľné. Záujmové činnosti v školskom klube delíme podľa obsahu na *spoločenskovedné, pracovno-technické, prírodovedno-ekologické, esteticko-výchovné, telovýchovné, športové a turistické*. Záujmové činnosti esteticko-výchovné vytvárajú a modifikujú u detí estetické vzťahy k prírode a kultúrnym hodnotám. Podporujú rozvoj hudobnej, výtvarnej, literárnej a dramatickej tvorivosti a rozvoj osobnosti bez ohľadu na to, aby si to dieťa uvedomovalo. Zaraďujeme sem všetky tvorivé činnosti, návštevy kultúrnych podujatí, ktoré plnia motivačnú úlohu (Pávková et al., 2002).

2.3 Silné a slabé stránky ponúkaných záujmových útvarov

Ak hovoríme o **záujmovom útvere ako o dynamickej kategórii** je potrebné zadefinovať aj zásady pri výbere záujmových útvarov pre deti a mládež so znevýhodnením v časopriestore, ktoré je možné špecifikovať nižšie uvádzanými kritériami:

- **Konkrétnosť zamerania** je dôležitým kritériom výberu záujmového útvaru najmä z pohľadu rodičov, ktorí sa domnievajú, že inštitúcie ponúkajúce záujmové útvary (a nielen pri vnímaní ponuky zo školského prostredia) majú vedieť profesionálne vnímať a porozumieť potrebám spotrebiteľov so znevýhodnením (detí a mládeže), zároveň aj uspokojovať ich požiadavky so snahou rozširovať či meniť ich zameranie aj podľa záujmu samotných účastníkov.
- **Smerovanie záujmového útvaru** určuje aj samotné vytvorené prostredie, v ktorom sa deti a mládež plne zapoja do vytvoreného voľnočasového priestoru (napr. v podobe združeného modelu).
- **Procesný prístup** je procesom, kedy sa želaný výsledok dosiahne účinnejšie, ak sa činnosti a súvisiace zdroje riadia ako proces nie ako náhodné zoskupovanie aktivít do jedného celku. K tomu je potrebná aj konkretizovaná obsahová náplň záujmového útvaru z rozličných oblastí.

Aktualizácia ponuky a zlepšovanie činnosti záujmových útvarov, ktoré je v nadväznosti na konkrétnosť zamerania je základným cieľom inštitúcie vytvárajúcej podmienky na využívanie voľného času v podobe ponuky záujmových útvarov musí byť neustále zlepšovanie činností. Pri posudzovaní záujmových útvarov pre deti a mládež so znevýhodnením (Kováčová, 2007) ide predovšetkým o posúdenie silných a slabých stránok vytvárajúcich pohľad na dnešnú podobu záujmových útvarov pre minoritnú časť našej spoločnosti.

*Tabuľka 5: Silné stránky záujmových útvarov z pohľadu
posudzovateľov – rodičov*

Silné stránky záujmového útvaru	Konkretizácia obsahovej náplne záujmového útvaru
Profesionalita vedúceho záujmového	<ul style="list-style-type: none"> • je najdôležitejším kritériom pri práci • s dieťaťom so znevýhodnením (zväčša ide o tri skupiny vedúcich záujmových útvarov: 1.skupina je tvorená odborníkmi predovšetkým z radov pedagógov, ktorí sa profesionálne starajú o deti s konkrétnym znevýhodnením; 2.skupina sú tzv. laických odborníkov z radov rodičov, ktorí majú dieťa s konkrétnym znevýhodnením a nakoľko sa im ponuka pre danú minoritnú časť populácie zdala neprimerane úzko špecifikovaná sú (boli) nútení (v pozitívnom ponímaní) vytvoriť záujmový útvar; 3.skupina sú dobrovoľníci z radov mladých ľudí (do 35 r.).
Spoluúčasť pri dotváraní náplne záujmového útvaru deťmi	<ul style="list-style-type: none"> • akceptovanie názorov všetkých detí na doplnujúce činnosti práce v záujmovom útvaru, • podpora angažovanosti v procese hry; • uplatnenie verbálnych a neverbálnych foriem komunikácie pri prezentácii návrhov detí.
Rešpektovanie práv všetkých detí	<ul style="list-style-type: none"> • podpora k záujmom do budúcnosti pre každé dieťa, • výchova k akceptovaniu seba samého, vedieť sa prijať taký aký som so všetkými pozitívnymi aj negatívnymi vlastnosťami; budovanie a posilňovanie si statusu v spoločnosti (predovšetkým v združenom a integrovanom záujmovom modeli).
Klíma v záujmovom útvaru	<ul style="list-style-type: none"> • vytváranie príjemného a stimulujúceho prostredia pre všetkých zúčastnených; • súčasť v odpore sociálnej integrácie; vytváranie pozitívnych vzťahov s budovaním sebavedomia; podpora zdravej súťaživosti.

Zdroj: Kováčová (2019)

*Evalvacia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

Uvádzané silné stránky v grafickom spracovaní sú analýzou ponuky záujmových útvarov pre deti a mládež so znevýhodnením. Najviac zastúpenou a zároveň pozitívne hodnotenou stránkou z pohľadu rodičov je **profesionalita vedúceho záujmového útvaru**, ktorý dieťa so znevýhodnením poníma v rovine osobnej, skupinovej, interakčnej a zároveň je považovaný za tzv. sprostredkovateľa možnosti prostredníctvom, ktorých učí dieťa/deti využívať voľný čas bez vnímania svojho znevýhodnenia.

Je potrebné zdôrazniť, že organizácia voľného času všetkých t.j. detí, mládeže a dospelých či sú intaktní alebo postihnutí sa opiera o rovnaké zásady – uprednostňujú podobné formy jeho využívania, čo má podstatný význam z hľadiska sociálnej integrácie aj z hľadiska vyššie spomínaných rovín. V interview sa u každého rodiča ako pozitívne hodnotená podmienka **rešpektovanie práv všetkých detí**, ktorú je možné priblížiť k spoločensko-kultúrnej participácii detí so znevýhodnením v priestore rovnocenných šancí. Podľa Dykcika (2003) je rešpektovanie práv súčasťou obsahovej, organizačnej a metodickéj pripravenosti inkluzívneho prostredia – prostredia pre všetkých – prostredia rovnocenných šancí a možností uplatnenia sa.

*Tabuľka 6: Slabé stránky záujmových útvarov z pohľadu
posudzovateľov – rodičov*

Slabé stránky záujmového útvaru	Konkretizácia obsahovej náplne záujmového útvaru
Ponuka záujmových útvarov	<ul style="list-style-type: none">• nedostatočná informovanosť o aktuálnych a priebežných ponukách záujmových útvarov,• samotná ponuka záujmových útvarov nevystihuje záujem detí v danej oblasti;• ponuka záujmových útvarov je neprimerané veku detí;• nie sú zo strany rodičov posudzované za dost' prestížne;

*Evaluácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

	<ul style="list-style-type: none"> • absencia záujmových útvarov, ktoré sú nadmerne požadované zo strany spotrebiteľov.
<p>Hygienicko-bezpečnostné podmienky, v ktorých záujmový útvar pracuje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • priestor a prostredie sú diskriminačné pre minoritné skupiny; • absencia bezbariérových sociálnych zariadení (ktoré by mali byť prirodzenou súčasťou každej inštitúcie bez ohľadu na skupinu zúčastňujúcu sa záujmového útvaru); • nedoriešenie plôch priestoru voči prípadným úrazom a z nich vyplývajúcich zdravotných komplikácií
<p>Materiálna vybavenosť inštitúcie, ktorá záujmovú činnosť ponúka</p>	<ul style="list-style-type: none"> • napriek splneniu si finančných príspevkov zo strany spotrebiteľov je nevyhnutné aj dofinancovanie zo strany rodičov, ktoré však nebolo súčasťou vzájomného vzťahu poskytovateľ – spotrebiteľ; • veľmi slabá najmä čo sa týka športového vybavenia a pomôcok pri technických činnostiach.
<p>Interné pravidlá inštitúcie, ktorá daný záujmový útvar zastrešuje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • oboznámenie sa s pravidlami nie je možné nakoľko sú nedostupné príp. neexistujú v tlačenej podobe; • formulácia interných pravidiel nemá integrujúci charakter pri zrovnoprávnení rozdielov medzi majoritnou (intaktnou) a minoritnou skupinou.

Zdroj: Kováčová (2019)

Uvádzané slabé stránky v tabuľkovom spracovaní sú pomerne jednoduchou analýzou ponuky záujmových útvarov pre deti a mládež so zdravotným znevýhodnením. Najviac zastúpenou a zároveň negatívne hodnotenou stránkou z pohľadu rodičov je samotná **ponuka záujmových útvarov** pre deti a mládež so zdravotným znevýhodnením. Z pohľadu rodičov sa negatívne posudzovanie dotýka najmä prostredia mimo školy resp. organizácii, ktoré môžu ale z ich pohľadu nie je potreba vytvárať záujmové útvary pre deti s konkrétnym znevýhodnením. Príkladom môže byť imobilné dieťa na invalidnom

*Evalvacia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

vozíku, ktoré má záujem o hudbu a samotné tancovanie, ale tanečný záujmový útvar (krúžok) však prijíma len deti s ťažkým a kombinovaným zdravotným znevýhodnením.

Každé dieťa existuje v komplikovanej štruktúre časopriestoru, v ktorom sa napr. aj prostredníctvom záujmových útvarov rozvíja nespočetné množstvo medziľudských vzťahov, vnikajú rozličné spoločensko-kultúrne a prírodné javy, v ktorom prebieha tok informácií na rôznorodých úrovniach. V tejto súvislosti sa deti so zdravotným znevýhodnením a ich rodičia sa stretávajú s pozitívnymi aj negatívnymi vplyvmi prostredia, ktoré neskoršie formujú aj model využívania voľného času detí a mládeže so znevýhodnením.

3 EVALVÁCIA ZÁUJMOVEJ ČINNOSTI ORIENTOVAanej NA ŽIAKA SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM

Evalvácia ako vedecký výskum je ponímaná v tom zmysle, že výskumník spravidla zisťuje účinnosť **overovaných experimentálnych metód a foriem**. V kontexte **tematického zamerania vysokoškolskej učebnice ide o verifikáciu liečebno-pedagogickej intervencie**, prostredníctvom ktorej sa postupne získajú určité zovšeobecnenia pre teóriu a prax liečebnej pedagogiky.

Súčasťou výskumu je výber **výskumného nástroja**, ktorý predstavuje všetky spôsoby zberu výskumných údajov vo výskume, čím sa napĺňa aj samotný evalvačný proces. Švec et al. (1998) odporúčajú využiť väčšie množstvo výskumných metód, aby získané údaje boli validné a reliabilné.

3.1 Evalvácia prírodovednej záujmovej činnosti v súvislosti s ponukou voľného času pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Posudzovaná **prírodovedná záujmová oblasť** sa zameriava najmä na oblasť prírodných vied a matematiku. Prieskumom zistený obsah prírodovednej záujmovej oblasti ponúka možnosť

- a) rozvíjať a stimulovať zručnosti talentovaných žiakov,
- b) podporovať žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ohrozených, narušených alebo postihnutých žiakov),
- c) pripravovať na súťaže prírodovedného charakteru.

Zároveň rozširuje svoje pôsobenie a možnosti o tzv. doučovanie, písanie domácich príprav alebo prípravy na prijímacie pohovory. Pozitívnym prínosom je aj fakt, že žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa venujú pedagógovia – odborného zamerania.

*Evalvácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

Tabuľka 7: Evalvácia záujmovej činnosti v prírodovednej oblasti

Prírodovedná oblasť	Početnosť a konkretizácia krúžkov v danej oblasti	Σ
Matematický krúžok	zábavná matematika (18), matematické hlavolamy (12), matematický krúžok (168), príprava na prijímacie pohovory z matematiky (45), krúžok doučovania (18), konzultácie z matematiky (11), matematika vážne (14), matematika hrou (24), hra so slovami a číslami (11), matematické kvízy (6), matematické hry (30)	357
Krúžok z informatoriky	výpočtová technika (13), práca s PC (48), počítačový krúžok (238), internetový krúžok (84), informatika (35), programovanie (24), klub priateľov internetu (2), počítače a internet (8), videokrúžok (5), počítače www (3), počítačové pele-mele (2), informatika hrou (18), čarujeme s Baltíkom (25), Logo je náš kamarát (3)	507
Technický krúžok	silnoprádová technika (2), motoristický (1), zábavná elektronika (7), detský šoubiznis (2), euromesto (1), mladý podnikateľ (11)	24
Enviromentálny krúžok	poznávame okolie (6), ekologický (24), poznaj a chráň (7), ochrana zvierat (11), ochrana životného prostredia (8)	56
Prírodovedný krúžok	naša príroda (30), záhradnícky (12), život na ranči (2), pestovateľský (3), prírodovedno-záujmový (6), prírodovedno-turistický (11)	64
Zdravotnícko- bezpečnostný krúžok	prvá pomoc (13), príprava mladého zdravotníka (25), hasičský (32), zdravotnícky 1. a 2. stupeň (72)	142
Geografický krúžok	vlastivedný (3), geografický/zemepisný (28)	31
Chemický krúžok	chemické praktiká (2), biologicko-chemický (11), chemický (3)	16
		1197

*Evalvácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

Z jednotlivých záujmových útvarov bola ponuka orientovaná v rámci celkového počtu (N=1197) na 32 záujmových útvarov, kde bola sýtená potreba žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v súvislosti s efektívnym trávením voľného času. Z celkového počtu záujmových útvarov je to 2,6%, čo je výrazne málo.

Tabuľka 8: Evalvácia záujmovej činnosti v prírodovednej oblasti v súvislosti so sýtením potrieb žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Prírodovedná oblasť	Početnosť a konkretizácia krúžkov v danej oblasti	Σ
Matematický krúžok	matematické hlavolamy (1), príprava na prijímacie pohovory z matematiky (4), krúžok doučovania (10), konzultácie z matematiky (2)	17
Krúžok z informatoriky	práca s PC (2), čarujeme s Baltíkom (3)	5
Technický krúžok	mladý podnikateľ (2)	2
Enviromentálny krúžok	poznávame okolie (1), ekologický (1), ochrana životného prostredia (1)	3
Prírodovedný krúžok	naša príroda (1)	1
Zdravotnícko- bezpečnostný krúžok	hasičský (1), zdravotnícky 1. a 2. stupeň (1)	2
Geografický krúžok	geografický/zemepisný (1)	1
Chemický krúžok	chemický (1)	1
		32

3.2 Evalvácia esteticko-výchovnej záujmovej činnosti v súvislosti s ponukou voľného času pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Esteticko-výchovnú oblasť sa zameriava najmä na oblasť umenia, kultúry a estetickej oblasti; zaujímavým faktom je pozorovateľný prienik k činnostiach, ktoré poskytuje ľudová škola umenia (napr. v oblasti hudobného umenia). Táto oblasť krúžkovej činnosti je najmenej zastúpená zo všetkých uvedených oblastí, čo sa týka zistenej ponuky pre žiakov.

Tabuľka 9: Evalvácia záujmovej činnosti v esteticko-výchovnej oblasti

Esteticko-výchovná oblasť	Početnosť a konkretizácia krúžkov v danej oblasti	Σ
Dramatický krúžok	divadelný (33), dramatický (27), bábkovo-dramatický (5), bábkové divadlo (21)	86
Hudobný krúžok	hra na gitaru (7), flautový krúžok (14), spevácky krúžok (64), hudobno-dramatický (6), hra na klavíri (12), hudobno-inštrumentálny krúžok (18), hudobno-pohybový krúžok (29), hudobno-literárny krúžok (58), spevácko-flautový krúžok (4)	212
Výtvarný krúžok	výtvarný krúžok (133), výtvarno-estetický (6)	139
Nešpecifikovaný krúžok	tvorivá dielňa (29), umelecká činnosť (22), umelecko-tvorivý (11), krúžok tvorivosti (6)	68
		505

Svoju pozornosť pri výbere aktivít možno zamerať na hudobné záujmové činnosti, medzi ktoré patria: zborový a sólový spev, hra na hudobnom nástroji, získavanie vedomostí o hudobných umelcoch prácou s literatúrou, návštevou miest života umelcov, besedy s hudobníkmi súčasnej tvorby a pod. Vekom žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa jeho záujmy menia, modifikujú

*Evalvacia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

a diferencujú v závislosti od veku pohlavia. U žiakov v mladšom školskom veku je typická chuť, nadšenie, dychtivosť po poznaní nového. Prejavujú krátkodobé záujmy o rôzne záujmové oblasti. Postupom času sa ich záujmy vyhranujú, špecializujú a prehlbujú. Záujmové činnosti plnia vo voľnom čase v živote dieťaťa výchovnú a vzdelávaciu funkciu. Podporujú rozvoj osobnosti, motivačných podnetov, podporujú seberealizáciu a socializáciu dieťaťa, poskytuje relaxáciu, odpočinok, rekreáciu a regeneráciu organizmu. Pri tvorbe činností v rámci celej sústavy aktivít na rozvoj záujmov by mali prevyšovať dôležité aspekty ako sú kvalita, obsah, skladba a výber činností v súlade s potrebami jedinca nad množstvom ponuky.

Z jednotlivých záujmových útvarov bola ponuka orientovaná v rámci celkového počtu (N=505) na 32 záujmových útvarov, kde bola sýtená potreba žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v súvislosti s efektívnym trávením voľného času. Z celkového počtu záujmových útvarov podielovo v prospech žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je to 6,33 %,.

Tabuľka 10: Evalvacia záujmovej činnosti v esteticko-výchovnej oblasti v súvislosti so sýtením potrieb žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Esteticko-výchovná oblasť	Početnosť a konkretizácia krúžkov v danej oblasti	Σ
Dramatický krúžok	dramatický (12)	12
Hudobný krúžok	hudobno-literárny krúžok (8)	8
Výtvarný krúžok	výtvarný krúžok (21), výtvarno-estetický (6)	27
Nešpecifikovaný krúžok	tvorivá dielňa (7), umelecká činnosť (11), umelecko-tvorivý (2),	20
		67

3.3 Evalvácia spoločensko-vednej záujmovej činnosti v súvislosti s ponukou voľného času pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Spoločensko-vedná záujmová oblasť sa zameriava na znalosť materinského a cudzieho jazyka s doplnením o rozličné spoločenské činnosti, ktoré môžu žiaci uplatniť v reálnom živote. Pozitívnym faktom je vytváranie krúžkov podporujúcich prácu s materinským (slovenským) jazykom nielen ako súčasť upevňovania, overovania a doplňovania vedomostí, ale aj s ponúknutými možnosťami s využívaním tvorivého komunikačno-jazykového potenciálu (redakčný krúžok, spisovateľský krúžok, atď.).

Tabuľka 11: Evalvácia záujmovej činnosti v spoločensko-vednej oblasti

Spoločensko-vedná oblasť	Početnosť a konkretizácia krúžkov v danej oblasti	Σ
Historický krúžok	začarované hrady (2), kultúrno-poznávací (6), dejepisný (3), história Slovenska (8), historický (5), spoločensko-poznávací (3)	27
Slovenský jazyk	cvičenia zo slovenčiny (20), cvičíme si jazýček (11), čitateľský, tvorivé čítanie (28), konzultácie zo slovenčiny (68), jazykovedko, jazykolamko (15), literárne potulky (54), literárno-čitateľský (21), moja slovenčina (25), nebojme sa prijímacích pohovorov zo slovenského jazyka (55), pohrajme sa s i-y (11), slovenčina hrou (11), slovenčina na slovičko (22), slovenčina známa-neznáma (8), doučovanie zo slovenčiny (5), v labyrinte slovenčiny (6), ortooptický (5), literárno-redakčný, tvorba časopisu (92), debaťný (9), rozhlasový (10), žurnalistický (28), spisovateľský (15)	512

*Evaluácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

Anglický jazyk	anglické projekty (29), anglický jazyk (30), angličina hrou (23), angličtina na počítače (12), angličtina pre začiatočníkov (11), angličtina v praxi (78), cvičenia z angličtiny (3), konverzácia z anglického jazyka (31), s angličtinou do sveta (42)	259
Nemecký jazyk	konverzácia z nemeckého jazyka (6), nemčina (12), nemčina hrou (27), nemčina na počítače (62), nemecký jazyk pre začiatočníkov (2), nemecký jazyk pre pokročilých (3), po nemecky ľahko (36)	148
Iný jazyk	pohrajme sa s ruštinou (12), ruština (15), Poď sa hrať po taliansky (2), taliančina pre malých (8), francúzsky jazyk pre začiatočníkov (2), francúzština (8)	47
Krúžok ručných prác	paličková čipka, čipkársky krúžok (8), krúžok šikovných rúk (110), práca s papierom (18), textilno-úžitkové umenie (7), ľudové remeslá (12), aranžovanie kvetov (12), krúžok netradičnej výzdoby (3)	170
Krúžok domácich prác	malá škola varenia, pečenia (9), domáce práce (12), šikovné dievča (5), praktické dievča (2), malá gazdinka pre najmenších (7)	35
Technický krúžok	rezbársky krúžok (2), technický krúžok (12), techniky kovania (2), pracovný krúžok (3), stavanie Lega (18), modelársky (9)	46
		1244

Z jednotlivých záujmových útvarov bola ponuka orientovaná v rámci celkového počtu (N=1244) na 84 záujmových útvarov, kde bola sýtená potreba žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v súvislosti s efektívnym trávením voľného času. Z celkového počtu záujmových útvarov podielovo v prospech žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je to 6,75 %,.

Tabuľka 12: Evalvácia záujmovej činnosti v spoločensko-vednej oblasti v súvislosti so syténím potrieb žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Spoločensko-vedná oblasť	Početnosť a konkretizácia krúžkov v danej oblasti	Σ
Historický krúžok	kultúrno-poznávaci (2)	2
Slovenský jazyk	cvičenia zo slovenčiny (20), pohrajme sa s i-y (11), doučovanie zo slovenčiny (5),	36
Anglický jazyk	cvičenia z angličtiny (3)	3
Nemecký jazyk	nemčina (12)	12
Iný jazyk		0
Krúžok ručných prác	práca s papierom (10), ľudové remeslá (12)	22
Krúžok domácich prác	malá škola varenia, pečenia (3), domáce práce (1), praktické dievča (1)	5
Technický krúžok	pracovný krúžok (1), stavanie Lega (1), modelársky (1)	3
		84

3.4 Evalvácia športovo-výchovnej záujmovej činnosti v súvislosti s ponukou voľného času pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Športovo-výchovnú oblasť sa zameriava najmä na šport a telesnú výchovu, ktorá je obľúbená najmä v oblasti loptových hier a rekreačných aktivít.

*Evalvácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

Tabuľka 13: Evalvácia záujmovej činnosti v športovo-výchovnej oblasti

Športovo-výchovná oblasť	Početnosť a konkretizácia krúžkov v danej oblasti	Σ
Aerobik	aerobik pre najmenších (12), step-aerobik (6)	18
Loptové hry	vybíjaná (24), volejbal (52), futbal (125), florbal (12), hokejbal (18), loptové hry (29), basketbal (27), minifutbal (2), liga majstrov (11), vodnopólový (1), hádzaná (12)	313
Atletika	pohybové hry (48), pohybová príprava (25), ľahká atletika (11)	84
Gymnastika	tvorivá gymnastika (3), gymnastický krúžok (30), step-gymnastika (2), športová gymnastika (10), folklórny tanec (12), tanečný (51), ľudové tance (6), moderný tanec (29), španielske tance (3), country tance (9)	155
Kulturistika	kondičná kulturistika (5), fitnes (10), posilovňa pre všetkých (18),	33
Rekreačné aktivity	turistický krúžok (69), skauting (9), solný tenis, stolnotenisový krúžok (42), tenisový krúžok (8), bandbinton (9), strelecký (31), šachový (32), cvičenie pre zdravie (9), korčulovanie (2), karate (2), sebaobrana (7), plavecký krúžok (15), mažoretky (15)	250
		853

Z jednotlivých záujmových útvarov bola ponuka orientovaná v rámci celkového počtu (N=853) na 38 záujmových útvarov, kde bola sýtená potreba žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v súvislosti s efektívnym trávením voľného času. Z celkového počtu

*Evalvácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

záujmových útvarov podielovo v prospech žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je to 4,45 %,.

Tabuľka 14: Evalvácia záujmovej činnosti v športovo-výchovnej oblasti v súvislosti so syténím potrieb žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Športovo-výchovná oblasť	Početnosť a konkretizácia krúžkov v danej oblasti	Σ
Aerobik	aerobik pre najmenších (1), step-aerobik (2)	3
Loptové hry	loptové hry (3), basketbal (1), minifutbal (1), liga majstrov (1), vodnopólový (1), hádzaná (1)	8
Atletika	pohybové hry (5), pohybová príprava (3), ľahká atletika (1)	9
Gymnastika	gymnastický krúžok (1), športová gymnastika (1), folklórny tanec (1), tanečný (1), ľudové tance (1), moderný tanec (1),	6
Kulturistika		0
Rekreačné aktivity	turistický krúžok (2), šachový (3), korčuľovanie (2), karate (1), sebaobrana (1), plavecký krúžok (1), mažoretky (2)	12
		38

Obsahové zameranie jednotlivých krúžkov nie je záväzné, skôr záleží na flexibilnom a tvorivom prístupe pedagóga - ako a ktorým smerom sa bude činnosť uberať. Voľný čas resp. záujmová činnosť nesmie spôsobovať nadmerné zaťaženie a preťažovanie žiakov, ale mala by zostať aktívno-pasívnym oddychom na regeneráciu psychických a fyzických síl. V záujme naplnenia cieľa voľného času je vhodné ponúkať žiakom záujmovú činnosť zameranú najmä na oddychové činnosti (napr. krúžky zo športovo-výchovnej oblasti), zároveň znížiť ponuku záujmových útvarov (krúžkov), ktoré pripomínajú vyučovacie hodiny konkrétneho predmetu.

4 ANALÝZA ZÁUJMOVEJ ČINNOSTI V ZÁUJMOVÝCH ÚTVAROKCH S DÔRAZOM NA OSOBY S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Vzdelávanie a výchova sa stali súčasťou socializácie každého človeka, aj toho s konkrétnym zdravotným znevýhodnením. Záujmové útvary napomáhajú deťom a žiakom s mentálnym postihnutím zaradiť sa do kolektívu, naučiť sa spolupracovať, komunikovať, vytvárať sociálne väzby a nadväzovať vzťahy ako s rovesníkmi aj pedagógmi. Spoločenský aspekt voľného času je vnímaný ako *voľný čas, je časom, kedy človek nevykonáva záväzky vyplývajúce z jeho sociálnych rolí, zvlášť z delby práce a nutnosti zachovať a rozvíjať svoj život, je to tiež čas „ktorý ostáva po splnení pracovných aj nepracovných povinností* (bližšie Hofbauer, 2004, s. 13). Priebeh socializačného procesu u detí a mládeže s mentálnym postihnutím je charakteristický výraznými rozdielmi, a to, v sociálnej pozícii dieťaťa v rodine; dieťa je závislejšie na rodine ako intaktné dieťa, tendencia rodiny podporovať dieťa oslabuje možnosť samostatnosti, deti a mládež s mentálnym postihnutím majú určité privilégia, no na druhej strane strácajú určité práva (Vágnerová, 2000, citovaná podľa Lechtu, 2010); v odlišnej percepcii spoločnosti jedinca s postihnutím, jedinca s mentálnym postihnutím sú považovaní za menejcenných, neočakáva sa od nich rovnaká aktivita ako od intaktných ľudí (Lechta, 2010).

Zo subjektívneho hľadiska vnímame ako hlavnú príčinu oneskorenia v oblasti socializácie ani nie tak samotné postihnutie ako prístup okolia a nesprávnu alebo nedostatočnú výchovu. Práve v oblasti utvárania sociálnych väzieb má význam odborná pedagogická práca s mentálne postihnutými deťmi a mládežou v špecifických výchovných a vzdelávacích zariadeniach.

Trávenie voľného času u osôb s mentálnym postihnutím môže mať podobu individuálnej alebo organizovanej činnosti – v inštitúciách ponúkajúcich záujmové aktivity. Organizovaná činnosť vo voľnom

čase predstavuje najmä u detí a dospelých s mentálnym postihnutím významný aspekt výchovy. Z tohto pohľadu vnímame voľný čas a aktivity realizované vo voľnom čase ako prostriedok mimoškolskej výchovy, výchovy, ktorá prebieha v čase po vyučovaní. Podľa Lechta (2010) upozorňuje na skutočnosť, že aktívne trávenie voľného času u detí a mládeže s mentálnym postihnutím pomáha vyrovnávať sociálne rozdiely medzi deťmi. Z psychologického hľadiska je významná funkcia seberealizácie, ktorá umožňuje deťom s mentálnym postihnutím prostredníctvom úspešnosti v záujmových aktivitách kompenzovať horšie hodnotenie v škole. Význam organizácie voľného času má teda nepopierateľnú účasť na pozitívnom rozvoji osobnosti, či už intaktného dieťa alebo dieťaťa s mentálnym postihnutím, poskytuje ako alternatíva školskej výchovy rozšírenie vedomostí, zdokonalenie zručností, schopností, podporuje tvorivosť a schopnosť samostatného rozhodovania a myslenia.

Pre realizáciu prieskumnej sondy sme sa rozhodli vybrať prostredie, kde sú včlenené deti s mentálnym postihnutím do kolektívu. Zámerom bolo hodnotiť aktivitu detí a mládeže v jednotlivých druhoch činností. V empirickej časti sme sa zamerali na to, či sú vo vybraných zariadeniach podmienky prispôbené pre záujmovú činnosť detí a mládež s mentálnym postihnutím a ako tieto deti prežívajú voľný čas v jednotlivých zariadeniach. Pre objektivitu prieskumu a možnosť porovnania rôznych podmienok v realizácii záujmových aktivít sme si vybrali zariadenia s odlišnou formou realizácie a rozsahu pedagogickej činnosti, v ktorých sa deti a mládež s mentálnym postihnutím zúčastňujú záujmových aktivít, buď v rámci celodennej starostlivosti alebo v čase po vyučovaní.

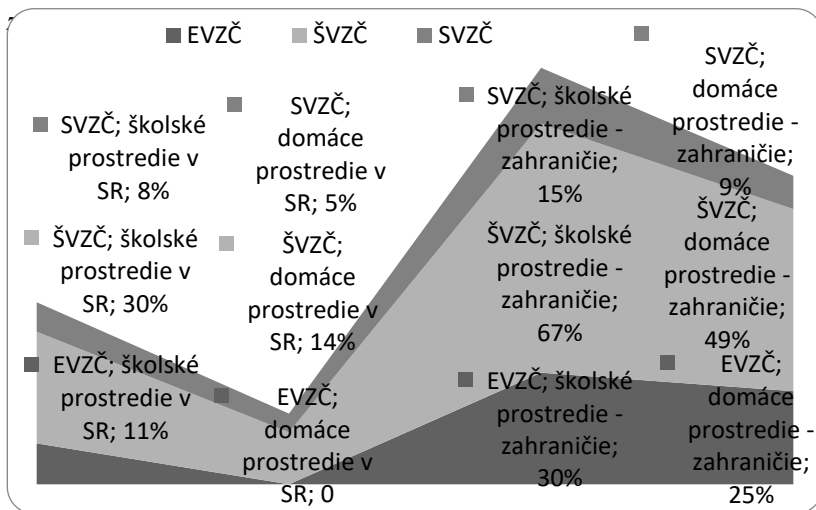
Snahou tejto kapitoly je rozšírenie špecifickej problematiky (možno hovoriť aj o medziodborovej) z oblasti športu - špeciálnej pedagogiky - pedagogiky voľného času. Telovýchovné aktivity bez rozdielu na zdravotný stav cieľovej skupiny sa snažia podporovať a uspokojovať prirodzenú potrebu pohybu, sociálnych potrieb, individuálnych

záujmov, seberealizáciu, s tým spojené aj racionálne využívanie voľného času.

Z retrospektívy: **segregačný proces z pohľadu výchovy vo voľnom čase** v skupine ľudí s odlišnosťami naznačuje dve prostredia, v ktorých sa eventuálne niečo odohráva (ide o porovnanie podmienok v SR a v Nemecku). V spomenutom prípade hovoríme o segregovanom (segregačnom) modeli systému záujmových voľnočasových útvarov (Kováčová, 2007), ktorý sa zväčša uplatňuje v skupine jedincov so zdravotným znevýhodnením.

Odlíšnosť je základnou podmienkou prijatia, nakoľko ide o homogénnu skupinu z hľadiska postihnutia. V prvom prostredí, edukačnom tzn. tradične formálnom školskom prostredí sú záujmové útvary súčasťou špeciálnych výchov alebo striktno oddelených (segregovaných) záujmových útvarov. V druhom domácom prostredí sa voľnočasové aktivity obmedzujú na pomoc v domácnosti príp. na hospodárstve, dvore. Rodiny, v ktorých vyrastalo dieťa s odlišnosťami boli vo väčšej miere akceptované na dedine v porovnaní s predmestím a mestskými časťami veľkomiest (v súčasnosti je popisovaný trend z väčšej miery porovnateľný, pozn.). Ak boli jedinci s »odlišnosťami« inštitucionalizovaní, tak ich voľný čas bol vymedzený na aktivity v rámci zariadenia a jeho okolia, návratom do domáceho prostredia bola výchova vo voľnom čase (z)minimalizovaná resp. popieraná. V minulosti bol rodinný príslušník s so zdravotným znevýhodnením rodinou ukrývaný, zatváraný tzn. jeho existencia bola rodinou popieraná. Zlegalizovať napr. návštevu divadla so súrodencom s kognitívnou formou »odlišnosti« bolo v čase hnutia segregácie postihnutých, narušených a ohrozených detí nemysliteľné resp. nežiaduce.

Graf 6: Segregačný model záujmovej činnosti jedincov so zdravotným



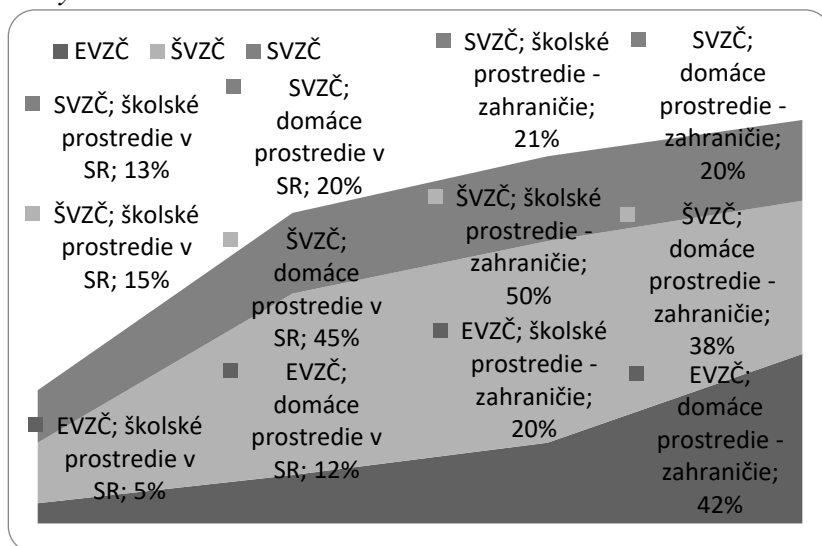
LEGENDA:

- SVZČ- Spoločensko-vedná záujmová činnosť
- ŠVZČ - Športovo-výchovná záujmová činnosť
- EVZČ - Esteticko-výchovná záujmová činnosť

Údaje z grafického spracovania poukazujú predovšetkým na ústretovosť školského prostredia v zahraničí (Markowetz, 2000), ktoré podporovali voľnočasové aktivity predovšetkým medzi inštitúciami v podobe turnajov a cyklicky usporadúvaných súťaží. Najčastejšou »legalizovanou« skupinou boli jedinci so zdravotným znevýhodnením (konkr. s mentálnym a telesným znevýhodnením). Ústretovosť k vytváraniu príležitostí v našich podmienkach na využívanie voľného času jedincov s odlišnosťami bola minimálna. V procese segregácie boli aktivity voľnočasového charakteru prevažne organizačnou záležitosťou inštitúcií, ktoré dieťa s so zdravotným znevýhodnením vzdelávali.

Z retrospektívy **integračný proces z pohľadu výchovy vo voľnom čase** v skupine ľudí s »odlišnosťami« naznačuje dve prostredia, ktoré sú v porovnaní so segregáčnym procesom vo vyššie miere aktívnejšie (ide o porovnanie podmienok v SR a Poľsku).

Graf 7: Integračný model záujmovej činnosti jedincov so zdravotným znevýhodnením



LEGENDA:

- SVZČ- Spoločensko-vedná záujmová činnosť
- ŠVZČ - Športovo-výchovná záujmová činnosť
- EVZČ - Esteticko-výchovná záujmová činnosť

Porovnanie integračných podmienok poukazuje na stagnáciu v prípade priestoru vo výchove vo voľnom čase v porovnaní so školským prostredím. Neskorší nástup procesu školskej integrácie v našich podmienkach v porovnaní so zahraničím sa výrazne prejavil aj v neformálnom vzdelávaní. Nepripravenosť na proces integrácie v priestore voľného času možno špecifikovať z dvoch uhlov pohľadu:

- Prvým je **vplyv diagnózy** (týkajúcej sa jedincov s odlišnosťami) **na samotné dieťa a jeho rovesníkov** vo voľnočasovom priestore. Ide o prostredie, ktoré je súčasťou neformálnej edukácie, v ktorom má jedinec možnosť stretávať sa s kamarátmi, rovesníkmi s rovnakými či porovnateľnými záujmami a pod. (v danom období výrazný proces stigmatizácie a labellingu);
- Druhým je **vplyv diagnózy** (týkajúcej sa jedincov so zdravotným znevýhodnením) **na odborníka, rodiča a ostatnú komunitu** v mikro a makropriestore. Ide napr. o postoje, akceptáciu individuality, hľadanie možností uplatnenia sa či odbornú erudovanosť dospelých pri práci s jedincom s odlišnosťami.

Perspektívne nastupuje inkluzívny trend, ktorého praktické »zakorenenie« v priestore voľného času je dlhodobou záležitosťou, víziou budúcnosti. Lohynová (2010) v súvislosti s inkluzívnym prostredím v priestore neformálneho vzdelávania hovorí o obdobných princípoch v porovnaní s formálnym vzdelávaním. Upätosť či rigidnosť v pedagogickom prístupe k jedincom s »odlišnosťami« autorka (ibidem) nepovažuje za primerané riešenie, nakoľko svojím konaním pedagóg upozorňuje na »odlišnosť« dieťaťa.

Diferenciovanie potrieb v pedagogike voľného času s dôrazom na indikovanú skupinu – jedincov s odlišnosťami v inklúzii Markowetz (2006) kategorizuje na základné a doplnkové. Základné potreby sú zároveň východiskovými, ku ktorým autor (ibidem) zaradil **rekreáciu, kompenzáciu** (v zmysle sebavnímania »odlišnosti« prostredníctvom rozptýlenia a sebaakceptácie), **vzdelávanie** (edukáciu) a **kontempláciu** (ide o duchovné prežívanie a rozjímanie). Druhou, pokračujúcou skupinou potrieb zdôrazňujúce inkluzívne smerovanie voľného času sú **komunikácia, integrácia, účasť** (spoluúčasť, angažovanie sa) a **enkulturácia** (tvorivý rozvoj každého zo zúčastnených). Práve jedinci s odlišnosťou pre svoju odlišnosť (alebo zdravotné znevýhodnenie) majú čo ponúknuť našej spoločnosti. Spoločne

využívanie voľného času bez rozdielov medzi zúčastnenými podporujú pre optimálny vývin každého z nich **spoluprácu, pocit istoty a rešpekt v prostredí**, v ktorom sa cítia rovnocenní a akceptovaní. Ak nebude spoločnosťou »odlišnosť« vnímaná ako rušivý faktor v priestore voľného času, tak svojím konaním a správaním sa postupne priblížime ako spoločnosť ku konceptu inklúzie tým, že umožníme jedincovi »s odlišnosťami« pozitívnu a pre spoločnosť prospešnú hodnotu.

Dominantnými hodnotami – východiskami pre inkluzívny trend v priestore voľného času považujeme: **rovnoprávnosť všetkých záujmových skupín, rôznorodosť, bezbariérovosť, participáciu všetkých dotknutých strán, otvorenosť a podporu**. (niekoľko stručných poznámok k vymenovaným hodnotám dáva možnosť prispieť v podpore smerovania inkluzívneho trendu do priestoru voľného času, pozn.).

a) **Vnímanie rovnoprávnosti** v priestore voľného času s kontextom praxe je zložitejším problémom, ako je v súčasnosti prezentovaný. Možno diskutovať o tom, či skutočne rovnoprávnosť je v priestore voľného času reálne existujúcou hodnotou?

b) Priestor a možnosti v ňom v podobe dobrovoľných aktivít sú tými najvhodnejšími a najvýstižnejšími podmienkami, v ktorých **akceptácia odlišností** môže byť napĺňaná. Günter prezentuje empirické dôkazy autorov (Cloerkes a Markowetz), ktoré poukazujú na fakt, že *ľudia s »odlišnosťami« majú vo svojom voľnom čase rovnaké túžby a očakávania ako ľudia bez postihnutia* (2003, s.6).

Ide o priestor s tendenciou akceptovať človeka vo svojej jedinečnosti, v ktorom sú všetci súčasťou dobrovoľných a slobodných aktivít považovaných za oddychovo-záujmovú zložku všedného dňa. Ponuka resp. výber z ponuky aktivít je vyslovene budovaný na osvedčených náplniach záujmových útvarov. Preto možno z pohľadu jedinca

s odlišnosťami mnohé z ponúk považovať za diskriminujúce (z rozličných príčin). Ak však, ponuka aktivít zo strany spotrebiteľov bude posúvaná nimi samotnými, je šanca, aby sa existencia zaužívaných stereotypných aktivít progresívne »posúvala« k hraniciam integračného a inkluzívneho úsilia. Rovnoprávnosť a rovnosť príležitosti k využívaniu voľného času sa zakladá na princípe rovnakých práv a možností medzi majoritnou a minoritnou, alebo vzájomne medzi všetkými zúčastnenými. Dať príležitosť k dobrovoľným voľnočasovým aktivitám jedincom v skupinách je možné docieľiť aj zmenou pohľadu na problém integračných aspektov voľného času.

c) **Bariéry**, s ktorými sa môže jedinec stretnúť môžu byť vonkajšieho alebo vnútorného charakteru. K vonkajším bariéram patria napr. architektonicky nie vhodne vytvárané stavby (prístavby, schodiská, sociálne zariadenia), ktoré musia byť jedincami so špecifickým problémom fyzicky prekonávané. Pre ich »bezbariérovosť« sú mnohí z nich ukrátení o zaujímavé aktivity, majú síce slobodnú vôľu výberu, ale *fyzická bariéra* vzhľadom na ich funkčnú poruchu v samostatnosti je pre nich nedosiahnuteľná. Informačné bariéry patria k špecifickým vonkajším bariéram, ktoré sú ďalšími prekážkami v procese komunikácie a kognície. Ide o nepostačujúcu (alebo nedostatočnú?) priepustnosť informácii, ktoré umožňujú všetkým jedincom zapojiť sa do voľnočasového priestoru. Bariéru vnútorného charakteru predstavujú aj *predsudky* či *názory* majority na fakt, že vhodnejšími podmienkami pre minoritnú skupinu sú skupiny s porovnateľným problémom (myslia výlučne segregované podmienky). Vyčlenenie (selekcia, segregácia) jedincov s odlišnosťami môže byť zapríčinená aj zlyhaním vychovávateľa a nízkou mierou úspešnosti inkluzívnej akceptácie odlišnosti. V danom kontexte možno hovoriť aj o vlastných tzv. **zvnútornených bariérach** samotných účastníkov, v podobe

nedôvery vo vlastné sily, neochoty bojovať proti vznikajúcim prekážkam, či už imaginárnym alebo materiálnym.

d) **Participácia všetkých dotknutých strán** zohráva kľúčovú úlohu v úspešnosti integračného procesu v priestore voľného času. Formy participácie dotknutých strán v priestore voľného času prebiehajú formou **konzultácii** (napr. verbalizácia názorov zo strany rodičov ako zákonných zástupcov jedinca so špecifickým problémom, so snahou o vzájomnú výmenu názorov. V žiadnom prípade to nie je jednostranný monológ), **súhlasu** a **zhody** (musí dôjsť k úplnému odsúhlaseniu rozhodnutia všetkých zainteresovaných. V praxi sa daná forma participácie minimálne aplikuje. V súčasnosti sa podľa Grzesiak – Witek (2004) preferuje filozofické ponímanie participácie, a to v podobe zapojenia všetkých zúčastnených na riešení problémov, ich účasť na rozhodovacích procesoch, smerujúcich k uspokojovaniu potrieb dotknutých jedincov. Stretávame sa s názorom, že integračné aspekty vo voľnom čase dosiahneme len samotným umiestnením jedinca s odlišnosťami do komunity, ktorú združuje dobrovoľnosť a záujem o adresnú voľnočasovú činnosť, čo vyvoláva polemiku o inklúzii fungujúcej a prospešnej pre skupinu a následne celú spoločnosť.

Realizácia záujmovej činnosti má prebiehať formou **systematického plánovania** napr. formou krokov, fáz, priblížených v texte, môžu prispieť k výraznému progresu v danej oblasti. Prvou fázou je **vymedzenie zamerania** – t.j. rozsah a pôsobnosť záujmových útvarov a podmienok z toho vyplývajúcich napr. *Ktoré podmienky musia byť splnené? Ktoré otázky majú byť riešené z pohľadu integračných snáh v priestore voľného času?* Zároveň je potrebný aj popis stavu resp. problematiky z pohľadu empirických ukazovateľov. *Aký je súčasný stav v poskytovaní podmienok z pohľadu voľného času dotknutej populácie? Aký je stav dotknutého prostredia – integratibilita*

(pripravenosť) organizácii na prijímanie dotknutej populácie do záujmových útvarov? Druhou fázou je **hodnotenie šancí a rizík** vzhľadom na dotknuté prostredie (priestor voľného času) a skupiny populácie, ktoré budú zámerom dotknuté? Každé plánovanie nesie určité šance a riziká, ktoré je nevyhnutné pomenovať a priblížiť na konkrétnych snímkach v praktickom kontexte. Šance a riziká v rámci participácie všetkých dotknutých strán je možné zhodnotiť prostredníctvom posudzovania dostupných informácií a údajov pre ten-ktorý región či oblasť, v ktorej daná organizácia poskytuje servis v oblasti voľnočasových aktivít. Na sumárnom **minihodnotení** môžu participovať nielen poskytovatelia, ktorí zabezpečujú priestor voľného času, ale aj samotní účastníci a ich zákonní zástupcovia. Daná analytická činnosť sa zvyčajne odvíja formou seminára pre laickú i odbornú verejnosť. Komplexné **maxihodnotenie** už vychádza z explicitne získaných a ukotvených údajov vychádzajúcich: zo štúdií z odbornej spisby (prehľad konkrétnych štúdií národného alebo regionálneho zamerania), z cielených analýz možností trávenia voľného času a iných údajov získaných pozorovaním sociálneho správania

Existencia viacerých modelov - dokazuje aj rozpor vo vytváraní záujmových útvarov, ktoré sa metamorfujú a prispôsobujú prostrediu, v ktorom jednotlivci s odlišnosťami (alebo so zdravotným znevýhodnením) existuje. Neustále sa v priestore voľného času pohybuje ponuka medzi segregačným a integračným modelom záujmovej činnosti (Kováčová, 2008), **združený model** t. j. v ponímaní koncepcie inkluzívnej pedagogiky je v našich podmienkach minimálne zastúpený. Je potrebné »zastaviť« sa pri záujmových útvaroch ponúkaných špeciálnymi základnými školami v segregovaných skupinách, v ktorých jednotlivci s odlišnosťami (alebo so zdravotnými znevýhodneniami) nepocitujú závažný problém akceptácie a uplatnenia sa v porovnaní so skupinami integrovanými. Vytváranie

individuálnych segregovaných podmienok v kolektíve s porovnateľnými odlišnosťami (alebo zdravotnými odlišnosťami) nenaznačuje ústup, či neatraktivnosť. Možno hovoriť o inklúzii vo všetkých prípadoch jedincov s odlišnosťami? Otázkou zostáva, či všetci jedinci s odlišnosťami sú pripravení na proces inklúzie (pozn. mnohým jedincom s odlišnosťami segregované podmienky vyhovujú, bránia sa začleňovaniu príp. nemajú záujem o kontaktovanie sa s intaktnými), aj napriek tomu, že im budú vytvorené podmienky, ktoré budú prínosom pre všetkých zúčastnených. Prečo likvidovať zaužívané a overené, keď je už vopred zrejmé, že spätný návrat bol v konkrétnych prípadoch pravdepodobný? Danú situáciu nemožno považovať za neúspech, pretože aj segregáčny model je nutné akceptovať spoločnosťou, a ponímať ho ako súčasť inkluzívneho prostredia.

4.1 Zhodnotenie výsledkov zameraných na trávenie voľného času detí a mládeže s mentálnym postihnutím

V súčinnosti s organizáciami (štátnymi, súkromnými a mimovládny) poskytujúcimi aktivity pohybového zamerania bol realizovaný monitoring ponuky a dopytu daných aktivít v porovnaní s ponukou, ktorú im v rámci vzdelávania ponúka škola (predovšetkým v procese integrácie – základná škola bežného typu a segregácie – špeciálna základná škola). Empirického zisťovania sa zúčastnili organizácie zo západoslovenského (N=120) a stredoslovenského (N=123) regiónu.

Hodnotenie prebiehalo na základe špecifik Indexu inklúzie s prihliadnutím na vonkajšie a vnútorné podmienky štrukturovaného prostredia, kde »rôznorodosť jedincov nie je považovaná za patologickú, ale za normálnu« (Leonhardt et al., 2007). Sledované parametre prostredia (vnútorné, vonkajšie podmienky) sú posudzované SWOT-analýzou prostredníctvom dvoch matíc šancí a rizík, silných a slabých stránok.

Tabuľka 15: Posudzovanie vonkajších a vnútorných podmienok výskumného prostredia

Vonkajšie podmienky	Vnútorné podmienky
sociálno-ekonomický status štátu	areál, budovy a inštitúcie poskytujúce priestor pre efektívne využívanie voľného času
platná a zodpovedajúca legislatíva	strategický program rozvoja voľnočasových aktivít so zadefinovaním miery zrovnoprávnenia všetkých
úroveň výskumu v danej oblasti	kvalita riadiacich impulzov v aktivitách
spätná väzba trhu v rámci konkurenčných a kooperujúcich organizácií	existujúce a zaužívané štruktúry, procesy vo voľnom čase
špecifikum kultúry	miera kreativity, pružnosti a tvorivosti pri práci

Nakoľko rozsah príspevku zamedzuje širšiu a podrobnejšiu analýzu empirických ukazovateľov, predkladáme parciálne údaje, a to **analýzu ponuky a dopytu pohybových aktivít** jedincov (jednotlivcov) s mentálnym postihnutím, analýzu pohybových aktivít s integračnom verzus segregovanom prostredí a celkové poznatky k jednotlivým navoleným druhom športových aktivít a prostredia, v ktorom daná pohybová aktivita sa realizuje.

1. Ponuka verzus dopyt v oblasti pohybových aktivít je výrazne odlišná nielen s predstavami poskytovateľov v porovnaní s predstavami zákonných zástupcov jedincov s mentálnym postihnutím. Poskytovatelia majú snahu vytvoriť ponuku, ale pre majoritnú populáciu (s odôvodnením, že nemajú špeciálne vyškolení personál), ale bez toho, aby akceptovali akýkoľvek handikep. Ak sa jedinec so

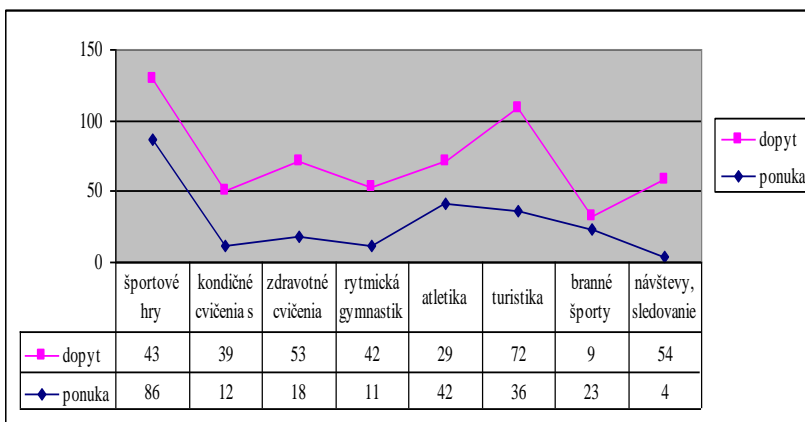
Evaluácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením v neformálnom prostredí

znevýhodnením uplatní a je súčasťou kolektívu záujmového útvaru ide predovšetkým o dva typy možností:

- záujmový útvar navštevujú znevýhodnení jedinci spoločne so súrodencom (35%),
- kamarátom (12%).

Len 3% rodičom sa podarí úspešne zapísať dieťa so znevýhodnením do zvoleného záujmového útvaru bez toho, aby využil vyššie spomenuté možnosti.

Graf 8: Ponuka verzus dopyt v oblasti pohybových aktivít v záujmovej činnosti



LEGENDA

Športové: športové hry

Kondičné: kondičné cvičenia s náradím, bez náradia, s hudbou

Zdravotné: zdravotné cvičenia

Tanec: tanec ľudový a country

hod guľou: kriketovou loptičkou

beh: beh na krátke trate (atletika)

turistické: hry a prechádzky

bicyklovanie: bicyklovanie, kolobežkovanie

základná: základná gymnastika

hudobno: hudobno-pohybové hry

iné: všetky nespomenuté

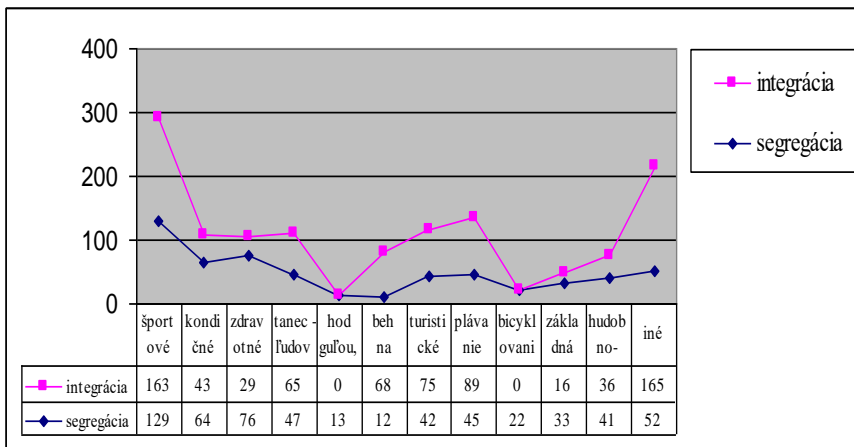
Zvyčajne sú jednotlivci s mentálnym postihnutím odkázaní na segregované podmienky, kde sú aktívnymi participantmi celého pohybového procesu. Úlohou poskytovateľov v empirickom zisťovaní bolo zosumarizovať ponuku záujmových útvarov pohybového charakteru, ktorú predkladajú rodičom ako potencionálnym záujemcom. V celkovej ponuke pohybových záujmových činností sa nezohľadňuje rýchla unaviteľnosť, problematická koncentrovanosť na činnosť, neznalosť pravidiel atď. vyplývajúce z celkového intelektového znevýhodnenia. Nakoľko v grafickom spracovaní sú uvádzané len tie skupiny športov, ktoré bolo možné v rámci kategórii ponuka verzus dopyt porovnať.

V rámci dopytu zo strany spotrebiteľov absentujú záujmové útvary ako je **plávanie, korčuľovanie a cyklistika**, ktoré sa v ponuke **nevyskytli**. O uvádzané pohybové aktivity prejavilo záujem súmerne 11 % jedincov s mentálnym postihnutím. Celková ponuka je výrazne nižšia v porovnaní s dopytom, celkovým záujmom zákonných zástupcov s tým, že si zabezpečujú asistentov príp. potrebnú pomoc pri realizácii pohybovej aktivity. Pomer medzi dopytom a ponukou je **v intervale <341;242>**. Zaujímavými údajmi v danej oblasti zostávajú aj záujmové útvary, ktoré pripravujú alebo majú snahu pripravovať deti a mládež na prehliadky a súťaže pohybového charakteru. Z celkového počtu je 11% organizácii schopných zabezpečiť prípravu vyššie uvádzaného charakteru.

2. Ponuka verzus dopyt v oblasti pohybových aktivít v špecifikom školskom prostredí (ide o základné školy bežného typu a o špeciálne základné školy) je podobnou, ako v prvom prípade, kde vychádzali z údajov jedného tzv. inkluzívneho prostredia (ide zatiaľ o víziu zmeny integračného procesu na inkluzívny proces, ktorý momentálne zostáva čisto v teoretickej rovine).

*Evaluácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

Graf 9: Ponuka v oblasti pohybových aktivít v špecifickom prostredí voľného času



LEGENDA

športové: športové hry

kondičné: kondičné cvičenia s náradím, bez náradia, s hudbou

zdravotné: zdravotné cvičenia

tanec: tanec ľudový a country

hod guľou: kriketovou loptičkou

beh: beh na krátke trate (atletika)

turistické: hry a prechádzky

bicyklovanie: bicyklovanie, kolobežkovanie

základná: základná gymnastika

hudobno- hudobno-pohybové hry

iné: všetky nespomenuté

Ponuka v oblasti pohybových aktivít v špecifickom prostredí je odlišná len v numerickom počte, ale v konkrétnej ponuke (možnosti pohybovej činnosti) je porovnateľná. Žiaci tak majú možnosť sa realizovať bez rozdielu na zdravotný stav, s tým že je prostredie striktné separované. Len sedem škôl (základná škola s materskou školou bežného typu, základná škola bežného typu) pripustili spoluprácu so žiakmi zo špeciálnej základnej školy. Ich spolupráca sa dá popísať ako *priklad začínajúcej inklúzie* v pohybových aktivitách, kde skupiny či družstvá

v rámci vzájomných prehliadok či súťaží sú heterogénne vzhľadom na zdravotný stav.

Konkrétnu športovú záujmovú oblasť možno v priestore inklúzie špecifikovať nasledovne. Ide o zameranie sa na: zdravotný stav (napr. obmedzená motorická schopnosť pohybu); zlepšenie kondície; zlepšenie koordinácie (strnulé držanie tela, narušená rovnováha); získanie nových (obnovených) pohybových zručností; objavenie vlastných kompetencií s možnosťou ďalšieho uplatnenia v prospech samého seba a iných účastníkov športovej činnosti ako **súčasti procesu inklúzie**, v **neposlednom rade zlepšenie sociálneho statusu jednotlivca**.

4.2 Faktor pravedelnosti a nepravidelnosti voľnočasových aktivít jednotlivcov s mentálnym postihnutím

V organizovaní voľného času detí a mládeže so znevýhodnením sa uprednostňujú podobné formy využívania voľného času v porovnaní s intaktnou populáciou, čo má podstatný význam z hľadiska sociálnej integrácie. Efektívne využívanie voľného času je neoddeliteľnou súčasťou modernej spoločnosti, ktorá vytvára podmienky pre inkluzívne spolužitie minority s majoritou. Pre rodičov alebo rodinných zástupcov však vystávajú otázky, akým spôsobom je adekvátne vyhľadávať informácie o spomínaných záujmových útvaroch, nakoľko v ponuke (v podobe letákov, vývesiek, formulárov, reklám) často nie sú vyznačené podmienky prijímania jednotlivcov so znevýhodnením, a sú určené len pre intaktných (zdravých) jednotlivcov.

Záujmová športová činnosť pre minoritnú skupinu jedincov s mentálnym postihnutím je realizovaná v pravidelných alebo nepravidelných intervaloch. K **pravidelným športovým činnostiam** patria záujmové útvary podporujúce schopnosti, zručnosti a návyky pre konkrétne zdravotné znevýhodnenie (ide o záujmové aktivity formou športových záujmových útvarov) a medzi **nepravidelné športové**

činnosti sú zaradované príležitostné športové podujatia (turnaje, paraolympiády, priateľské zápasy a i.). Celková ponuka záujmových útvarov pohybového charakteru vzhľadom na prostredie je spĺňa požiadavky v segregovanom prostredí, v integrovanom prostredí nemožno hovoriť o vytváraní filozofie inklúzie.

Záujmy u detí a mládeže s mentálnym postihnutím nevznikajú spontánne, preto je dôležité odborné vedenie detí s postihnutím. Sú spojené s uspokojovaním biologických potrieb, málo rozlíšené, široké a povrchné (problém udržať záujem), chýba im stálosť, preto potrebujú motiváciu, stimuláciu. Správne využívanie voľného času eliminuje rozvoj negatívnych návykov a sklonov v správaní, pri správnej výchove môžu aj deti s mentálnym postihnutím dosiahnuť vyššiu úroveň morálneho vývoja ako sa všeobecne predpokladá. Osobnostné špecifiká detí s mentálnym postihnutím vyžadujú odborný prístup vo výchove aj vzdelávaní, lebo len vďaka nemu môžu tieto deti dosiahnuť pokroky v učení, správaní a tiež v oblasti záujmových aktivít (Darák, 1996). Na druhej strane prílišná pozornosť (ohľad, preberanie zodpovednosti, vykonávanie činností namiesto mentálne postihnutých jedincov) venovaná špecifikám môže mať negatívny vplyv na rozvoj osobnosti jedincov s mentálnym postihnutím a limitovať osvojenie si samostatnosti.

Pedagogické ovplyvňovanie voľného času u detí a mládeže s mentálnym postihnutím plní všeobecne funkciu výchovnú poskytujú príležitosť viesť jedinca k racionálnemu tráveniu voľného času, formovaniu hodnôt, rozvoju špecifických schopností a upevňovaniu pozitívnych morálnych vlastností. Zo sociálneho hľadiska plní funkciu prevencie negatívneho správania, predchádza negatívnym javom v správaní detí a mládeže. Zdravotná funkcia spočíva v prispievaní k udržiavaniu pravidelného denného režimu a teda aj k zdravému životnému štýlu. Výsledkom pedagogického vplyvu na trávenie voľného času by malo byť chápanie voľného času ako osobnostnej

výzvy a životnej úlohy, využívanie schopnosti rozhodovať o voľnom čase a vyberať si rôzne druhy aktivít, osvojenie si pocitu radosti zo života a tiež nadväzovanie sociálnych kontaktov, vďaka spoločným záujmom. Účast' pedagóga pri záujmovej činnosti pomáha deťom a mládeži s mentálnym postihnutím prekonať ťažkosti a zvýšiť ich motiváciu, to potvrdili aj odpovede detí a vychovávateľov. Deti a mládež s mentálnym postihnutím majú k vychovávateľkám blízky vzťah a radi sa na ne obracajú so žiadosťami o pomoc v hre, či kreslení, tiež sa radi s nimi rozprávajú alebo chodievajú na prechádzky. Podľa odpovedí vychovávateľov sa deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (alebo so zdravotným znevýhodnením) radi aktívne zapájajú do záujmovej činnosti, sú väčšinou schopné samostatného čítania, zúčastňujú sa esteticko-výchovnej činnosti. Vychovávatelia sa snažia s nimi komunikovať a realizujú aj pohybové aktivity. Zmysluplné trávenie voľného času je pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (alebo so zdravotným znevýhodnením) dôležitým faktorom osobnostného rozvoja. Najmä tvorivá a športová činnosť podporuje socializáciu detí a vytváranie vzájomných vzťahov (s vychovávateľmi aj kamarátmi), ktoré sú dôležitou súčasťou každého ľudského života. Pracovníci zariadení neustále hľadajú možnosti, ako rozšíriť ponuku záujmových aktivít a „spestriť“ tak deťom a mládeži aj s mentálnym postihnutím kultúrny a sociálny život. Vzhľadom na odpovede respondentov a vychovávateľov sme sa pokúsili navrhnúť rozšírenie ponuky niektorých záujmových aktivít v navštívených zariadeniach:

- Pri deťoch a mládeži s mentálnym postihnutím musíme prihliadať na to, že majú rôzne problémy. Po dopoludňajšej pre mnohých z nich namáhavej činnosti je potrebné zväziť, akou formou práce ich zaujať hľadiac na ich potenciál.
- V esteticko-výchovnej činnosti je v súčasnosti je veľmi preferovaná muzikoterapia, ktorá prináša aj výsledky pri práci s deťmi s mentálnym postihnutím. Volili by sme terapiu hudbou -

počúvanie hudby, vnímanie rôznych zvukov, ale aj hry na hudobných nástrojoch. Všetky tieto vnemy navodzujú príjemnú atmosféru a pôsobia upokojujúco na nervovú sústavu. Takáto terapia by mohla trvať v priemere tridsať minút.

- Pri športovej činnosti by sme sa zamerali na turistický krúžok. Pre respondentov by bolo veľmi zaujímavé, keby bol v rámci krúžku prizvaný člen turistiky, ktorý by priblížil deťom turistickú činnosť – turistika do prírody v regióne. Spoznávanie známych miest. V rámci športovej činnosti pokiaľ by to dovolili financie a priestor navrhujeme organizovanie besied so športovcami, ktorí pôsobia v regióne.
- Pracovno-technická činnosť by mohla byť rozšírená podľa nášho názoru výrobu rôznych predmetov z druhotných surovín (viest' deti k využitiu odpadového materiálu). Výroba dekoratívnych predmetov napr. odlievanie sadry do rôznych foriem.
- Oddychové aktivity by mohli byť ďalším obohatením záujmovej činnosti. Pri oddychovej činnosti je nutný relax po stránke psychickej aj fyzickej.

Zariadenia poskytujú dostatočné služby v oblasti záujmovej činnosti pre deti a mládež s mentálnym postihnutím (alebo s kombinovaným zdravotným znevýhodnením), ich prednosťou je najmä individuálny prístup vychovávateľov k samotným jednotlivcom s mentálnym postihnutím.

5 ŽIVOTNÝ PRÍBEH DIEŤAŤA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V KONTEXTE TRÁVENIA VOĽNÉHO ČASU

Voľný čas poskytuje každému človeku slobodu venovať sa obľúbeným činnostiam podľa vlastného výberu. Sme rozdielni v tom, čomu dávame v rámci voľného času prednosť. Niektorí z nás sa radi venujú rôznym veciam prevažne osamote, iní zasa v rámci menšej, či väčšej skupiny. Napriek vzájomným individuálnym rozdielom u osôb s pervazívou poruchou autistického spektra môžu byť pre ne vďaka špecifickým vlastnostiam určité materiály a činnosti zmyslupnnejšie a zaujímavejšie. Patria medzi ne také materiály a činnosti, ktoré sú zrozumiteľné, reaktívne, pohodlné, aktívne a vizuálno-priestorové.

Človek s poruchou autistického spektra nedokáže adekvátne využiť voľný čas bez organizácie, bez konkrétnej štruktúry. Priestor voľného času u dieťaťa s poruchou autistického spektra je možné prezentovať ako chaotický. Táto skupina ľudí zvyčajne trávi svoj voľný čas stereotypnou hrou, neúčelným používaním hračiek v porovnaní so skupinou s intaktným vývinom, ktorá dokáže voľný čas vyplniť rôznymi aktivitami podľa vlastného záujmu. Od raného veku sú činnosti spojené s trávením voľného času pre dieťa s poruchou autistického spektra problematické. Majú ťažkosti s výberom voľnočasovej aktivity. U detí s poruchou autistického spektra možno diferencovať priestor voľného času na neorganizovaný a organizovaný. Pre priblíženie konkrétnych charakteristík uvádzame tabuľkové spracovanie.

5.1 Diferencovanie voľného času u dieťaťa s poruchou autistického spektra

Diferencovanie priestoru, ktorý je určený na trávenie voľného času orientovaného na človeka s poruchou autistického spektra, je vnímané

ako **organizvané alebo neorganizované** trávenie voľnočasových aktivít.

V **organizovanom voľnom čase** sa deťom s poruchou autistického spektra ponúkajú činnosti alebo aktivity rovnakým spôsobom ako v priebehu pracovného času, s využitím vizuálnej podpory. Organizovaným a štruktúrovaným využívaním voľného času je možné ovplyvňovať problémové správanie jedinca s autistickým syndrómom. Voľný čas v štruktúre, to nie je ponúknutie veľkého výberu, ponúknutie „hraj sa, ako chceš“, dávanie priestoru na objavovanie zložitých vecí. Výber slobody a objavovanie nie je pre dieťa postihnuté autizmom motiváciou. Deti s poruchou autistického spektra obľubujú repetitívnu rigiditu. Dej v jeho živote nie je predpovedateľný klasickou komunikáciou, ale pomocou vizualizácie. Keď sa pomocou vizuálnych prostriedkov dokáže predpovedať zmena, naučí sa dieťa túto zmenu prijímať – vidí, že nastane, je predpovedateľná. Vizualizovanie a štruktúrovanie priestoru, času i činností pomáha dieťaťu postihnutému autizmom pri voľnočasových aktivitách, dáva im rozmer predpovedateľnosti. Dieťa s poruchou autistického spektra si môže v rámci voľnočasových aktivít pomocou vizualizácie a štrukturalizácie zvyšovať úroveň samostatnosti, zvyšuje sa aj spokojnosť. Hra by mala byť základom organizovaného voľného času, lebo pomocou hry sa rozvíjajú poznávacie schopnosti dieťaťa. Hra má význam i pri rozvoji sociálnych vzťahov, emócií a je účinnou prevenciou nevhodného správania. Ak sa dieťa postihnuté s poruchou autistického spektra ak sa naučí využívať tieto činnosti vo voľnom čase, tak vytvoríme príležitosti na kvalitnejšie prežitie voľného času (Schopler, 1998).

V **neorganizovanom trávení voľného času**, ktorý je pre dieťa s poruchou autistického spektra chaotický sa „venuajú“ svojim stereotypným rituálom, aby si vytvorili určitú predvídateľnosť, istotu. Gillberg a Peeters to označujú *reflexným správaním kontrolovaným*

nižšími mozgovými centrami (Gillberb, Peeters, 1998, s. 109). Výrazne obmedzený repertoár záujmov a aktivít býva často zanedbávaný, aj keď môže najmä rodičom urobiť život takmer neznesiteľným. Atwood (1996) popisuje, že charakteristickým rysom detí s poruchou autistického spektra a deťom s ťažkým mentálnym postihnutím je ich sklon k opakovaným autostimulačným pohybom, napr. kývavé pohyby, točenie predmetmi, mávanie rukami, atď. Tieto pohyby nemajú zjavný vonkajší zmysel, okrem senzorickej stimulácie, ktorej sú zdrojom. Dieťa, z uvedených skupín, je celkom zaujaté touto činnosťou, trávi ňou aj celý deň. Repetitívne pohyby pravdepodobne u detí s poruchou autistického spektra prevládajú z dôvodu vnútornej senzorickej potreby, prinášajú mu potešenie. Môžu však byť aj reakciou dieťaťa s poruchou autistického spektra na frustráciu, zvyšujúce sa napätie alebo úzkosť. Deti s poruchou autistického spektra obľubujú túto činnosť a vyjadrujú pomerne veľkú nevoľu pri ich vyrušení. Toto správanie je pre nich v ich svete formou trávenia voľného času. Je žiaduce naučiť ich čakať na vhodnú príležitosť, kedy sa tak môžu správať. V ranom detstve sa dieťa s poruchou autistického spektra preferuje aktivity, ktoré stimulujú a uspokojujú jeho zmyslové vnímanie. Mávajú prstami a pohybujú si nimi pred očami, presypajú si piesok, točia predmetmi, klopkajú po predmetoch, a i.

Každodenný život dieťaťa s poruchou autistického spektra väčšinou nebýva plný príjemných zážitkov ako u iných ľudí. Ich bizarné záujmy môžu byť takmer jediným ich potešením. Odpoveďou na bizarné záujmy je zaradiť ich do konštruktívnej činnosti a dovoliť dieťaťu, aby sa vo voľnom čase venovalo svojmu záujmu, ak to nikoho nevyrušuje. Práce v domácnosti a sebaobslužné zručnosti sú veľmi dôležitou oblasťou, pretože čím väčšia je úroveň samostatnosti v uvedených oblastiach, tým menej je dieťa závislé od ostatných. Ako uvádzajú Gilberg, Peeters (1998) predtým ako začneme zručnosti (prezliekanie, základy hygieny, stolovanie, nakupovanie, udržiavanie záhrady) učiť,

je nevyhnutné zrealizovať analýzu schopností dieťaťa s poruchou autistického spektra. Musíme zistiť všetky kroky, ktoré dieťa ovláda a kde mu môžeme pomôcť vizualizovaním ďalších krokov. Pre dieťa s autizmom vidieť znamená vedieť. Vizualne pomôcky nie sú používané trvale. Ak už je dieťa s poruchou autistického spektra je schopné vykonávať určitú činnosť bez pomoci, postupne vizualizáciu eliminujeme. Pri eliminácii vizuálnych pomôcok však musíme postupovať opatrne. Po určitom čase je možné, že sa schopnosť urobiť niektorý úkon vytratí a pokiaľ dieťa nemá možnosť vidieť jednotlivé kroky, stráca svoju nezávislosť. Napríklad aj voľný čas v období prázdnin, ako uvádzajú Jelínková a Netušil (2002), prebieha v rodinnom živote intenzívnejšie. Pre tieto aktivity je vhodné vybrať lokality, kde má rodina s dieťaťom s poruchou autistického spektra zabezpečené súkromie, spočiatku skôr izolovanejšie od iných a postupne skúsiť i miesta s väčšou koncentráciou. Na zmenu je nutné dieťa postupne pripraviť, ukázať na mape kam idú, použiť fotografie miesta, ukázať, ako dlho tam budú pomocou kalendára. Organizácia večerov a víkendov je pre osoby postihnuté s poruchou autistického spektra vo všeobecnosti významným problémom. Tieto ťažkosti sú výsledkom slabej organizácie každodenných činností - rutín (denné jedlá, hygiena, spánok), voľného času, ale aj každodenných problémov týkajúcich sa autizmu. Osoby postihnuté autizmom majú ťažkosti nájsť si zamestnanie, zmysluplne zaplniť voľný čas, byť iniciatívne, vyrovnať sa s nečakanými situáciami, vyjadriť záujmy, potreby, preferencie, nájsť si nové, nestereotypné aktivity. Tieto veľmi reálne ťažkosti by však nemali zasahovať do každodenných činností a voľného času. Pre človeka s autistickým syndrómom, ktorý nedokáže iniciovať novú aktivitu, je voľný čas zdrojom úzkosti, zvýšenej spoločenskej izolácie a problémov v správaní.

5.2 Voľný čas v životnom príbehu chlapca s poruchou autistického spektra

Cieľom tohto životného príbehu je poukázať na dôležitosť štruktúry počas trávenia voľného času detí s poruchou autistického spektra v domácom prostredí. Práve v domácom prostredí je výskyt problémového správania najčastejší. Dieťa s poruchou autistického spektra nevedia ako efektívne a zmysluplne využívať svoj voľný čas. Zamerali sme preto svoju pozornosť v rámci výskumu v rokoch 2017-2018 na využívanie voľného času detí s poruchou autistického spektra v domácom prostredí a v školskom štruktúrovanom prostredí (a s tým súvisiace aj problémové správanie tejto skupiny žiakov). Problémové správanie, ktoré býva často dôvodom, že žiaci s poruchou autistického spektra využívajú svoj voľný čas väčšinou v domácom prostredí v porovnaní s ich rovesníkmi s naktým vývinom alebo s rovesníkmi s inou špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou.

Životný príbeh z rozhovoru s rodičmi

Manželom H. sa pred 14 rokmi narodil ich prvorodený syn M. Do dvoch rokov sa M. javil ako intaktné dieťa. Neskôr si matka všimla, že M. stále zakláňal hlavu dozadu, lebo nevedel udržať otvorené viečka. Podľa slov lekára, M. „zakláňal hlavu, aby lepšie videl.“ Keď M. rástol, nastal ďalší problém. Tým bolo jeho svalstvo, nevedel pokrčiť dolnú končatinu. M. mal stále napnuté svalstvo, vstával a sadal si s rovnými nohami. Lekári mu odporúčali rehabilitácie, ktoré absolvoval o necelý rok. Mal 3 roky a ešte vôbec nerozprával. Matka kontaktovala logopéda, ktorý jej po vstupnej diagnóze odporúčal počkať „niektorým deťom sa spustí reč neskôr.“ M. zvládol otvoriť ústa (aj na pokyn) a vydával zvuky (sporadicky). Preto rodičia opäť navštívili logopéda a začali s liečbou. M. podstupoval rôzne vyšetrenia, navštevoval rôznych lekárov, psychológov, ale nik nezistil príčinu, prečo má M. takéto problémy. Po dovŕšení 5. roku života, keď M. odchádzal od

logopéda, zastavila rodičov lekárka (vychádzala z inej detskej ambulancie). Lekárka si všimla, že M. navštevuje už skoro 2 roky logopédiu. Nadviazala rozhovor s rodičmi M. Vyzvala ich, aby skúsili sa objednať k nej, že by bolo možné skúsiť pracovať možno iným spôsobom ako doteraz. Rodičia na objednaný termín prišli. Po vyšetrení, ktoré trvalo pomerne dlho (reálne 40 minút) im lekárka oznámila, že ich syn M. trpí detským autozomom. Poskytla rodičom zoznam literatúry o detskom autizme a mali sa rozhodnúť, či ju budú navštevovať z dôvodu potreby pravidelnej intervencie. Na základe tohto prvého odborného posudku, ktorý potvrdzoval detský autozomus, rodičia s M. absolvovali rôzne odborné vyšetrenia.

A ako povedali, začal sa kolotoč radostí a veľa starostí. Museli sa od začiatku naučiť sa s M. pracovať, brať ho takého, aký je. M. navštevoval bežnú MŠ s otvorenou možnosťou byť integrovaní medzi svojich rovesníkov. Tam sa po prvýkrát objavilo správanie, ktoré bolo zo strany všetkých (detí, iných rodičov, učiteľov a dospelých) popisované ako problémové správanie.

M. bol samotár, väčšinu času mal pred tvárou čiapku. Uzatváral sa do svojho sveta, s nikým nekomunikoval a ani sa nehral. Neskôr začal navštevovať Špeciálnu základnú školu, kde sa mu začali venovať. Tam špeciálni pedagógovia pozorovaním a priamou prácou s ním zistili, čo ho zaujíma, čo nemá rád, ako s ním pracovať, aby spolupracoval.

Dnes má M. 14. rokov, je bystrý, rád chodí do školy. Škola ho naplňa aj všetky predmety, okrem matematiky. M. má rad puzzle, drevené predmety vkladané do otvorov, farebné pexeso, priradovanie farby k farbe či obrázku k obrázku, alebo rôzne geometrické tvary. Veľmi rád počúva hudbu, pozerá seriály, video, TV, ma rád PC, ako aj strihanie papiera či fotiek. Ako mi spomenula matka M., v ich príbytku sa nenachádza žiadna fotografia. M. ich všetky potrhal. Keď ho sledovali, vyzeralo to, akoby si z nich robil puzzle. Roztrhal ich a potom potrhane časti fotografie skladal späť do uceleného obrázku.

*Evaluácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

Čas trávený v škole, podľa slov matky, znamená preňho akoby pracovný čas. Po príchode domov vie, že si odpracoval svoj čas v škole a nasleduje oddych. M. si v domácom prostredí vynucuje pozornosť, a to hlavne kričaním a hnevaním sa. Problémové správanie býva zväčša podmienené nudou a samotou. Začali výrazné problémy v domácom prostredí, keď začal navštevovať špeciálnu školu.

M. má mladšieho súrodenca A., u ktorého sa neprejavili žiadny ťažkosti vo vývine. M. si svojho mladšieho brata nevšima, pristupuje k nemu ľahostajne. Podľa slov matky: *M. vie, že A. je jeho brat, ale nehrá sa s ním, nekomunikuje. Od malička mu robí zle, akoby naňho žiarlil.*

Tabuľka 16: Zmena v živote rodiny narodením M. dieťaťa s poruchou autistického spektra

Z výpovede otca ohľadom syna M.	Z výpovede matky ohľadom syna M.
<i>Vďaka M. mám svoj rebríček hodnôt inak usporiadaný ako pred jeho narodením. Vidím radosť a spokojnosť tam, kde je to pre iných ľudí samozrejmosťou.</i>	<i>M. je naše svetielko, aj keď stále a rád robí napriek všetkým, chce nás doslova vyprovokovať, aby sme ho hrešili, keď sa mu to podarí, má z toho veľkú radosť a ja nervy. Pri M. a jeho ťažkostiach má poteší každá maličkosť, či krok k zlepšeniu alebo niečo čo sme si doteraz nevšimli a objavili sme to spoločne. Napríklad včera si napr. sám obul topánky, bola som šťastná, ale až v škole som si všimla, že si topánky obul naopak.</i>

Zdroj: z rozhovoru (nepublikované)

Následne uvádzame prepis záznamov z pozorovaní dieťaťa M. v domácom prostredí (v tom čase nám bolo síce prísľubené, ale reálne

nie umožnené zúčastniť sa činností v školskom prostredí, pozn.). Pozorovania dopĺňame aj s autentickými výpoveďami matky. Na základe porovnania správania sa dieťaťa M. sme neskôr v závere vytvorili všeobecné zhrnutia.

Z výskumu 4: Vstup do rodiny

Keď som navštívila rodinu M., bolo už poobedie. M. bol vo svojej izbe a pozeral na TV, práve prebiehal jeho obľúbený seriál. Podľa slov otca, M. nepozná hodiny, nevie čo slovo čas znamená, hoc vie, že je práve 18.00 a práve začína seriál.

Toto je doposiaľ neznáma, ktorú rodičia nevedia pochopiť. Nerozumejú tomu, ako M. vie, že je práve toľko hodín, aj keď sa menil čas. M. sa väčšinou zdržiava vo svojej izbe, ktorá slúži aj ako spálňa. Často sa zdržiava aj v izbe svojho brata, lebo tu sa nachádza PC, ktorý tiež vyplňa M. voľný čas. Pomerne často a dlho býva M. v kuchyni, nahliada do hrncov a často aj svojím krikom a búchaním narúša prípravu jedla, ktoré má veľmi rád. Výrazný problém No najväčším problémom je, že matka nevie čo si práve M. pýta. To je spúšťačom problémového správania vo forme kriku a dupotania nohami.

Počas M. sledovania TV som sa zhovárala s jeho rodičmi. Keď započul, že rozhovor sa týka jeho začal veľmi hlasno kričať. Matka sa šla hneď pozrieť, čo sa stalo, pristúpila k M. a on sa len krásne usmieval a prestal. Otec vraví: *M. vie, kedy sa o ňom kto rozpráva, reaguje aj na to, či rozprávame v dobrom alebo zlom, hoci M. nerozpráva a nerozumie konverzácii rodičov, či iných ľudí, vie to vycítiť a podľa toho aj reaguje.* Počas mojej prítomnosti sledoval TV, sem - tam odbiehal ku dverám sa na mňa pozrieť. Podľa slov otca: *M. má televízor či video iba ako kulisu, hoci nič nevykonáva, iba sedí alebo leží na posteli a sleduje TV či video. Samotní rodičia priznávajú, že nevedia, či vôbec ich syn rozumie situáciám, ktoré práve prebiehajú, keďže nechápe slovnú konverzáciu.* Ak sa mu zapáči nejaká replika zo seriálu, a má ju nahrať na

videokazete či v PC, púšťa si ju neustále dokola (uprednostňuje hádky, výrazne hlasnú komunikáciu, plač bábätka, ...). Matka rozpráva: *Myslela som si, že opakuje aspoň videné gestá, ale on len pozerá, nič neopakuje. Ak ho omrzí pozerat' TV, prepne si iný program, alebo jednoducho začne kričať a ukryje sa do svojho sveta točením rúk pred očami. Keď som odchádzala, M. už spal. Otec, ... pre nás je niekedy ťažké, keď nedodržiava spánkový cyklus, lebo často sme v noci s ním hore nakoľko nespí a nedá sa ani presvedčiť, aby šiel spať.*

Z výskumu 5: Na prechádzke

Matka išla syna vyzdvihnúť zo školy. Šiel medzi poslednými ako obvykle. Vonku bolo krásne, a preto mama M. navrhla, aby sme sa šli poprechádzať po meste. Keď M. zistil, že necestujeme po rovnakej trase ako vždy, začal kričať a trepotat' rukami a nohami. Dával najavo, že nevie čo sa deje, nevie kam ide a čo bude nasledovať. Matka ho vytrhla z istého stereotypu. Keď sme sa nachádzali na parkovisku, spolu s matkou sme vystúpili. Matka M. šla otvoriť M. dvere, ale M. krútil hlavou a kričal, nechcel vystúpiť. Matka ho chytila za ruku a vytiahla z auta. M. sa bránil a hlučne odporoval. Asi po 10 min sa jej vytrhol a začal utekať dopredu, ona za ním neutekala, nechala ho bežať, ignorovala ho.

Spolu s matkou sme kráčali oproti. Matka mi vysvetľovala: *Ak by som za ním začala utekať, utekal by aj on.* M. sa pristavil pri deťoch na pieskovisku. Sadol si na zem a začal ich pozorovať. Keď ho to prestalo zaujímať, prišiel k nám. Mama ho zobrala za ruku a išli sa poprechádzať do parku. Po pol hodinke sa vrátili domov. Do auta M. nastupoval s takým odporom, ako z neho vystupoval.

Príchodom domov začal ďalší odpor zo strany M. Odmietol jesť a napiť sa. Matka mu začala dohovárať, zvýšila hlas. Vtedy sa M. začal tešiť (krik bol pre neho uspokojením, obľuboval miesta, kde sa kričí). M. si začal tleskať a použil toaletu. Sadol si pred televízor a začal pozerat'

svoj obľúbený seriál. V tejto činnosti zotrval približne pol hodiny. Schyľovalo sa k večeru a ja som odchádzala domov. Pozdravila som M., ale neodpovedal, stále pozeral na TV a skladal puzzle jednou rukou, len tak.

Do rodiny M. som prišla popoludní, keď sa mladší brat M. spolu s matkou chystali na plávanie. M. bol vo svojej izbe, mal pootvorené dvere a len tak si niečo mrmlal. Matka sa ho veľakrát spýtala: „M. ideš s nimi do plavárne?“. M. jednoznačne opakoval dokola, že „ne“. *Obvykle, keď sa ho spýta alebo keď vidí, že sa ona a mladší syn obliekajú, začne kričať „Aj ja“.* Tentokrát sa tak nestalo. Keď sa matka obliekla, išla obliecť aj M. M. chodí spolu so svojim bratom niekedy plávať, podľa slov matky, musí ho k tomu donútiť, keďže nevie, čo sa v tom momente deje. M. veľmi rád pláva, rád chodí do plavárne, len odchod je vždy problematický. Vykrikuje, že nejde, ale pritom ide a veľmi rád. Matka ho teda začala obliekať, M. stále protestoval a stále sa vyzliekal. Následne M. pristúpil otec a začal mu rozprávať o vode, dovolenke, mori a pritom ho obliekal. M. pozorne počúval, neviem, či mi rozumie, neskôr komentoval jeho správanie otec. Keď boli všetci nachystaní, šlo sa do plavárne. Počas cesty sa nevyskytlo žiadne problematické správanie, M. ticho pozeral von oknom. Keď sme docestovali, brat M. spolu s matkou a M. sa šli povyzliekať. Ja som zostala pred šatňami, preto neviem či sa vyskytol nejaký problém s vyzliekaním. Po pomerne krátkom čase vyšli zo šatne a šli k bazénu. Brat M. hneď skočil do bazéna a M. sa začal báť, kričal a stereotypne pohyboval rukami. Matka mu začala vysvetľovať, že sa ide kúpať, že je to len voda. *Hoci tu M. nebol prvýkrát, vždy sa bojí vojsť do vody.* Natiahol si na hlavu uterák a kričal. Matka mu ho vzala, približovali sa k bazénu a doslova ho do bazéna vtiahla. Nenastal žiaden problém, z čoho som mala aj ja šok. M. sa vynoril, utieral si tvár a začal sa smiať z plných pľúc. V jeho očiach bolo vidieť šťastie a spokojnosť. Vo vode sa hral s rukami, prstami, chytal vodu, pil ju a robil ďalšie rôzne

„srandy”. Matka sedela pri brehu spolu somnou. Spýtala som sa jej, prečo M. sotila do vody, či sa nebála. Odpovedala mi, „Musela som, inak by do vody nevliezol”. *Rodina M. cestuje počas letných prázdnin do Chorvátska na dovolenku. Počas dovolenkového kúpania to praktizuje pravidelne aj niekoľkokrát denne, keď sa idú kúpať. Vraj sa cíti veľmi nepríjemne, keď sa okolití ľudia na ňu dívajú a myslia si asi svoje. Ale oni nevedia, že M. je postihnutý autistickým syndrómom. M. sa bojí vojsť do vody, akoby mal pred sebou alebo v sebe nejakú zábranu, potom je však problém ho odtiaľ vziať.* Počas môjho rozhovoru s matkou bol M. stále vo vode, smial sa a čľapotal, prskal aj mňa, aj matku, mal z toho radosť. Asi po 35 min mama vyzvala brata M., aby sa šiel už vysušiť. No problém s M. ešte len začal. Nechcel vyjsť von z vody. Začal kričať a súčasne aj plakať, naschvál plieskal rukami po vode. Matka ho však vytiahla z vody a začalo ho sušiť uterákom. M. stále kričal a bral matke uterák, dával si ho na hlavu. *M. si dáva často pred tvár hocijaké veci, hlavne svoju obľúbenú šiltovku. Chce sa tak skryť do svojho sveta. M. je samotár, nemá rád spoločné hranie a ani žiadne spoločné aktivity, pri ktorých sa vždy vyskytne problémové správanie (aj v škole).* Matka spolu s M. bratom šli do šatne a prezliekali sa. M. brat vyšiel skôr a spolu som ňou čakal viac ako 15 min, kým vyšiel M. spolu s matkou. Nasadli sme do auta a šli domov. Cesta bola bezproblémová, M. si stále niečo pomrmlával. Po príchode domou som sa s nimi rozlúčila, M. mi po dlhom čase odpovedal pozdravom „Ahoj” a kýval, kým matka pred ním nezavrela bránu.

5.3 Zhodnotenie analýza trávenia voľného času chlapca s poruchou autistického spektra

Zhodnotenie voľného času v domácom prostredí uvážame na základe realizovaného pozorovania, následne uvádzame aj analýzu voľnočasových aktivít, ktoré experimentálne boli realizované so špeciálnym pedagógom prichádzajúcim do domáceho prostredia za M.

Išlo o voľný čas konkrétneho chlapca s poruchou autistického spektra, ktorého samotná motivácia a s tým súvisiace zaujatie bolo rodičmi považované za problematické. Schopler (1999, s. 67) v súvislosti s voľným časom tvrdí, *ak vytvoríme pre rodiny, v ktorých žije dieťa s autizmom, príležitosti k stretávaniu vo voľnom čase, dávame aj ostatným členom rodiny možnosť, aby si voľného času užili a aby prežili aj „normálnu“ rodinnú dovolenku.*

V domácom prostredí sa dieťa venuje **len svojim obľúbeným aktivitám alebo stereotypiám**, pri ktorých však nevydrží dlho. Na rozdiel od toho **v štruktúrovanom voľnom čase** sa M. dokáže venovať úlohám až do úspešného ukončenia, kým nezazvoní časovač.

V domácom prostredí nedokáže striedať úlohy, nevie čo od neho ostatní chcú, ani keď mu ukážu kartičku znázorňujúcu hranie alebo mu ponúkajú rôzne alternatívy hry. Nerozumie dlhým vetám, či samotnej komunikácií rodičov a iných členov rodiny. **V štruktúrovanom voľnom čase M. vyplní podľa inštrukcie, dokonca prejavuje radosť.**

V domácom prostredí je u dieťaťa **výskyt problémového správania** dosť častý, bez zrejmej príčiny a často aj z nudy. Nikto mu nevie vyhovieť a ani nerozumie, M. je neverbálny. Častý výskyt problémového správania (krik, odmietanie, neposlúchnutie požiadavky) komplikuje aj celkový chod rodiny. **V štruktúrovanom voľnom čase** je výskyt problémového správania ojedinelý, dieťa vie, čo ho čaká, kedy sa aktivity začnú, kedy skončia a čo bude potom nasledovať.

Schopnosť vyplniť voľný čas dieťaťa s poruchou autistického spektra sa nevyskytuje spontánne, je nevyhnutné ich to naučiť a štruktúrovať. Vniest' do svojho života rozmanitosť, radosť, spokojnosť, obohatiť ich repertoár voľného času. To všetko sa pomocou zavedenia

štruktúrovania a vizualizácie dá dokázať. Ak komparujeme správanie vo voľnom čase so pevne stanovením v štruktúre konštatujeme výrazný progres (bližšie tabuľkové spracovanie).

Tabuľka 17: Štruktúrovaný voľný čas dieťaťa s poruchou autistického spektra

zaoberá viacerými činnosťami na celkový rozvoj osobnosti a zručností
predĺži sa stálosť a výdrž pri rôznych aktivitách, väčšinou s úspešným ukončením aktivity
zlepšenie komunikácie prostredníctvom vizualizovania aktivít
zvýšenie úrovne samostatnosti v kontexte sebaobslužných zručností
štruktúrovaný voľný čas v spojitosti s vizualizáciou prispieva k efektívnejšiemu tráveniu voľného času
eliminovanie výskytu problémového správania
znižovanie napätia a situácií s krikom v rodinnom prostredí

Ak voľný čas nie je naplnený vhodnou aktivitou, býva problematické zvládať situácie. Celkovo rodina s dieťaťom s poruchou autistického spektra potrebuje odbornú tráviť voľný čas zmysluplne, potrebujú čas k odpočinku. Voľný čas treba využívať v prospech dieťaťa s poruchou autistického spektra a v prospech dospelého, ktorý s ním pracuje. Organizácia a štruktúrovanie voľného času je pre dieťa s poruchou autistického spektra významné z mnohých dôvodov. Tak, ako to vyžaduje vek dieťaťa, zlepšuje sa vďaka nim kontakt s vrstovníkmi a súrodencami, minimalizuje sa problémové správanie kolektívy detí (detské ihrisko, rôzne oslavy), rozvíjajú sa zručnosti pre aktivity voľného času, výrazne sa zlepšuje šanca byť začlenený do kolektívy. Celkovo upravenie voľného času napomáha vytvárať pozitívne sociálne vzťahy, učí nielen dieťa s poruchou autistického spektra, alebo aj okolie (rodinu, susedov, cudzích ľudí) získavať pozornosť správnym spôsobom, ide o viac-menej funkčný spôsob ako reálne precvičovať

získané zručnosti s vrstovníkmi. Richman (2006) tvrdí, že ide o nový spôsob zadávania úloh, ktorý je efektívny aj v štruktúrovaní voľnočasových aktivít dieťaťa s poruchou autistického spektra.

Príležitosť pre hru a voľný čas s rovesníkmi s intaktným vývinom predstavujú aj zábavné parky a rekreačné programy. Prázdniny sú ďalším obdobím kedy, rodinný život prebieha intenzívne. Rodičia zdôrazňujú, že je lepšie si po prvýkrát prenajať také zariadenie, v ktorom má rodina viac súkromia a v ktorom je izolovaná od ostatných ľudí, napr. v chatke, dome na pláži. Až potom je vhodné skúsiť miesto s väčšou koncentráciou návštevníkov, ako napr. motel. Iní rodičia s výhodou používajú dorozumievacie karty a fotografie, aby dieťaťu s poruchou autistického spektra ukázali, ako bude dovolenka prebiehať, kde budú bývať a pod. (hory, chata, auto, domov). I keď sa na prvý pohľad zdá, že problémy voľného času nie sú tak ťaživé ako sú problémy s agresivitou a sebaobsluhou, aj napriek tomu nedostatočné zručnosti v tejto oblasti vylučujú deti s autizmom zo spoločnosti ich vrstovníkov. Mnohé dôkazy však potvrdzujú, že rodičia i učitelia sú schopní tieto problémy tvorivo riešiť. Sú si vedomí, že môžu s výhodou využívať záujmy detí a ich schopnosti pre rozvoj hry a zručnosti voľného času (voľne podľa Schopler, 1999, s. 82-83).

Na zníženie „prázdného“ a nezmyselného voľného času je nevyhnutné zorganizovať rôznorodé a modifikované aktivity a vyhnúť sa tým aktivitám, ktoré môžu ľuďom s autizmom spôsobiť ešte väčšie ťažkosti. Ak dieťa s poruchou autistického spektra náhle odmietne účasť na aktivite, neznamená to, že ho nezaujíma. Väčšinou ide o strach z nepoznaného alebo o to, že nerozumie aktivite či organizácii tejto úlohy alebo charakteristickým znakom tejto aktivity.

Tak ako workshopy či iné aktivity, aj večerné a víkendové aktivity musia byť predvídateľné a vopred ohlásené. Plánovanie večerných a víkendových aktivít, náplň a poradie týchto aktivít alebo úloh prebieha podľa individuálneho stupňa, úrovne, symbolizácie a zrozumiteľnosti pomocou rôznych pomôcok - rozvrh, ak osoba

rozpráva alebo notes, ktorý je jasný a ľahko čitateľný a obsahuje poznámky o každej aktivite alebo udalosti, nástenka s obrázkami, piktogramami alebo fotkami, polička s predmetnými symbolmi. Takéto plánovanie znižuje problémy v správaní, napomáha kontrole nad prostredím a umožňuje aplikáciu tvorivejších aktivít. Nestačí len rozprávať, aj keď je to nevyhnutné a potrebné ako komunikačná pomôcka.

Vždy by sme mali najviac rešpektovať motiváciu a osobné záujmy. Osoby, ktoré ešte nerozumejú tomuto konceptu, sa taktiež musia naučiť vyjadriť svoje preferencie, aby sa mohli plne zúčastniť na organizácii svojho osobného života. Musíme podporiť každú stránku aktívnej participácie. Učiteľ však musí kontrolovať a predísť stereotypnému správaniu, ktoré vedie k posadnutosti a rituálom a ktoré sa len veľmi ťažko dá napraviť.

Na to, aby sa večery a víkendy nestali „mŕtvym“ časom, ale naopak, aby sa stali úžasnými momentmi, aby sa každý mohol zúčastniť každodenného života a nájsť si záujmy vo voľnom čase a relaxovať, je nevyhnutné zorganizovať prostredie pomocou prechodných vizuálnych pomôcok a zaistiť každodenný program prispôsobený autistickému mysleniu a žitiu.

Iba štruktúrované prostredie otvorí cestu ku komunikácii a učeniu sa v prostredí štruktúrovaného voľného času. Vnútorne schémy, pravidlá a vysvetlenie kontextu sú základné podmienky, ako nájsť prístup k účasti a výkonom. Vďaka tejto štruktúre môžeme pomôcť týmto ľuďom žiť čo najlepší a harmonický život, každý deň povzbudiť ich účasť, povzbudiť ich samostatnosť a spoločnosť, umožniť im prístup k ľudským vzťahom.

Ľudia s poruchou autistického spektra a od seba líšia mierou závažnosti svojho postihnutia. Napriek individuálnym rozdielom však platí, že charakter s poruchou autistického spektra vo všeobecnosti obmedzuje (často spomaľuje) vývin voľnočasových záujmov a zručností.

Jednotlivci s poruchou autistického spektra sa iba zriedkavo učia prostredníctvom neformálneho pozorovania alebo napodobňovaním svojich priateľov a členov rodiny. Voľnočasové - herné správanie a záujmy sa u nich vyvíjajú svojím vlastným spôsobom. Vo voľnom čase si často utvárajú vlastné stereotypy. Niekedy opakovane a pomerne dlhú dobu používajú určité materiály. Zvyčajne neprejavujú záujem o predmety, ktoré lákajú deti bez poruchy autistického spektra, ani sa nehrajú tak, ako deti, ktoré sa vyvíjajú v rámci normy. Môže sa stať, že nepochopia zamýšľané využitie alebo účel materiálov využívaných vo voľnom čase. Tieto materiály môžu v prvom rade využívať pre ich zmyslové vlastnosti. Ak sa naučia vhodne nadväzovať kontakt s určitou osobou, miestom či hračkou, je možné, že nebudú schopní túto zručnosť zovšeobecniť na iné osoby, miesta alebo hračky. Nie je pravdepodobné, že bez pomoci skúmajú nové možnosti využitia voľného času, ani to, že sa budú cítiť príjemne pri nových činnostiach.

Osoby s poruchou autistického spektra sa vedú naučiť rozvíjať svoje záujmy a zručnosti súvisiace s voľným časom, ktoré si môžu zvoliť a zabávať sa nimi v uvedenom čase. Na to, aby rozvíjali záujmy a zručnosti, však potrebujú pomerne komplikovaný a štruktúrovaný prístup. Metódy ohodnotenia voľného času a komponenty jeho rozvoja, ktoré predstavujeme, poskytujú komplexný a štruktúrovaný prístup, ktorý zohľadňuje mimoriadne potreby jednotlivca s autizmom. Voľnočasové zručnosti a záujmy môžu zároveň vytvoriť príležitosti pre nadväzovanie sociálnych kontaktov s rovesníkmi. Osoby s poruchou autistického spektra sa môžu prostredníctvom voľnočasových aktivít a spoločných záujmov spriatelieť.

Vytvárať a rozvíjať záujmy u detí s poruchou autistického spektra je dôležité aj preto, že majú rozhodujúci vplyv na motívy usmerňujúce ľudské konanie počas celého budúceho života. Podľa Cejpekovej (1996) ide v reálnom prostredí rodiny predovšetkým o prvotnú

*Evalvacia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

motiváciu a v súlade s ňou o vytváranie vhodných podmienok pre konkrétnu činnosť. Ide o aktivity rozvíjajúce osobnosť, v procese ktorých sa vedecké poznatky pre dieťa stanú použiteľnými vedomosťami, kde poznávanie umenia sa stáva estetickým zážitkom, spojeným s vlastnou technickou činnosťou. Z hľadiska utvárania spôsobu trávenia voľného času v živote by rodičia mali deťom ukazovať model spôsobu života rodiny (Cejpeková, 1996), v ktorom nechýbajú spoločné výlety, sledovanie a navštevovanie kultúrnych a športových podujatí a rozhovory o nich (Brindza, 2000).

6 ŽIVOTNÝ PRÍBEH ADOLESCENTOV SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM VO VOĽNOM ČASE

Samotné obdobie adolescenta so zdravotným znevýhodnením je možné považovať za sťaženú situáciu vzhľadom na jeho potreby, možnosti a limity v priebehu vývinovej fázy, taktiež aj na špecifické osobitosti, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia (Kováčová, 2014). Obdobie adolescencie prináša výraznú zmenu v živote človeka, zvlášť v živote človeka so zdravotným znevýhodnením. Je tým, ktorý sa musí vyrovnávať nielen so zvyčajnými ťažkosťami tohto obdobia (pozri Kuric, 2001). Adolescent je nútený čeliť ťažkostiam špecificky súvisiacimi s jeho zdravotným znevýhodnením, ktoré ovplyvňovalo jeho doterajší psychický a fyzický vývin.

Na zobrazenie životného príbehu v súvislosti s neformálnym priestorom sme použili arteterapeutickú techniku Čiara života. Autori (Campbellová, 2000; Tavel, Kanálik, 2008, Šicková – Fabrici, 2006, a i.) popisujú rôzne modifikácie tejto aktivity. Tavel a Kanálik (2008) tvrdia, že účastníci znázornia na dlhý papier v podobe čiary svoj **životný príbeh** a ten podľa Šickovej – Fabrici (2006) zachytáva významné udalosti ich života. V ďalšej časti práce so znázorneným príbehom môže účastník popísať, čo považuje za zlomové body v svojom živote.

Na samotný zber dát sme využívali pozorovanie, krátke individuálne rozhovory a skupinové spätné väzby (zaznamenávali sme výroky a verbálne výpovede ku konkrétnym situáciám, ktoré skupinu ako takú zaujali). Pozorovanie sa týkalo výhradne tvorby klientov počas dotvárania čiary života, ktorá predstavovala akoby osnovu osobného životného príbehu. Na základe analýzy jednotlivých rozhovorov sme vygenerovali tri témy – základ do života, liečebný proces a zmysel života, ktoré sa vo výpovediach opakovali u každého z účastníkov

arteterapeutických stretnutí. Boli zaradené aj z toho dôvodu, lebo samotní klienti boli ochotní sa k nim vyjadrovať a boli súčasťou ich životných čiar. Témy, ktoré zostávali okrajové (v tejto skupine) sme zaradili ako súčasť jednotlivých arteterapeutických stretnutí na podporu reziliencie a vulnerability.

Základ života: Autenticky vnímaný životný príbeh klienti stvárnili na samostatný papier, ktorý mal dĺžku približne jedného metra. Počas tvorby pomerne často využívali možnosť prechádzať sa pomedzi ostatných, často sa aj pýtali, alebo komentovali. Väčšina klientov zakresľovala svoje narodenie prostredníctvom symbolov ako hviezda, bod, srdce alebo modrý kruh. Jeden z klientov vložil na začiatok svojej životnej čiary symbol slnka s odôvodnením „*bol som vytúžené decko, strašne ma chceli a ja som rád, že som sa narodil práve mojim rodičom. Mám veľa fotiek z tohto obdobia. A sú pekné*“ [R3]. K narodeniu ani jeden z klientov zo skupiny nevpisoval dátum svojich narodenín – „*nemyslím si, že je to podstatné*“ [R8], „*my oslavujeme narodeniny všetci v lete, lebo sme letní ...*“ [R9]. Celkovo narodenie počas životnej cesty bolo spracované „akoby“ s odstupom, čo je možné vysvetliť aj obdobím, v ktorom sa klienti nachádzajú. V prvom období raný vek si klienti nespomínali na nič zvláštne, pamätajú si, že často cestovali a boli s mamou doma (pamätali si konkrétne piesne a hry). V tomto období zaznamenávame kresby jednoduchého typu domu s rôznofarebnou škálou farieb, tváre ľudí so zväčša pozitívnym emocionálnym prejavom (úsmev – otvorené ústa doplnené s bublinami, v ktorých je popísané ha ha, ju-chu-chu, pec nám spadla a pod.) Aj počas individuálnych rozhovorov na toto obdobie majú klienti pomenej spomienok v porovnaní s ďalšími obdobiami. U jedného klienta sa objavuje kresba plyšového maca tmavohnedej farby so žltými šľapajami (k samotnej kresbe sa klient nechcel vyjadriť, pozn.). Maco (predpokladáme, že to bola hračka v ranom veku, na ktorú klient má veľmi pekné spomienky)

*Evalvacia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

bol veľmi precízne výtvarne spracovaný s využitím tieňovania, s využitím až 5 odtieňov hnedej farby.

Obdobie predškolského veku je samotnými klientmi často popisované ako obdobie rodiny. Od tohto vývinového obdobia (3-6 rokov) sa téma rodiny pomerne často objavovala v rôzne použitej symbolike. Väčšina klientov rozdeľovala na rodinu blízku a ďalekú, čo bolo zdôrazňované najmä počas verbálnych výpovedí. Delenie rodiny na užšiu a priateľov sme využili pri vizualizácii hierarchizovania rodiny ako takej (Schéma 1).

Matka a súrodenci boli v čiare života znázorňovaný najčastejšie. Otec akoby v tejto rodine chýbal. Buď odišiel práve v tomto období, nevydržal psychický tlak a náročnú starostlivosť o syna/dcéru alebo bol pomerne často v práci.

Z výskumu 6: Spomienky na detstvo

Môj otec ma nebil, len som ho nemal, neviem, ako to, proste nemal ... tak on prišiel, najedol sa, s mamou sa porozprával a išiel spať, potom išiel do práce. Stretávali sme sa potom neskôr, keď som chodil na rehabilitácie a až potom, neskôr, potom už mi aj čo-to povedal, zasmial sa a tak. Ja som otca mal i nemal [R3].“ Klienti sa s otcom stretli až v období staršieho veku, kedy už boli pre neho „partneri na porozprávanie sa a na pomoc na dvore, pri nákupe a tak“ [R11].“

Mnohí klienti venovali znázorneniu tváre, tvár zvýšenú pozornosť – kreslili základné detaily ako oči, ústa, nos a vyfarbili celú plochu (pozn. bledoružovou, červenou alebo bledohnedou). U jedného klienta pozorujeme zakresľovanie bublín, ktorými znázorňoval rozhovor osôb na čiare života s ním ako s osobou (na čiare on ako osoba nebol nakreslený, pozn.). Svoje odpovede klient [R8] potom prezentoval počas spätnej väzby v tretej časti stretnutia. Boli to odpovede na otázky, ktoré sa týkali súrodeneckej rivality a návštev u starých rodičov („... bývajú ďaleko. Je to strašné, keď človeka, ktorého strašne ľúbite, vidíte

raz za leto. Je to strašné! Moja babina je super! ... je jediná, ktorá má nechá ísť samého a nevodí ma za ruku ... “[R8].

V tomto období v kategórii rodiny rezonovala téma priateľov a známych, ktorá sa prepája s inštitúciami zabezpečujúcimi starostlivosť o klientov. Klienti zakresľovali veľa domov (rôznych veľkosti a typov) a ciest k nim, kostol (aj kaplnku, aj kalváriu, kde dominovala križová cesta), veľa tváří – s rôznymi emocionálnym prežívaním (smiech, plač, hnev, krik, nadávanie). Samotné nadávanie sa spájalo najmä s hrami na pieskovisku a s pobytom v škole. V tomto období až 45 % klientov pociťovalo odpor voči nim z dôvodu ich postihnutia. Boli takí, ktorý ten odpor „poznali“ z rozprávania rodičov (...keď neboli peniaze a štát sa zbavil všetkých chorých a nevládných, kriplov a aj nášho XY⁴) a z vlastnej skúsenosti.

Z výskumu 7: Spomienky na predškolský vek

Klient [R8] tvrdí, „boli sme takýto dvaja, on bol hluchý a ja som bol krivý. Ale Kajo deťom nevadil ako ja. Mne robili zle, potkýnali ma a keď ma oplľuli, tak ma mamina zobrala preč. To bola moja prvá škôlka, potom som chodil do triedy s cigánmi, tí mi dali pokoj alebo .. (ticho) robili zle, ale nie tak ako tí v tej prvej škôlke, tak ako predtým. A tam som vydržal až do školy. Nemal som kamarátov. Ale hrával som sa s tetou Lujzou (pozn. pani Lujza bola v materskej škole zamestnaná ako pomocná upratovacia sila. Riaditeľka materskej školy sa obávala, že deti budú klientovi [R8] robiť zle tak pani Lujza bola jeho asistentkou počas hier vonku, z výpovede matky klienta [R8]). Luli, áno Luli (smiech) ona sa tak nevolala, ja som jej dal také meno ... ona ma naučila stavať kocky, piecť koláče, jasnačka z piesku aj blata, a tak .. všetko ma naučila, ozaj všetko, bola skvelá, teraz je už tetá na dôchodku, ale vždy bude Luli a Barb jej to meno vôbec nevádi !!! [R8]

⁴ doslovné prepisy z výpovedí klientov (na základe vypočutého v rodine) počas arteterapeutickej intervencie

*Evalvacia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

Stretávali sa s rôznymi ľuďmi, najmä počas sviatkov a víkendov. Oslavy a výročia sa oslavovali sporadicky, skôr sa preferovali sviatky ako Veľká noc, Vianoce a jubilea starších príbuzných v rodine. Pomerne málo cestovali, viac-menej sa zdržiavali doma, alebo ak chodili mimo domu, tak zvyčajne na krúžky.

Z výskumu 8: Strávenie voľného času

„Ja sa pamätám, že sme chodili na výstavy z Centra (Centrum voľného času). To bolo toho toľko, že neviem čo bola také pekné, jáj áno boli sme na výstave a boli tam holé ženské (ticho, chichotanie, opätovne ticho) a vychoška nám zakázala sa ísť kuknúť a zakrývala nám oči a šepkaním sa nám vyhrážala a bola celá červená [R3]

Pravidelne cestovali kvôli lekárskej starostlivosti a kontrolám v poradni. *„Strašne veľa sme cestovali, preto mám tam cesty (na čiare života, pozn.), aj sanitku, lebo nás vozila domov, po operácii a tak. Toto obdobie bolo zlé, nikde inde som nebol, len nemocnica, biela stena, špinavá zem, krv, ihla a tak (pomenovávanie objektov z výtvarnej produkcie s názorným ukazovaním) ... a akú farbu má smrad a špina? Hnedá? Bolo tam špinavo a tiekli tam vécká, a smrdelo to!!! ... [R10].* Podmienky poskytovania starostlivosti najmä v nemocničnom zariadení bola veľmi zaujímavá a obsahovo významná téma pre všetkých v skupine. Téma, ku ktorej sa každý vyjadril a dokonca aj doplnil objekt do svojej životnej cesty s poznámkou, *„Ako som na to mohol zabudnúť?“* Klient [R8] doplnil niekoľko výfukov za sebou a počas diskusie povedal. *„Smrad sa kreslí takto ...“*

Pomerne často s obdobím 8 a 9-teho roku života klienti zakreslili školu. Objavovali sa symboly s názvami (uvádzame ich autentické prepisy) ako prvá kniha s názvom *„šlabykár, pero, papiere, ceruzky, balóny, ihrisko plné detí, školská taška“*. Jeden z klientov nakreslil svoju životnú cestu formou krátkych sekvencií, podľa neho tzv. *„žívých obrazov“*. Vek 8 rokov zvýraznil modrou farbou. Nakreslil triedu v nej lavice v dvoch radoch, v prvej lavici sedel on a lavica za ním bola

prázdna („to aby ma nevyrušovali“). Celá trieda bola farebne spracovaná v svetlých odtieňoch. Učiteľka stála medzi dvomi radmi a jednou predĺženou rukou hladila žiaka v prvej lavici. „Mal som ju rád a aj ona mňa⁵. a potom ma ešte učila aj na druhom stupni, ... matematiku a tu má tak cvičila“ [R10].

Liečebný proces: Samotná **liečba**, ktorá bola realizovaná z dôvodu zdravotných problémov sa vyskytovala v životných príbehoch skôr vo verbálnych výpovediach klientov. S liečebným procesom boli s tým spájané symboly ako krv, srdce, ihla, vlasy (po chemoterapii), posteľ a ako súčasť konkrétnych situácií najmä z prostredia nemocnice a liečebne. Do tejto témy je možné zaradiť dve abstraktné témy – **bolesť a smrad**. Tému bolesť, ktorá je klientmi znázorňovaná ako „malý škriatok“, alebo väčšie množstvo bodov nahustených do nekonkrétneho útvaru (pomenovaný ako Bubo, Bubák) spomínajú pomerne často. Je spájaná s operáciami a rehabilitáciou. Tému smradu, ktorú sme v texte už popisovali (v téme Základ života), spomenieme ešte v súvislosti s tvorbou príbehu, čo vznikol na základe improvizácie ku koncu stretnutia. Vzniklo tak viac príbehov s fantazijným dejom a nemali nič spoločné so životným príbehom. Príbehy popisovať nebudeme, skôr spomenieme, že po ich prerozprávaní klienti verbalizovali pocity ako upokojenie, uvoľnenie, radosť (pozri Živný, 2010). V príbehoch smrad nadobúdal obrovské rozmery, ktoré na konci príbehu akoby „vyprchali“. Bolo to popisované, že ich strach a obavy z kreslenia sa rozplynuli počas prvých stretnutí.

Samotné znevýhodnenie nebolo v kresbách znázorňované, klienti mali snahu sa vyhnúť zobrazovaniu samého seba. Taktiež ľudské postavy znázorňovali skôr symbolicky, hlavy s náznakom končatín, niekedy sa postavy skrývali za reálne väčšie predmety, ktoré stáli pred nimi (auto, kolotoč, kopec hliny. Napriek tomu, že klienti boli opakovane vyzývaní, aby niečo povedali okolo vlastného výtvarného prejavu.

⁵ pani učiteľka si dokončila vzdelanie a prešla učiť na špeciálnu základnú školu. Pôsobila tam aj v centre špeciálno-pedagogického poradenstva. Pre žiakov, ktorí mali vypracovaný IVP na základnej škole poskytovala odbornoporadenský servis priamo v škole v rámci reedukačných hodín. „bolo to dobré, lebo nemuseli ísť po škole k nej do poradne, z výpovede matky klienta [R10].

Pomerne dobre pôsobila aj neinterpretovaná spätná väzba, ale i ponuka imaginácie premietnuť sa do tvaru, ktorý bol súčasťou jeho/jej životnej cesty, či ponuka rozhovoru medzi obrazmi. Boli to inšpiratívne situácie najmä pre klientov, ktorí tento spôsob práce nepoznali.

Zmysel života: Téma zmyslu života sa začala vynárať v kresbách najmä v období, keď klienti vstupovali do prvého ročníka a výrazne rezonovala počas celej školskej dochádzky. Výtvarné spracovanie tohto obdobia poskytovalo klientom získať náhľad na obdobie školy, ktorý si najviac pamätajú. Pri opise rôznych situácií ako boli hnev na učiteľku kvôli známke, bitka s kamarátom (z neznámeho dôvodu), vysmievanie sa, či neustále chýbanie v škole a s tým súvisiace dopisovanie úloh a písomných prác, vznikol priestor pre zmysel pochopiť vlastné prežívanie z nadhľadu.

Bolo to skutočne tak, ako som to ja pociťoval? Ako som sa cíti ...? Malo okolie pravdu alebo mi ubližovali?

Mnohí klienti mali obavy pred tým, čo ich v budúcnosti čaká. Pociťovali túžbu byť úspešní a zarábať, a potom mať ženu a rodinu. Ich obavy zo života, resp. veľkej neznámej zakresľovali pomocou otáznikov, čiernej diery alebo otvorených dverí (bez kľučky). Návrat do rodiny, ak by boli neúspešní pripúšťali všetci klienti s tým, že prišli by domov, keby ich vítali. „*Lebo odchod z domu znamená prísť potom len na návštevu, pochváliť sa ako sa darí, čo deti, robota a tak ...*“ [R8]. Rodinu považujú za stabilné miesto, ale nie za miesto podpory v období samoty, žiaľu, či straty. „*Každý má problémy, ktoré musí sám riešiť, pokúsiť sa o to, aby vedel, ako sa do nich nemá dostať*“. Klienti verbalizovali svoje obavy, a to konkrétne sa obávali nie nedostatku lásky, skôr straty lásky od niekoho veľmi blízkeho (nemysleli tým rodičov), ak by zlyhali v intímnych situáciách. A to by z nich robilo ešte viac osamelejšími. Celkovo vek na čiare života od 15 do 18 rokov bol spracovaný v tmavých farbách, objavovali sa symboly ako napr. srdce vytvorené z dvoch polovic – jednej čiernej, jednej červenej, zlomený Amorov šíp, dom, ktorý vyzeral opustený (projekcia klientovej predstavy o sebe samom – zostanem ako prst holý a sám).

Stretnutia ohľadom životnej cesty boli skončené. Na základe nich ďalšie stretnutia budú koncipované na prácu s obavami, smútkom,

(ne)dobrovoľnou izoláciou s integrovaním aktivít zameraných na vulnabilitu a rezilienciu.

Životný príbeh popísaný formou výpovedí zo skupinových i individuálnych rozhovorov poukazuje na skutočnosť, že táto skupina, ktorú tvorili adolescenti so zdravotným znevýhodnením má pomerne podobné problémy ako ich intaktní rovesníci. V tejto skupine klientov rezonuje téma obavy a zlyhania v budúcnosti. Späť do minulosti sa z klientov navracia málokto, skôr majú tendenciu chcieť vedieť viac o svojich možnostiach, ktoré môžu využiť pre ich vlastné dobro a ďalší život.

Ich výtvarné možnosti boli v začiatkoch dosť strohé, minimálne spracovávali plochu, vo väčšine prípadov to boli symboly, alebo útržky z objektov. Skôr svoj život a peripetie, s ktorými sa stretli verbálne popisovali. Obava ako taká je výrazná vo výtvarnom spracovaní a plne si uvedomujú svoj limit. Nevieť kresliť, nenaučil som sa ... bol častou výpoveďou k doplneniu výtvarnej produkcie.

Životný príbeh tejto skupiny je dokončený (aspoň pre toto obdobie). Ich spätný pohľad do obdobia detstva a školského veku bol zaujímavou cestou, ktorú ocenili všetci zúčastnení počas záverečnej diskusie. Vyjadrili potrebu „skúsiť sa rozprávať na konkrétne témy a skúsiť ich výtvarne znázorniť“, „nebať sa, veď sme to skúsili a išlo to.“ Účastníci sa zhodli v tom, že ak budú viac výtvarne tvoriť, možno sa naučia aj viac čítať z kresieb a nemusia toľko rozprávať – „veď maľovaním a bez toho, aby rozprávali sa môžu dorozumievať“.

ZÁVER

Vedecká monografia predkladá zistenia z výskumu, ktoré poukazujú na skutočnosť, že samotné neformálne prostredie ponúka pre osoby so zdravotným znevýhodnením záujmové útvary, ktoré sú však charakteristické pre **segregovaný a združený model trávenia voľného času**. Výhodou záujmových útvarov je ich varibilita v ponuke, ale limitom zostáva skutočnosť, že samotná limitnosť zasahuje do viacerých skupín zdravotného znevýhodnenia (a neumožňuje im v plnom rozsahu sa uplatniť). Konkrétne je výrazna ponuka záujmových útvarov, ktorá sa cielene orientuje na podporu žiakov so zdravotným znevýhodnením, ale v oblasti, ktorá jednoznačne patrí do formálneho prostredia (konkrétne ide o reedukačnú činnosť, ktorej cieľom je dosiahnutie čo najlepšie výsledku v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti). Nevýhodou samotnej ponuky trávenia voľného času je obmedzená ponuka, ktorá priemerne pokrýva 5,5% z celkovej ponuky záujmových útvarov určených pre žiakov viac menej z majoritnej skupiny.

Osobitnú skupinu v tejto monografii tvoria výskumné parciálne zistenia popisujúce individuálne trávenia voľného času (formou životných príbehov) jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením (s menáťalným postihnutím, s pervazívnou poruchou. Vzhľadom na samotný stupeň zdravotného znevýhodnenia, ktoré síce nie je korektné zovšeobecniť, ale identifikovaním konkrétnych atribútov je reálne vystavať individuálny plán podpory v kontexte neformálneho vzdelávania.

RÉSUMÉ

The scientific monograph presents research findings that point to the fact that the informal environment itself offers interest formations for people with disabilities, which are, however, characteristic of the **segregated and associated model of leisure time**. The advantage of the leisure activities is their variability in the offer, but the limitation remains the fact that the limitation itself affects several groups of disability. In particular, there is a strong offer of leisure activities that are targeted at supporting pupils with disabilities, but in an area that clearly belongs to the formal environment (namely re-education activities aimed at achieving the best possible result in educational activities). The disadvantage of the leisure offer itself is the limited offer, which on average covers 5.5% of the total offer of leisure activities for pupils more or less from the majority group. A special group consists of research findings describing individual leisure activities. Given the sheer degree of health disadvantage, which although it is not possible to generalise, by identifying specific attributes it is realistic to construct an individual support plan in the context of non-formal education.

BIBLIOGRAFIA

- ADOLESCENCE (defining). 2015. *Journal of Adolescent and Family Health*. Vol. 7: Iss. 2, Article 2.
- AINSCOW, M. 2002. Index for inclusion: *developing learning and participation in schools*. CSIE, 2002.
- ATWOOD, T. 1999. *Prečo sa tak Chris správa?* Bratislava: SPOSA. 1999.
- BABIAKOVÁ, S. 2007. Školský klub ako špecifické prostredie výchovy vo voľnom čase. In *Pedagogika voľného času – teória a prax*. Trnava: TU PF. ISBN 978-80-8082171-5.
- BALÁŽOVÁ, E., PUOBIŠOVÁ, B. 2008. Interaktívne výstavy ako forma edukácie vo voľnom čase. In Kratochvílová, E. (Ed.) *Pedagogika voľného času – teória a prax*. Pedagogická fakulta TU, Trnava, 2008. S.264-271. ISBN 978-80-8082-171-5.
- BIEWER, G. 2005. Inclusive Education. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 3, 2005, s.101 - 105
- BRINDZA, J. 1984. *Deti a voľný čas*. Bratislava: Smena, 1984.
- BRINDZA, J. 2000. Voľný čas detí a jeho miesto pri formovaní ich životného spôsobu. In *Rodina a škola*, roč. 47, č. 8, s. 1.
- CAMPBELLOVÁ, J. 2000. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-204-1
- ČÍHOVSKÝ, J. 1967. *Příspěvek k poznání volného času dne studentů pedagogické fakulty Olomouc*. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 1967. 146 s.
- DARÁK, M. 1996. Štruktúra záujmových aktivít detí a mládeže vo voľnom čase. In *Pedagogická revue*, roč. 48, č. 9-10, s. 459-467.
- DASZYKOWSKA, J. 2007. *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*. Kraków: Impulz, 2007. 182 s. ISBN 978-83-7308-842-9.

*Evalvácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

- DUMAZEDIER, J. 1996. Voľný čas. In: Sociologický časopis. 1966, číslo 4.
- DYKCIK, W. 2003. Aktywność w kulturze i sztuce podstawa edukacji i twórczego życia niepełnosprawnych. In Jutryna, E. *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych – zadania pedagoga*. Warszawa : A.P.S., 2003.
- FABIAN, I. 2001. Integrovaný informačný systém na voľný čas pre deti, mládež a dospelých v SR In *Efeta*, 2001, XI, č. 1, s. 11-12.
- FEUSER, G. 2001. Inclusive Erziehung. In *Behinderte in Familie, schule und Gesellschaft*, 2, 2001, s.25-29
- FILIPCOVÁ, B. et.al., 1974. *Volný čas a kultúra v průmyslovom meste*. Praha: Ústav pro kultúrne výchovnú činnosť, 1974.
- GILLBERG, Ch., PEETERS, T. 1998. *Autizmus – zdravotní a výchovní aspekty*. I. Vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-201-7.
- GRZESIAK-WITEK, D. 2004. Niepełnosprawni w Unii Europejskiej. In *Tygodnik Czas Powiśla*. 2004, R. 216, č. 8, s.16.
- GÜNTER, K. 2003. Die Bedeutung von Freizeit für Jugendliche mit Behinderung. In *Freizeit - nicht mit mir !?* (Fachtag zur Integration von Jugendlichen mit Behinderung im Freizeitbereich. Impulsreferate, Diskussionen und Arbeitsgruppen mit Referentinnen und Referenten aus integrativ arbeitenden Projekten und Einrichtungen). 2003. s.6.
- HOFBAUER, B. 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.
- HOLÚBKOVÁ, K., JIRÁNKOVÁ, H. 2009. Úvodný text k problematike termínu „mentálne postihnutie“. Reč ako nástroj sociálneho začlenenia. In *Revue léčebnej pedagogiky – profesný časopis PRO LP Asociácie léčebných pedagógov*. 2009, R. III, č.5, s.6-9.
- HOWLIN, P. 2005. *Autizmus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0.

- HULEK, A. 1989. Funkcje czasu wolnego w rehabilitacji osób niepełnosprawnych. In *Hulek, A.: Czas wolny ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga*. Wrocław, 1989.
- JELÍNKOVÁ, M. 2000. *Autizmus III. Problémy s predstavivostí u dětí s autizmem*. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 2000.
- JELÍNKOVÁ, M., NETUŠIL, R. 2001. *Autizmus V. Hra a hračka v živote dítěte s autizmem*. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 2001.
- JESENSKÝ, J. 1995. *Prostor pro integraci*. Praha : Comenia Consult. 1995
- KOVÁČOVÁ, B. 2006. Vzdelávacie poukazy. In *Pán učiteľ*, 2006, č.6, s. 14-16, ISSN 1336-7161
- KOVÁČOVÁ, B. 2007. Monitoring aktuálnej krúžkovej činnosti v základných školách In *Vychovávateľ*, 2007, r. LIV, č.8, s.23-26.
- KOVÁČOVÁ, B. 2009. Zamyslenie sa nad integračnými aspektmi voľného času v súčasnej spoločnosti. In *Vychovávateľ*. R. LVIII, č.2, 2009, s.2-5.
- KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Liečebná pedagogika vo vývine človeka. Liečebná pedagogika I. Vybrané kapitoly z liečebnej pedagogiky z biodromálneho hľadiska*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-223-3736-6
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2000. *Dohovor o právach dieťaťa a voľný čas*. *Mládež a spoločnosť*. Roč. VI., 2000, č. 1, s. 22-23.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času*. Vydavateľstvo UK. 2004, ISBN 80-223-1930-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2005. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimovyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005. 308 s. ISBN 80-223-1930-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času: Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a praxi*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS. ISBN 978-80-8082-330-6.

- KURIC, J. 2001. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Cerm. 179. ISBN 978-80-214-1844-3
- LECHTA, V. et al. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN-978-80-7367-679-7.
- LEONHARDT, A., LECHTA, V., SCHMIDTOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. 2007. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verzus jej realizácia. In *Efeta*, 2007, r. XVII, č.2, s. 2-4.
- LOHYNOVÁ, N. 2010. Výchova dítete s postihením, narušením, ohrozením ve volném čase In Lechta, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál 2010.
- MARKOWETZ, R. 2000a. Freizeit von Menschen mit Behinderungen. In: MARKOWETZ, R./CLOERKES, G. (Hrsg.), *Freizeit in Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter – Edition: 2000a, 9-38.
- MARKOWETZ, R. 2000b. Menschen mit geistiger Behinderung zwischen Stigmatisierung und Integration – Behindertensoziologische Aspekte der These „Entstigmatisierung durch Integration“. In: WÜLLENWEBER, E./THEUNISSEN, G./MÜHL, H. (Eds.). *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart (Kohlhammer) 2006, 142-159.
- MARKOWETZ, R. 2006. Menschen mit geistiger Behinderung zwischen Stigmatisierung und Integration – Behindertensoziologische Aspekte der These „Entstigmatisierung durch Integration“. In: WÜLLENWEBER, THEUNISSEN, G., MÜHL, H. (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart (Kohlhammer), 2006. p. 142-159.
- MARKOWETZ, R., CLOERKES, G. 2000. *Freizeit in Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und*

- sozialintegrative Praxis*. Heidelberg (Universitätsverlag C. Winter - EditionS) 2000, 81-105.
- NESNÍDALOVÁ, R. 1995. *Extrémní osamělost*. 2. Vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-024-3.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. 2002. *Pedagogika volného času*. 3. vydanie. Praha : Portál, 2002. 231 s. ISBN 80-7178-711-0.
- PETILLON, H. 1993. *Soziales Lernen in der Grundschule : Anspruch und Wirklichkeit*. Frankfurt am Main : M. Diesterweg Verlag, 1993.
- PIĘTA, J. 2004. *Pedagogika czasu wolnego*. Warszawa: WSE, 2004.
- RICHMAN, S. 2006. *Výchova dětí s autizmem*. Praha. Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6.
- ŘEHULKA, E. 1997. Psychologické aspekty volného času. In SPOUSTA, V. et al.: *Teoretické základy výchovy ve volném čase (Úvod do studia pedagogiky volného času)*. Brno : Masarykova univerzita – Pedagogická fakulta, 1997. ISBN 80-210-1007-X. s.183.
- SCHOPLER, E. 1998. *Strategie a metody výuky dětí s autizmem*. I. Vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-199-1.
- SCHOPLER, E. 1999. *Příběhy dětí s autizmem a příbuznými poruchami vývoje*. I. Vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-202-5.
- SCHOPLER, E., MESIBOV, G. B. 1998. *Autistické chování*. I. Vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-133-9.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2006. *Arteterapia ú(zá)žitkové umenie?* Bratislava: Petrus, 2006. ISBN 80-89233-10-4.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2016. *Základy arteterapie*. 3. rozšířené vydanie. Praha: Portál.

- ŠVEC, Š. et al. 1998. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scienticko a kvalitatívno-humanistické prístupy*. Bratislava: Iris, 1998. ISBN 80-88778-73-5.
- TAVEL, P., KANÁLIK, T. 2008. Praktické možnosti psychologickej práce s témou zmyslu života u detí a mládeže. *E-psychologie 2* (1), 36-46. ISSN 1802-8853.
- THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha:Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. IS_Bn 80-717-8308-0.
- VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V. 1995. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9.
- VERMEULEN, P. 2006. *Autistické myšlení*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1600-3.
- WROCZINSKI, R. 1968. *Sociálna pedagogika*. Bratislava, 1968.
- WYCZESANY, J., ZABIEGAJ, A. 2006. Úloha špeciálneho pedagóga pri príprave dieťaťa s postihnutím na aktívne trávenie voľného času. In Lechta, V., Hučík, J. (Eds.) *Poradenstvo v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Martin: Osveta, 2006. ISBN 80-8663-220-0.

ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV

Tabuľka 1: Vymedzenie pojmu stigmatizácia	15
Tabuľka 2: Roviny voľného času vo vzťahu k jednotlivcovi so zdravotným znevýhodnením.....	20
Tabuľka 3: Kategórie posudzovania záujmovej činnosti.....	30
Tabuľka 4: Diferencovanie záujmových útvarov podľa oblasti zamerania.....	36
Tabuľka 5: Silné stránky záujmových útvarov z pohľadu posudzovateľov – rodičov	39
Tabuľka 6: Slabé stránky záujmových útvarov z pohľadu posudzovateľov – rodičov	40
Tabuľka 7: Evalvácia záujmovej činnosti v prírodovednej oblasti ..	44
Tabuľka 8: Evalvácia záujmovej činnosti v prírodovednej oblasti v súvislosti so syténím potrieb žiakov so špeciálnymi výchovno- vzdelávacími potrebami.....	45
Tabuľka 9: Evalvácia záujmovej činnosti v esteticko-výchovnej oblasti	46
Tabuľka 10: Evalvácia záujmovej činnosti v esteticko-výchovnej oblasti v súvislosti so syténím potrieb žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.....	47
Tabuľka 11: Evalvácia záujmovej činnosti v spoločensko-vednej oblasti	48
Tabuľka 12: Evalvácia záujmovej činnosti v spoločensko-vednej oblasti v súvislosti so syténím potrieb žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.....	50
Tabuľka 13: Evalvácia záujmovej činnosti v športovo-výchovnej oblasti	51
Tabuľka 14: Evalvácia záujmovej činnosti v športovo-výchovnej oblasti v súvislosti so syténím potrieb žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.....	52
Tabuľka 15: Posudzovanie vonkajších a vnútorných podmienok výskumného prostredia.....	64

*Evalvacia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

Tabuľka 16: Zmena v živote rodiny narodením M. dieťaťa s poruchou autistického spektra.....	78
Tabuľka 17: Štruktúrovaný voľňný čas dieťaťa s poruchou autistického spektra	84

ZOZNAM GRAFOV

Graf 1: Náplň záujmovej činnosti na základných školách	31
Graf 2: Kategorizácia záujmovej činnosti v prírodovedno-záujmovej oblasti	32
Graf 3: Kategorizácia záujmovej činnosti v spoločensko-vednej oblasti....	33
Graf 4: Kategorizácia záujmových útvarov v esteticko-výchovnej oblasti.	34
Graf 5: Kategorizácia záujmových útvarov v športovo-výchovnej oblasti.	35
Graf 6: Segregačný model záujmovej činnosti jedincov so zdravotným znevýhodnením.....	56
Graf 7: Integračný model záujmovej činnosti jedincov so zdravotným znevýhodnením.....	57
Graf 8: Ponuka verzus dopyt v oblasti pohybových aktivít v záujmovej činnosti	65
Graf 9: Ponuka v oblasti pohybových aktivít v špecifickom prostredí voľného času.....	67

ZOZNAM ZÁZNAMOV Z VÝSKUMU

Z výskumu 1: Netradičná výstava pre všetkých	16
Z výskumu 2: Segregovaný model trávenia voľného času	21
Z výskumu 3: Združený model trávenia voľného času	22
Z výskumu 4: Vstup do rodiny	79
Z výskumu 5: Na prechádzke	80
Z výskumu 6: Spomienky na detstvo	91
Z výskumu 7: Spomienky na predškolský vek	92
Z výskumu 8: Trávenie voľného času	93

MENNÝ REGISTER

A

Ainscow · 11

Atwood · 74

B

Babiaková · 37

Balážová · 16

Biewer · 17

Brindza · 10, 88

C

Campellová · 89

Cejpeková · 88

Cloerkes · 59

Č

Čihovský · 9

D

Darák · 69

Daszykowska · 19, 25

Dumazedier · 9

Dykcik · 40

F

Fabian · 24
Feuser · 17
Filipcová · 9

G

Gilberg · 74
Gillberb · 74
Grzesiak –Witek · 61
Günter · 59

H

Hofbauer · 53
Holdinová · 9
Holúbková · 11
Hulek · 21

J

Jelínková · 75
Jesenský · 14
Jiránková · 11

K

Kanálik · 89
Kováčová · 12, 13, 14, 17, 20, 24, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 38, 39,
55, 62, 89
Kratochvílová · 8, 9, 26, 28, 29, 31, 36
Kuric · 89

L

Lechta · 53, 54
Leonhardt et al. · 63
Leonhardt et. al. · 19
Lohynová · 58

M

Markowetz · 12, 14, 15, 56, 58, 59

N

Netušil · 75

P

Pávková · 26, 37
Pávková et al. · 27
Peeters · 74
Pettilon · 19
Pięta · 21
Puobišová · 16

R

Richman · 85

Ř

Řehulka · 28

S

Schopler · 73, 83, 85

Smékal · 9

Š

Šicková – Fabrici · 89

Švec et al. · 43

T

Tavel · 89

V

Vágnerová · 53

Vážanský · 9

W

Wroczinski · 10

Wyczesany · 16

Z

Zabiegaj · 16

O AUTORKE

doc. PaedDr. Barbora KOVÁČOVÁ, PhD. vyštudovala študijný odbor liečebná pedagogika na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (1999), kde ukončila rigorózne (2001, v odbore Liečebná pedagogika), doktorandské štúdium (2005, v odbore Pedagogika) a habilitačné konanie (2012, v odbore Špeciálna pedagogika).

Pôsobila v praxi na pozícii liečebného pedagóga v poradenskom zariadení (CVPP Žarnovica), v špeciálno-pedagogickom zariadení (Detské integračné centrum, Banská Bystrica) a v zdravotníckom zariadení (Špecializovaný liečebný ústav Marína Kováčová).

Od r. 2005 až doteraz pôsobí na akademickej pôde ako vysokoškolský pedagóg. Odborne sa profiluje na oblasť ranej intervencie a diagnostiky, na využívanie expresívnych terapií a terapeutických prístupov (terapie s bábkou, ergoterapie, dramatoterapie) v procese pomoci.

Aktuálne pôsobí na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku, na katedre pedagogiky a špeciálnej pedagogiky.

*Evalvacia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením
v neformálnom prostredí*

**EVALVÁCIA VOĽNOČASOVÝCH AKTIVÍT U OSÔB
SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM
V NEFORMÁLNO M PROSTREDÍ**

Barbora KOVÁČOVÁ

Recenzenti

doc. PhDr. Stanislav BENČIČ, PhD.

doc. PhDr. Jozef KAPUCIAN, CSc.

Rozsah

114 s. (AH 4,55)

Rok vydania

2019

Vydavateľstvo

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

<http://ku.sk>, verbum@ku.sk

ISBN 978-80-561-0732-4

ISBN 978-80-561-0732-4



9 788056 107324