

Pedagogicko-psychologická problematika znevýhodněných žáků a možnosti intervence

PhDr. et Mgr. Radka Kulhánková, Ph.D.

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM



UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**Pedagogicko-psychologická problematika znevýhodněných
žáků a možnosti intervence**

PhDr. et Mgr. Radka Kulhánková, Ph.D.

2010



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**Pedagogicko-psychologická problematika znevýhodněných žáků a
možnosti intervence**

© © Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010

© Radka Kulhánková, 2010

Skripta vznikla v rámci projektu registrační číslo CZ.1.07/2.2.00/07.0420
Zefektivnění a inovace výuky psychologie na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

Obsah

1	Úvod.....	1
2	Znevýhodněný – handicapovaný žák.....	2
2.1	Pedagogická klasifikace znevýhodněného žáka dle zákona č.561/2004 Sb.	3
2.2	Mezinárodní klasifikace handicapu.....	7
2.2.1	PORUCHA.....	9
2.2.2	OSLABENÍ.....	10
2.2.3	HANDICAP.....	11
2.3	Další možné pohledy na znevýhodnění a handicap.....	12
3	Postoje společnosti.....	14
4	Změny a odlišnosti v životě žáka.....	17
5	Co je spojené se znevýhodněním a handicapem.....	19
6	Jak přistupovat ke znevýhodněnému či handicapovanému žákovi?.....	21
7	Možnosti intervence.....	23
7.1	Práce s emocemi.....	25
7.2	Práce se sociálním prostředím.....	26
7.2.1	Techniky pozitivního povzbuzování.....	27
7.3	Práce s kognicí.....	32
7.4	Práce s tělem.....	39
7.4.1	Psychomotorická hra.....	41
8	Co nám odlišnosti přináší?.....	42
9	Závěr.....	45
10	Literatura.....	46

Pedagogicko-psychologická problematika znevýhodněných žáků a možnosti intervence

„Protože jsem nenaslouchal člověku, s nímž jsem hovořil, nic jsem se nedozvěděl, nenavázal jsem s ním kontakt a nemohl jsem mu pomoci.“

Michel Quoist

1 Úvod

Tato publikace je napsána tak, aby byla inspirací pro ty, kteří pracují s dětmi, s žáky, kteří mají určité znevýhodnění. Ne všechna znevýhodnění jsou však na první pohled rozpoznatelná. Člověk pracující s dětmi – pedagog, vychovatel, psycholog, by se měl učit tato omezení vnímat. Jak k nim přistupovat, jak s nimi pracovat však nelze jednoznačně říci. Každý jsme jedinečný, a proto nelze dávat jednotné návody a recepty. Domnívám se, že cestou individuální zkušenosti si můžeme hledat a osvojovat různé přístupy k našim žákům či klientům.

Předkládám zde některé možné přístupy a techniky, které se ve školní praxi osvědčily. Citované příběhy mi pomáhají dokreslovat myšlenky, které se snažím sdělovat. V každé práci je důležité se neustále vzdělávat a inspirovat. Nechtěje Vám inspirací na Vaší cestě i tato publikace.

Radka Kulhánková

2 Znevýhodněný – handicapovaný žák

Kdo je vlastně znevýhodněný a kdo je handicapovaný? Odpověď na tuto otázku není snadná. Znevýhodnění a handicap má velké množství podob. Každý jedinec se se svým stavem jinak vyrovnává. Pro okolí je pak i odlišně „čitelný“ ve svých potřebách. Proto jsou i jedinci se stejným typem znevýhodnění různě handicapováni.

Jaký tedy volit přístup a intervenci? Na tuto otázku je odpověď zdánlivě jednodušší. Přeci podle konkrétního jedince... a také dle osobních schopností a odborných pracovních dovedností pomáhajícího odborníka (učitel, pedagog, vychovatel, psycholog...). Na začátku práce s žákem doporučuji si uvědomit následující informace:





Graf č.1

To, jak přistupujeme k žákům s určitým znevýhodněním, záleží na řadě okolností. Záleží nejen na politickém nastavení společnosti, na úrovni systému sociální a zdravotní péče, ale především na samotných lidech. Ne každý člověk je schopen najít způsob, jak se chovat k handicapovaným. Je to, dle mého názoru, o zkušenostech, o tzv. sociální citlivosti a o schopnosti empatie k druhému člověku.

Domnívám se, že pro vytvoření vlastního pohledu na určitou problematiku je důležité znát obecné pojetí, klasifikace či definice. Proto jsou i v této publikaci uvedeny hlavní pojetí znevýhodnění a handicapu, se kterými se v naší společnosti setkáme. I když je to na první pohled nezáživné, i tak se nám to může stát inspirací a odrazovým můstkem pro naši práci.

 Úkol:

 Máte osobní zkušenost s žáky s určitým znevýhodněním?

 Myslíte si, že v této profesní oblasti může pracovat každý? Proč?



2.1 Pedagogická klasifikace znevýhodněného žáka dle zákona č.561/2004 Sb.

V dalším textu je uvedena část školského zákona týkající se problematiky znevýhodněných a handicapovaných žáků. Součástí tohoto zákona je i vzdělávání žáků a studentů nadaných. Proč i nadaní žáci? Má to svůj význam, neboť znevýhodnění je důležité chápat i z druhé strany. Když jsem v něčem odlišný, může to být i určitá přednost jedince. Je-

li výrazná, stává se pro jedince také v určitých oblastech handicapem.

§ 16

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu 11).

(5) Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení.

(6) Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a

metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám.

Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.

(7) Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma.

Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.

(8) Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s

autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak.

(9) Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.

(10) Ke zřízení jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy v rámci školy podle odstavce 8 a ke zřízení funkce asistenta pedagoga podle odstavce 9 je v případě škol zřizovaných ministerstvem i registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě škol zřizovaných ostatními zřizovateli souhlas krajského úřadu.

§ 17

Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů

(1) Školy a školská zařízení vytvářejí podmínky pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů.

(2) K rozvoji nadání dětí, žáků a studentů lze uskutečňovat rozšířenou výuku některých předmětů nebo skupin předmětů. Třídám se sportovním zaměřením nebo žákům a studentům vykonávajícím sportovní přípravu může ředitel školy odlišně upravit organizaci vzdělávání.


(3) Ředitel školy může mimořádně nadaného nezletilého žáka na žádost osoby, která je v souladu se zvláštním právním

předpisem 12) nebo s rozhodnutím soudu oprávněna jednat za dítě nebo nezletilého žáka (dále jen „zákonný zástupce“), a mimořádně nadaného zletilého žáka nebo studenta na jeho žádost přeřadit do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku.

Součástí žádosti žáka, který plní povinnou školní docházku, je vyjádření školského poradenského zařízení a registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost.

Podmínkou přeřazení je vykonání zkoušek z učiva nebo části učiva ročníku, který žák nebo student nebude absolvovat. Obsah a rozsah zkoušek stanoví ředitel školy.

 Úkol:

 K čemu nám slouží vymezení a rozdělení dle školského zákona?



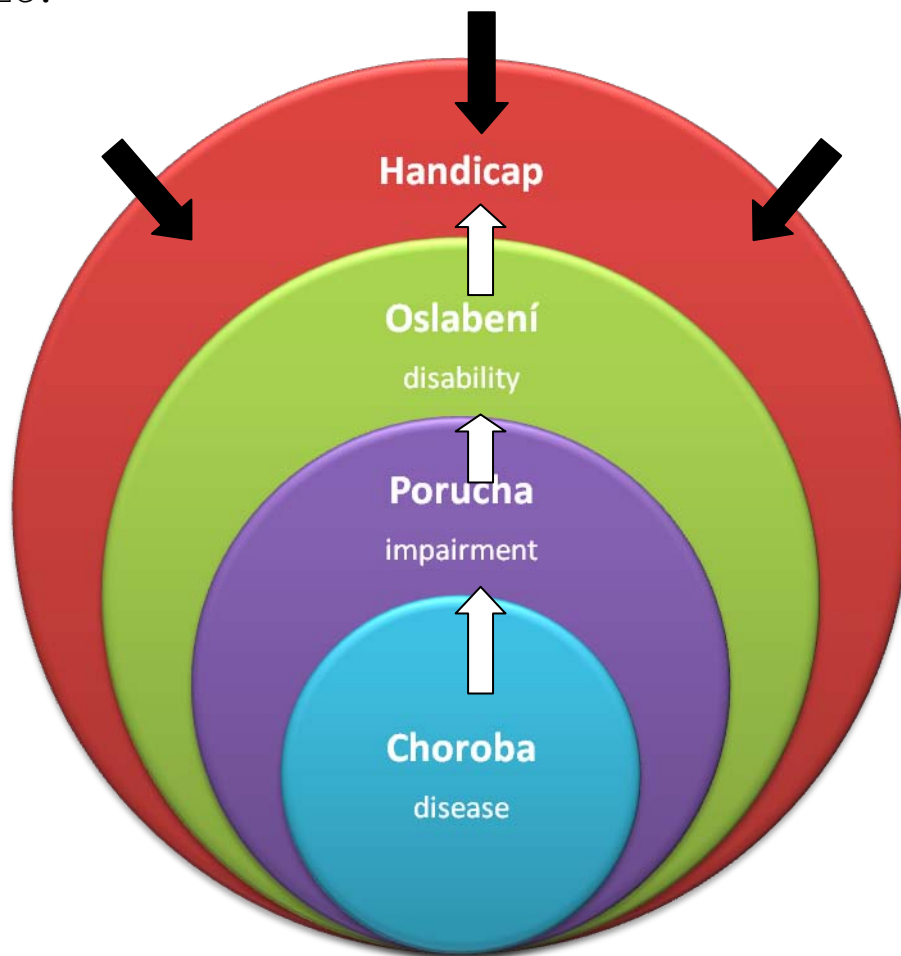
2.2 Mezinárodní klasifikace handicapu

V současné době existuje velké množství pojetí handicapu. Vždy je ovlivněno tím, ke kterému typu omezení se vztahuje. Jeho vymezení a klasifikace se vyvíjela spolu s vývojem každé společnosti.

Obecně, dle Hartla (1993), je handicap duševní nebo tělesné znevýhodnění jedince vůči vrstevníkům, které je často na organickém základě.

Pro pedagogickou praxi bych doporučovala vnímat a přistupovat k handicapu v jeho nejširším a podrobném pojetí. Toto pojetí je dle WHO - Světové zdravotnické organizace, z roku 1980 - „International classification of impairments, disabilities and handicaps“.

Toto pojetí má určitou posloupnost a společně tvoří propojený systém. V následujícím grafickém znázornění jsem se pokusila toto pojetí nastínit. Podrobný popis je pak uveden níže.



Graf č.2

2.2.1 PORUCHA

Porucha, v anglickém jazyce **Impairment**, je ztráta nebo odchylka od psychologické normy, somatické struktury nebo funkce, jako zevní projev chorobného stavu na úrovni orgánu. Tato porucha je **dočasná** nebo **trvalá**.

Mezinárodní klasifikace poruch je následující:

- ❖ *Porucha intelektu* - inteligence, paměti, myšlení...
- ❖ *Psychické poruchy* - vědomí a bdělosti, vnímání a pozornosti, chování...
- ❖ *Porucha řeči* - řečových funkcí (fatické schopnosti), mluvení (mluvidel)...
- ❖ *Porucha sluchu* - sluchové citlivosti, ostatní sluchové poruchy...
- ❖ *Porucha zraku* - zrakové ostrosti, ostatní zrakové a oční poruchy...
- ❖ *Porucha vnitřních orgánů* - viscerální poruchy, poruchy speciálních funkcí...
- ❖ *Porucha skeletu* - krajiny hlavy a trupu, končetin...
- ❖ *Porucha vzhledu* - malformace hlavy, trupu, končetin...
- ❖ *Generalizované senzorycké a ostatní poruchy*

Jak je v uvedeném grafu č.2 znázorněno, z poruchy se postupně vyvine určité oslabení či neschopnost.

2.2.2 OSLABENÍ

Oslabení, v anglickém jazyce **Disability**, představuje změněnou schopnost až neschopnost určité činnosti určitým způsobem a v určitém rozsahu (jako odchylka od fyziologické normy).

Mezinárodní klasifikace oslabení je následující:

- ❖ *Neschopnost se přiměřeně chovat* - vytvářet přiměřené lidské vztahy, neadekvátní reakce v chování...
- ❖ *Neschopnost komunikace* - užívání řeči, neschopnost sluchové, zrakové a ostatních způsobů komunikace
- ❖ *Neschopnost sebeobsluhy* - v ovládání exkretorických funkcí, při osobní hygieně, v oblékání...
- ❖ *Neschopnost při lokomoci* - při chůzi, transportu, při ostatních lokomotorických schopnostech
- ❖ *Neschopnost vykonávat jednoduché tělesné práce* - například vedení domácnosti
- ❖ *Neschopnost k některým činnostem vyžadujícím obratnost* - neobratnost v denních činnostech na základě neobratnosti rukou a dalších pohybů
- ❖ *Neschopnost přizpůsobit se situaci* - snášet závislost na svém okolí, netrpělivost při léčbě (např. umělé orgány, přístroje - respirátor, dialýza...) ...
- ❖ *Neschopnost k některým dovednostem a schopnostem z oblasti psychosociální* - nedostatek úsilí, inteligence, motivace, správné odhadování svých možností, učení se a přijímání nových idejí, přijímání

kritiky, spolupráce, samostatné plnění úkolů, nepřizpůsobování se, poruchy v pracovním tempu a v pracovní kvalitě...

❖ *Ostatní omezení v činnostech*

A na závěr se dostáváme k sociálním a společenským důsledkům choroby, poruchy a oslabení, které se nazývá: **handicap**.

2.2.3 HANDICAP

Handicap je chápán jako znevýhodnění postižené osoby, vyplývající z poruchy nebo neschopnosti, která omezuje, nebo znemožňuje postižené osobě provádění životních úkonů, které by jí příslušely dle sociálních, kulturních, věkových a pohlavních kritérií. Handicap znamená promítnutí poruchy nebo neschopnosti postiženého do sféry společenské (kulturní, ekonomické).

Mezinárodní klasifikace handicapu je následující:

- ❖ *Handicap v orientaci* - je způsoben především smyslovými poruchami (kompenzace handicapu v závislosti na pomůckách, na úpravě prostředí...)
- ❖ *Handicap při tělesné nezávislosti* - omezení plynoucí při nutnosti používat protézy, ortézy, berle, invalidní vozíky..., nezávislost na druhých osobách při zajištění základních potřeb (př. hygiena)

- ❖ *Handicap při pohybu* - poruchy hybného systému, ale i poruchy zrakové, dechové či srdeční. Ovlivňuje schopnost pohybu v bytě, překonávání bariér venku, v dopravních prostředcích, veřejných budovách atd.
- ❖ *Handicap v zaměstnání* - docházka do školy (je ovlivněna dostupností speciálních škol), možnost pracovního uplatnění...
- ❖ *Handicap při sociální integraci*
- ❖ *Handicap v ekonomické nezávislosti*

2.3 Další možné pohledy na znevýhodnění a handicap

Slovník Petit Robert (in Vágnerová, 1999; s. 33) definuje termín handicap jako slovo, které se objevuje v Anglii kolem roku 1827 jako termín „hand in cap (ruka v klobouku) a který původně označoval „los určující lehčí, trénovanější koně, kteří ponosou větší zátěž, aby byly podmínky pro všechny vyrovnány.“

Mnohem později začal tento termín označovat i u lidí „zátěž“ ve smyslu nějakého onemocnění, tělesné vady, postižení. Znamená to tedy znevýhodnění určitých osob vůči jiným osobám - většinou bez vlastního zavinění (znevýhodnění dané genetickými, vrozenými nebo v průběhu života působícími faktory sociálními a sociálně psychologickými).

Definice handicapu dle zákona o zaměstnanosti (www.mpsv.cz) je následující:

Osobami handicapovanými jsou dle § 67 odst. 2 zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti fyzické osoby, které byly:

- a) orgánem sociálního zabezpečení uznány plně invalidními (osoby s těžším zdravotním postižením),
- b) orgánem sociálního zabezpečení uznány částečně invalidními,
- c) rozhodnutím orgánu sociálního zabezpečení uznány zdravotně znevýhodněnými (osoby zdravotně znevýhodněné)

Definice handicapu dle organizace „Step by step“ (www.sbscr.cz) je následující:

„Dítě s postižením je takové dítě, které zaznamenává vývojová opoždění změřená pomocí náležitých diagnostických technik a postupů v jedné nebo v několika následujících oblastech: tělesný vývoj, kognitivní vývoj, komunikační vývoj, sociální či emocionální vývoj nebo adaptační vývoj.“

Monatová (1996; s. 16) uvádí, že „každá pohybová vada odlišuje postiženého od ostatních lidí a do určité míry mu znemožňuje řadu činností. Týká se to některých dětských her, u těžších handicapů docházky do běžných škol, absolvování některých středních odborných škol a učebních oborů, určitých oborů na vysokých školách. Patří sem také nemožnost začlenit se do náročných sportovních, rekreačních a pracovních činností.“

V rámci různých přístupů k pojetí handicapu a znevýhodnění, považují za nutné se zmínit o pojmu, který je - byl v českém prostředí používán, a to je **invalidita**.

Je to pojem užívaný pro vyjádření disability - neschopnosti, zdravotního postižení, omezení v běžném životě (tedy i ve smyslu handicapu - zde hlavně pro pracovní

neschopnost - přiznání částečného či plného invalidního důchodu)

V zahraničí (např. v evropských státech jako je Německo i Lucembursko) se pojem invalidita používá k určení míry pracovní neschopnosti spojené s vyplácením příslušného pojištění a sociálních dávek. V lékařství a rehabilitační péči je rozlišován pojem disabilita a handicap.

3 Postoje společnosti

Přístup společnosti k lidem s určitou odlišností se samozřejmě vyvíjel. Dvořák (2010), popsal tento vývoj následujícím způsobem:

Vztah společnosti k tělesně a zdravotně postiženým se vyvíjel různým tempem a v různé míře v jednotlivých zemích, neboť je historicky-sociokulturně determinován. Je závislý na stupni úrovně morálky, myšlení, norem společenského života a v neposlední řadě i sociálního statusu každého státu.

Renotiérová(2003) uvádí, že ve vývoji tohoto vztahu lze charakterizovat několik stádií:

V **represivním stadiu** převládal názor, že postižení či nedostatečně vyvinutí jedinci snižují životaschopnost společenské skupiny. Někde byli považováni za demony a podobné nestvůry. Postižené děti byli proto ihned usmrcováni. Vedle tohoto likvidačního přístupu se objevoval,

zvláště u kočovných národů přístup segregáční, kde byli nemocní a postižení ponecháni s určitou zásobou vody a potravin svému osudu. Ten v některých afrických či asijských oblastech přetrvává dodnes, když po vypuknutí nemoci jsou nemocní odvezeni za demarkační linii a na kterou jsou jim dodány potraviny a nezbytné potřeby.

Náboženská filozofie měnila postupně přístup k postiženým jedincům. Vše abnormální bylo nejprve také považováno za rušení harmonie, ne však po stránce estetické, ale náboženské, například jako nepřátelská moc ďábla, nebo jako trest boží. Nicméně v těchto případech by mělo být každé takové individuum usmrceno.

Křesťanství stálo u zrodu **charitativního stadia** péče o nemocné a postižené, neboť se postavilo proti povrchnímu kultu těla. Hlásání lásky k bližnímu, soucitu k trpícím a povinnosti pomoci slabším a potřebným se stalo základem pro vznik zařízení poskytující nejnutnější pomoc (kláštery, špitály, chorobince a chudobince). Jistě není pochyb o tom, že první náznaky výchovné činnosti v charitativních zařízeních vytvářely předpoklad pro přechod do humanistického stadia.

V této etapě vývoje vztahu společnosti k nemocným a postiženým by bylo vhodné vyzdvihnout pokrokové názory J.A.Komenského. Přestože vývoj institucionalizované výchovné péče o slepé, hluché a zmrzačené zahájil rozvoj psychologie a medicíny v 18. století, Komenský se ohlásil s požadavkem na vzdělávání všech dětí bez rozdílu již o století dříve.

Autorky Novotná a Kremličková (1997) nazývají **stadiem rehabilitační a preventivní péče** období na začátku 20. století, kdy se začaly v praxi realizovat požadavky na odborné vzdělávání, které by připravilo postižené na povolání. U nás tyto snahy realizoval MUDr. Rudolf Jedlička zřízením ústavu pro tělesně postiženou mládež v Praze na Vyšehradě. Vnikají však i teoretická pracoviště a rozvoj vysokoškolského studia počínaje oborem pedopatologie, přes defektologii až ke speciální pedagogice. S tím se proměňuje i označování populace, jíž se obor věnuje - mládež nenormální, s vadami, vyžadující zvláštní péči, postižení apod.

V dnešní době se používá nejčastěji termín komplexní rehabilitační péče. Její důležitou součástí je složka ekonomická. Je důležitá hned z několika hledisek. Zřizování chráněných dílen a subvence pro zaměstnavatele, rozšiřování či úprava pracovišť pro postižené jedince a podobné aktivity mají velký vliv na jejich psychorehabilitaci a socializaci.

Pohled společnosti na jedince, s určitým typem omezení popisuje, Vágnerová (1999;s.98) pomocí postojů. **Postoje lidí** mají vždy *emociální* a *racionální složku* a tím se projevují v chování. Emocionální postoj obsahuje často pozitivní i negativní citové hodnocení. Citová ambivalence spojuje soucit s odporem. Postoje se u lidí mění dlouhodobě, a proto se setkáváme s **předsudky**. Předsudky pak slouží jako laické diagnostické kritérium, podle něhož bývají postižení lidé posuzováni. Předsudek je sice nepřesným a zkresleným hodnocením, ale pro člověka je výhodným. Nemusí se namáhat

uvažováním a vytvářením si svého názoru o tom, co dobře nezná. Typickým projevem předsudků v postoji k nejen handicapovaným jedincům, je tendence ke generalizaci. To je sklon vnímat všechny jedince stejně, bez ohledu na jejich individuální odlišnosti.

V pozici profesionála - pedagoga, vychovatele či psychologa se musíme naučit udržet si nadhled a odpoutat se od předsudků společnosti. Nenechat se ovlivnit prvním dojmem, kterým můžeme být emočně negativně či pozitivně ovlivněni. Tím, že si to u sebe uvědomíme, můžeme s tím pracovat...

4 Změny a odlišnosti v životě žáka

Podoby znevýhodnění a handicapů může být, jak je výše uvedeno, velké množství. Proto je také každý žák vždy jinak nastaven pro zvládání každodenního života spojeného i se školními povinnostmi. Učitel by se měl pokoušet o individuální přístup a pro adekvátní přístup k těmto žákům. (pozn. Rozdíl je samozřejmě pracuje-li učitel s žákem individuálně či v rámci celé třídy.)

Pro vhodné nastavení pedagogického přístupu je důležitá znalost a informovanost učitele o daném jedinci. Velké množství informací lze získat při komunikaci s rodiči, která je velice důležitá. Od rodičů je možné se dozvědět například:

- ❖ informace faktické (lékařská či psychologická zpráva o žákovi)
- ❖ rodinné prostředí a rodinný život

- ❖ přístup k dítěti
- ❖ styl výchovy
- ❖ chování dítěte doma atd.

Tento typ informací je pro hledání adekvátního pedagogického či intervenčního přístupu velice přínosný.

Velmi důležité je citlivě nastavovat a hledat přístup u jedinců, kde je znevýhodnění vrozené - a s jakou prognózou, či získané - v jakém věku a opět jaká je prognóza. Dále pak je pro nás určující, jaký typ znevýhodnění či handicapu jedinec má.

Dle Vágnerové (1999; s.108) jsou ve vývoji jedince se získaným či vrozeným handicapem specifické odlišnosti:

1. *Postižení vrozené* či v raném věku získané subjektivně není tak traumatizující, ale ve větší míře ovlivňuje vývoj jedince. Člověk je na své omezení zvyklý od dětství a často si neumí ani představit, jaké by to bylo, kdyby byl zdravý.
2. *Později získané postižení* představuje pro jedince větší psychické trauma. Postižený jedinec dokáže porovnávat, jaké to bylo před tím... Z objektivního hlediska je později získané postižení výhodnější. Určité získané zkušenosti a mnohé kompetence může tento jedinec v budoucnosti využívat.

Vývoj postiženého dítěte sice prochází stejnými fázemi jako vývoj dítěte zdravého, ale v některých obdobích je zvýšené riziko vzniku dalšího znevýhodnění, často spíše druhotného charakteru. K tomu, aby tato další znevýhodnění nevznikala, může přispět i včasná profesionální péče a pomoc odborníků - tedy i kvalifikovaných pedagogů.

✚ Úkol:

✚ Jak byste objasnili znevýhodnění?

✚ Jak byste popsali handicap?



5 Co je spojené se znevýhodněním a handicapem

Nelze asi přesně popsat, co každé konkrétní znevýhodnění způsobuje a ovlivňuje jak vnitřně, tak i vnějškově. Uvědomit si však určité okolnosti lze. A jak? Na vlastní zkušenosti se znevýhodněním, které máme po určitou dobu. Krátkodobý typ znevýhodnění snad zná každý například v podobě rýmy, bolesti hlavy či zlomené končetiny.

Jakékoli somatické onemocnění nepůsobí jen tělesné potíže, ale ovlivňuje i naši psychiku. Tj. naše aktuální prožívání, uvažování a z toho vyplývající chování nemocného. Závažné onemocnění na jedince působí jako silná zátěž, se kterou se musí člověk určitým způsobem vyrovnat. Zvládání zátěží je označováno termínem *coping*. (Vágnerová, 1999)

Zpracování zátěže probíhá v určitých fázích, které mají individuálně specifický průběh i délku trvání (Küblerová-Rossová, 1995, in Vágnerová, 1999):

1. *Fáze šoku a popření* - Následuje bezprostředně po


zjištění svého zdravotního stavu. Jedinec není zpravidla schopen se s touto informací rychle vyrovnat, a proto si dopřává odklad a sám sobě často předstírá, že to nemůže být pravda. V této fázi nemá smysl nemocného informovat o dalším průběhu choroby, protože by tato fakta stejně nepřijal.


2. *Fáze postupného přijetí skutečnosti* - Průběh této fáze velice ovlivňují osobnostní vlastnosti a zkušenosti jedince. Objevují se zde často dva základní obranné mechanismy, a to je útok a únik. Způsob vyrovnávání se se svým stavem je ovlivněn aktuálním zdravotním a psychickým stavem jedince, u dětí pak nastavením jeho primární sociální skupiny.
3. *Fáze smíření s chorobou a jejími důsledky* - Jedince postupně akceptuje své znevýhodnění a se situací se vyrovnává. Mnozí jedinci se však se svým stavem nesmíří nikdy...

Výše uvedené fáze jsou popisovány z pozice jednotlivce, ale obdobný způsob zpracování zdravotního znevýhodnění a následného handicapu má i okolní sociální prostředí jedince, především jeho rodina.

Během začleňování znevýhodněných jedinců s určitým omezením se objevuje mnoho problémů a faktorů, které tento proces silně ovlivňují. Jeden z hlavních problémů je osamělost, která je důležitým faktorem v životech jak „zdravé“ tak zdravotně handicapované populace. Osamělost je rozsáhlý socio-psychologický problém. Proto by se k řešení této problematiky mělo přistupovat komplexně a mezioborově.

Obdobnou problematikou se zabývají také autoři Fischer a Škoda (2007, 2008), které bych doporučila jako doplňující literární zdroj k této oblasti.

 Úkol:

 Představte si, že Vy sami máte určité znevýhodnění, které Vám způsobuje handicap. Odpovězte si na následující dvě věty:

 Jak byste nechtěli, aby se k Vám okolí chovalo.

 Jak byste si přáli, aby se k Vám okolí chovalo.



6 Jak přistupovat ke znevýhodněnému či handicapovanému žákovi?

Jak bylo již na začátku řečeno, ráda používám krátké povídky a myšlenky autorů, kteří dokreslují sled výkladu. Najít si ten správný přístup pro práci se znevýhodněnými či handicapovanými žáky je dlouhodobý proces, který by měl doprovázet nejen pracovní, ale i osobní růst.

„ Největší zdroj problémů, na které naráží výchova, chce-li dospět k nějaké změně, je představa, kterou o sobě máme. Příliš často se vnímáme, jako bychom nebyli schopni působivé změny, a tento předsudek nás uzavírá do stereotypních skořápek a znemožňuje nám, abychom vyjádřili svou skutečnou lidskost. Čím lépe rozumíme povaze změn, tím méně se bojíme být ryzími, autentickými a opravdovými lidmi. V okamžiku, kdy dojde k té změně, zákonitě pobudeme připraveni na to, abychom se čestně vy pořádali se skutečností, která je předmětem oné změny. Jako opravdoví lidé se naučíme vážit si žáka - jeho pocitů, názorů, jeho osobnosti. Potom budeme schopni připustit a na základě toho i jednat tak, že jediné, na čem záleží, je péče o žáka. Potom budeme schopni praktikovat vstřícnost jako nejzákladnější zákon, který je v podloží celého učebního procesu. Do té doby máme za povinnost věřit, že ten druhý je někdo, a ne nikdo, a že jako někdo je hoden důvěry - dokud se tato víra nestane skutkem, budeme mít pravděpodobně minimální zájem na tom, abychom uskutečnili zásadní změny ve výchově a vzdělání.“

Dr.A.Craig Phillips (in Canfield, Wells,1995;s.110)

✚ Úkol:

✚ V čem se projevuje *ZNEVÝHODNĚNÍ*?

✚ V čem se projevuje *HANDICAP*?

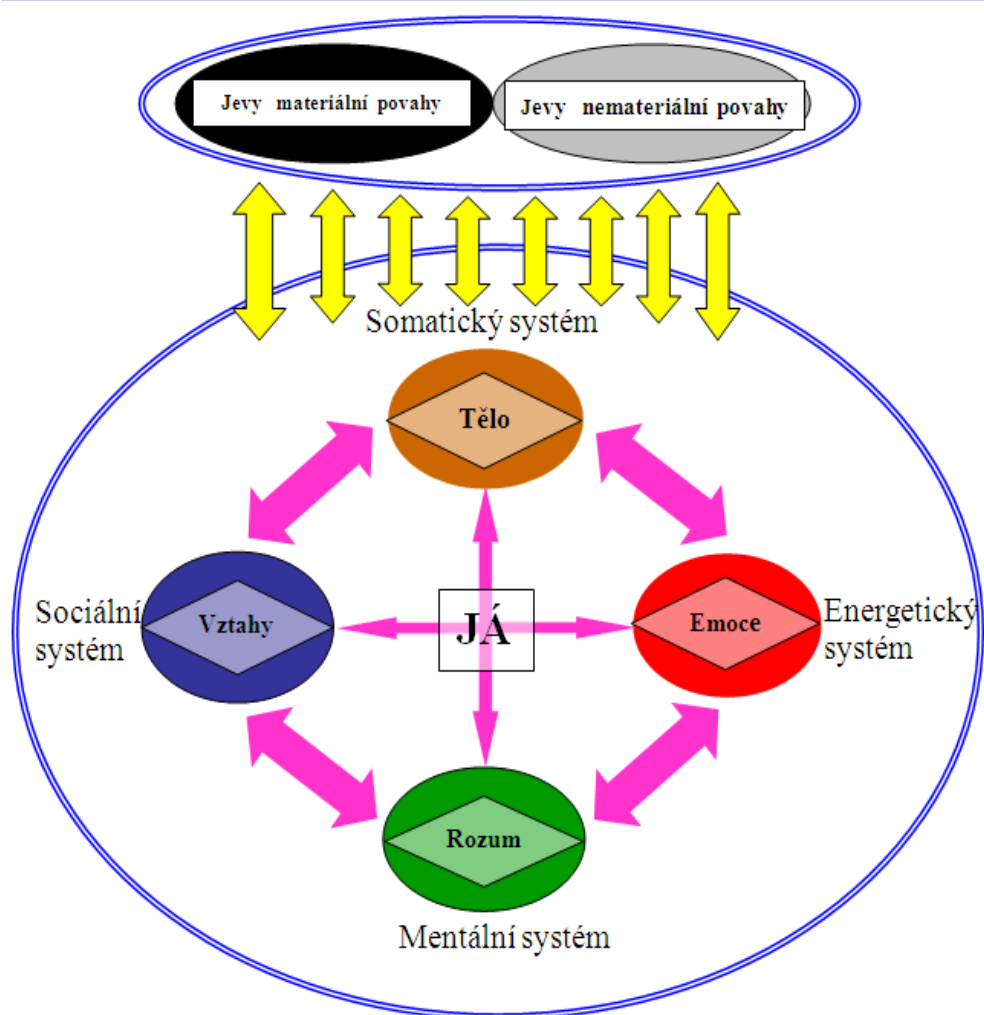


7 Možnosti intervence

Při práci s dětmi a lidmi je důležité volit komplexní přístup. Na základě jedinečnosti a odlišností bychom měli neustále hledat, jakým způsobem, jakou technikou či přístupem nejlépe intervenci nasměrovat. Není možné pracovat pouze s jednou oblastí osobnosti či vědomím člověka. Jako výchozí pro intervenci uvádím model, na kterém je možné si uvědomit jednotlivé oblasti našeho vědomí a odkud na něho můžeme působit.

OBJEKTIVĚ KOMUNIKAČNÍ MODEL LIDSKÉHO VĚDOMÍ

(Šimonek, 2010)




Graf č.3

7.1 Práce s emocemi

Chceme-li připravit žáky na spolupráci a podpořit kooperativní postoj, je důležité pracovat s jejich emoční složkou. Oslovíme-li žáky přes jejich emoční energetický systém, jsou pak schopni přijmout či nepřijmout aktivity a intervence ze strany pedagoga. Dle toho, jak působíme na smysly jedince a jak on sám vnímá námi vysílané podněty, rozhodne se, zda chce, či nechce s námi být dále v interakci.

Současný společenský a pedagogický systém se emocemi žáků a pedagogů příliš nezabývá. Emoce a jejich projevy jsou hodnoceny spíše v jejich negativní podobě. Lidé obecně nejsou zvyklí si sdělovat, jak se cítí, jak co prožívají...

Pro práci a intervenci s touto oblastí doporučuji techniky, pomocí kterých se žáci učí uvědomovat si své pocity, nálady a další prožitky. Tyto techniky by se měly stát rituály třídy. Žáci si však na tento přístup musí postupně zvyknout. Ne každá skupina vždy reaguje stejným způsobem. Proto je dobré mít tzv. „zásobárnu“ technik a her.

 Inspirujte se:

Campellová, J.: *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha, Portál, 1998.

Kufmannová-Huberová, G.: *Děti potřebují rituály*. Praha, Portál, 1998.

Šimanovský, Z.: *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha, Portál, 2007.

7.2 Práce se sociálním prostředím

Práce pedagoga by měla směřovat k tomu, aby ve třídě postupně vytvářel atmosféru pozitivního klimatu. Třída by měla být vedena ke spolupráci, ne k odcizení či rivalitě. Žák by měl být vnímán, jako součást skupiny, do které přispívá svou jedinečností a vlastní identitou.

Každý člen skupiny, tedy i třídy, může přispět k atmosféře a vzájemným vztahům. Učitel by však měl být hlavním režisérem, který využívá žáků a prostoru, těla, emocí i rozumu. Autentičnost a přirozenost v projevu učitele jsou velice důležité. Žáci velice brzy zjistí a odhalí, jak to učitel myslí a zda si na autoritu jen hraje, či jí skutečně disponuje.

Povídka Mladý právník

Mladý právník seděl první den za stolem své nové kanceláře. Dychtivě očekával svého prvního klienta, když uslyšel, jak někdo otevírá dveře. Zvedl sluchátko, a aby vypadal patřičně zaměstnaně, začal spěšně a profesionálně hovořit.

Během jeho předstírané konverzace vstoupil do místnosti muž. Mladý právník vzhlédl, pokynul tomu člověku, aby se posadil, a pak pokračoval v hraném hovoru. "Takže Phille, tenhle Summonův případ vypadá na něco velkého. Myslím, že bychom se do toho měli vzít Collinse z Denveru, aby na tom dělal s náma. Je to široko daleko asi nejlepší daňový poradce. Jo, hele, spoj se s Fredem od Solomona a se Stonem a řekni jim, že se můžem ještě dohodnout, jestli se budou chtít v pátek

sejít. Hele, Phille, já musím končit, právě mi přišel klient. Tak fajn, měj se, chlape, řeknem si to pak.“

Zavěsil sluchátko, obrátil se na muže, který před okamžikem vstoupil do kanceláře, a řekl:“Ano, pane, můžu pro Vás něco udělat?“

A ten člověk odpověděl:“Přišel jsem zapojit telefon.“

(in Canfield, Wells,1995;s.106)

7.2.1 *Techniky pozitivního povzbuzování*

Abychom se v životě i při své práci cítili dobře, jsou pro nás důležitá určitá ocenění a povzbuzení. Tato ocenění a komentáře jsou pro nás motivujícím a jsou pro nás podporou. Tato podpora je pro osobnost i jakousi zpětnou vazbou k tomu, jak mě vnímá mé okolí a jak je to s vnímáním mne samotného. Tuto zpětnou vazbu potřebuje mít i učitel od svých žáků a žáci mezi sebou navzájem. Ne vždy si však tuto zpětnou vazbu a pozitivní povzbuzení umíme dávat, ba dokonce i přijímat.

Canfield a Wells (1995) ve své knize uvádějí následující tři techniky, které je možné s žáky provádět:

Pozitivní zpětná vazba

Na konci určitého bloku činnosti či výuky žáci často cítí potřebu si o proběhnuté aktivitě popovídat. Učitel žáky

může vést k tomu, aby si tuto zpětnou vazbu dávali a mělo to určitou formu. Zpětnou vazbu by měl dávat jak učitel žákům, tak i žáci učitelům. Věty, které nám dávají pozitivní zpětnou vazbu, začínají například takto:

Líbilo se mi, když jsi...

Pomohlo mi, když jsi...

Když jsi..., tak jsem...

Naše třída byla dnes lepší, protože jste...

Pozitivní povzbuzení

Požádejte žáky, aby vytvořili seznam věcí, které může jiný člověk říci, udělat, nebo na nich rozpoznat, že se díky tomu cítím dobře a úspěšně. Příklady:

Usmějte se, když mě uvidíte.

Naslouchejte, když mluvím.

Řekněte mi, že můj referát byl dobrý.

Obejměte mě nebo mi dejte pusu a ukažte mi, že vám nejsem lhostejný.


Řekněte mi, že jsem vám chyběl, když jsem byl pryč.


Sdílení pozitivního povzbuzení


Jednou za týden, nebo při třídnické hodině, navrhněte žákům, aby se mezi sebou navzájem jeden o druhé vyjádřili větou, která začíná:

„ Oceňuji, že jsi...“

Tuto techniku lze dělat s celou třídou, s menšími skupinkami či s jednotlivci. Tato aktivita povzbuzuje děti k experimentům a ke zkoušení nových způsobů chování. Důležité ale je, aby učitelé tento oceňující přístup podporovali po celý rok. Technika nejlépe funguje, jestliže se vždy ve třídě vystřídají všichni žáci. Vyhněte se tak postojům a úzkostnému očekávání, kdo přijde další na řadu...

 Zamyslete se:

 Co mi pomůže, abych před třídou nedopadl jako „začínající právník“.

 Jaká povzbuzení jsou mi příjemná?



Nikdy nevíme, jaké dopady mohou mít naše pozitivní povzbuzení, a proto se je učme dávat i přijímat!!!

Láska a taxikář

Art Buchwald (in Canfield, Wells, 1995; s.23)

Byl jsem onehdy v New Yorku a jeli jsme s přítelem taxíkem. Když jsme vystoupili, řekl přítel řidiči: "Děkuji za svezení. Jel jste perfektně."

Taxikář zůstal ohromeně zticha. Pak se zeptal: "Hrajete si na chytrýho, nebo co?"

„Ne, můj milý, já si z vás nedělám legraci. Obdivuji vás, jak jste dokázal zachovat klid v tom hustém provozu.“

„Jo,“ řekl taxikář a odjel.

„Nechápu, co tím sleduješ,“ ozval jsem se.

„Pokouším se vrátit tady v New Zorku do lidských vztahů lásku,“ vysvětloval. „Jsem přesvědčen, že je to jediný působ, jak tohle město zachránit.“

„Jak může jeden člověk zachránit New York?“

„Nejde jen o jednoho člověka. Věřím, že jsem tomu taxikáři zpříjemnil den. Dejme tomu, že poveze ještě dvacet zákazníků. Bude se k nim chovat vlídně, protože se někdo zachoval vlídně k němu. Ti zákazníci pak budou dál také laskavější ke svým podřízeným, nebo k prodavačům v obchodech, nebo k číšníkům, dokonce i ke svým rodinám. Je možné, že se toto dobro, které jsem projevil vůči taxikáři, rozšíří alespoň na tisíc lidí. To přece není marné, co říkáš?“

„Jenomže to všechno závisí pouze na tom taxikáři, který může, ale nemusí tvůj dobrý postoj k němu předávat dál.“

„Já na něm nejsem závislý,“ vysvětloval mi přítel. „Jsem si vědom toho, že tenhle systém není docela spolehlivý, a proto budu takhle jednat s deseti různými lidmi. Jestliže jeden z těch deseti bude vlídný ke třem dalším lidem, je možné, že

nepřímo ovlivním pozitivně postoj tří tisíc lidí. To není špatné, vid'?"

„Teoreticky to vypadá dobře,“ připustil jsem. „Ale nejsem si jist, zda to může fungovat v praxi.“

„Když to nebude fungovat, není nic ztraceno. Nezabralo mi to mnoho času, když jsem toho taxikáře chválil, že svou práci dělá dobře. Nedostal o to ani víc ani míň peněz. Jestliže to bylo jen házení hrachu na stěnu, nic se nestalo. Zítřka to mohu říci jinému taxikáři. Pokusím se mu dát pocit štěstí.“

„Ty jsi zřejmě trochu cvok,“ vyjádřil jsem své mínění.

„Teď se ukázalo, jak jsi znejistěl. Já to mám prostudováno. Vezměme si třeba zaměstnance pošt. Zdá se, že jim kromě peněz schází také to, aby někdo pochválil jejich dobrou a důležitou práci.“

„Ale oni neodvádějí dobrou práci.“

„Máš pravdu. Oni ale nepracují dobře proto, že mají pocit, že nikdo nedbá, jestli pracují dobře nebo ne. Proč by je někdo nemohl vlídně pochválit?“

Šli jsme právě kolem rozestavěné budovy a míjeli jsme pět dělníků, kteří právě obědvali. Můj přítel se zastavil: „To je skvělé, co jste už dokázali vybudovat. Musí to být velice namáhavá a nebezpečná práce.“

Pět párů očí se na něj podezíravě zadívalo.

„Kdy to bude hotovo?“

„V červnu,“ zavrčel jeden z nich.

„Ach, to je opravdu úctyhodné. Jistě jste na svou práci hrdi.“

Šli jsme dál. Obrátil jsem se na svého přítele: „Od té doby, co jsem viděl ‘Člověka z La Manche’, jsem se nesetkal s nikým, kdo by se choval jako ty.“

„Až ale těm pěti chlapíkům dojde, co jsem jim řekl, budou z toho mít příjemný pocit. Město jejich štěstím trochu získá.“

„Ale tohle přece nemůžeš dělat bez dalších lidí. Jsi na to sám.“

„Nejdůležitější je, aby se člověk nedal odradit. Působit na lidi z města, aby byli zase vlídní, to není snadný úkol. Mohu však do své kampaně přibrat další lidi...“

„Teď jsi právě zamrkal na jednu nehezkou paní,“ konstatoval jsem.

„Ano, já vím,“ odpověděl. „A jestli je to učitelka, její třída má před sebou fantastický den.“

7.3 Práce s kognicí

Rozumová oblast člověka bývá vnějším okolím nejčastěji hodnocena. Mentální systém jedince je tím, přes který se snažíme prosazovat v prostředí, které nás hodnotí zda UMÍM či NEUMÍM. Zda umím či neumím je ale také důležitým prožitkem samotného jedince. Týká se to pak našeho **sebepojetí**. Teorie nám může pomoci problému porozumět, ale jak dojdou skutečně k pocitu, že něco UMÍM. Jak k tomuto pocitu lze dovést žáky?

Canfield, Wells (1995) uvádějí několik zásad:

- ❖ **Sebepojetí je možné měnit.** Učitelé mohou způsobit změny, a to jak pozitivní, tak negativní. Učitelé působí na žákovo sebepojetí každý den. Jak budete působit vy, je věcí vašeho rozhodnutí.

- ❖ **Ke změnám dochází pomalu,** vyžadují čas, a proto to není snadné. Sebepojetí se buduje pomalu a zpočátku často nepozorovaně.
- ❖ **Úsilí, které je zaměřeno tímto směrem, má na žáky velký vliv, přestože se toto mínění obtížněji mění.** Naše společnost klade velký důraz na akademické schopnosti. Můžete-li dítěti pomoci, aby samo sebe pojímalo jako schopné učit se, pracujete s centrální oblastí jeho mínění o sobě. Pomůžete-li například žákovi, který o sobě pochybuje, aby se vnímal jako inteligentní a atraktivní, způsobíte tím v životě dítěte důležitou změnu.
- ❖ **Okrajové zkušenosti pomáhají.** K tomu, aby o sobě člověk od základu smýšlel lépe, je zapotřebí mnoha úspěchů. Důležité je například rozvíjení talentu.
- ❖ **Důležité je spojovat úspěchy a silné stránky.** Dosah jakékoli rozšiřující zkušenosti můžete zvýraznit tím, že ji vztáhnete k jiným zkušenostem, které žák už má.

Posilování sebepojetí, sebevědomí, či sebeuvědomování si, je ve vzdělávacím procesu velice důležité. Tím, že žáky postupně učíme věci pojmenovávat, uvědomovat si je, podpoříme prožitek dovednosti UMÍM - NEUMÍM.

Řadu technik k tomuto tématu zpracovává Vrbková (2004), která je zaměřuje přímo na vedení třídnických hodin. Každou techniku má podrobně popsanou, pro koho a k jakému účelu je

určena a jakým způsobem s ní má učitel pracovat. Uvádím zde následující techniku: „Já jsem výjimečný“.

**Já
Jsem
Výjimečný**

v.....
při.....
když.....
protože.....

Jsem to já

PhDr. Helena Vrbková - program Naše třída

Základní charakteristika techniky a možnosti jejího využití

Název: Já jsem výjimečný

Cíl: sebeuvědomění, posílení sebevědomí

Časová náročnost: 10 až 20 minut

Od kolika let je aplikace vhodná: od 10 let, možné také u dětí od 6 let, ale je třeba vysvětlit, co je to být výjimečný.

Instrukce k realizaci: Každý člověk je něčím ojedinělý, výjimečný. Může to být základní vlastnost, či dovednost, stejně tak jako nějaká maličkost. Zamyslete se a napište, v čem jste výjimeční.

Jiná alternativa: Skupinu necháme postavit se do kruhu. Sedají si ti, kteří řeknou, v čem jsou výjimeční. Zbývající čtvrtině žáků mohou ostatní napovídat a pomoci najít jejich výjimečnost.

Následná práce se skupinou: Rozbor se týká uvědomění si vlastní jedinečnosti, výjimečnosti a neopakovatelnosti. Lze pokračovat navázáním na to, jak si kdo váží sám sebe. Dále na to, co každý dělá proto, aby svou jedinečnost rozvíjel. Lze se také zabývat tím, kdo udával svou jedinečnost v pozitivních a kdo v negativních charakteristikách. Můžeme si skupinu rozdělit na dvě skupinky a hledat rozdíly... Lze též udělat plakát, kam každý napíše, v čem je výjimečný.

Doporučené otázky při rozboru: Jak se Ti hledalo svou


výjimečnost? Co tě překvapilo? Kdo Tě překvapil? Bylo to těžké? Proč? Proč někdy lidé neumí pojmenovat svou jedinečnost? Co uděláš pro to, abys svou jedinečnost neztratil? Co uděláš, abys svou výjimečnost rozvinul? ...

Případná rizika spojená s aplikací: Zásadní rizika se nevyskytují.

Jiné poznámky: Někdy je třeba překonat počáteční odpor spočívající v ostychu.

Uvědomování si určitého problému či pochopení situace je pro žáky se znevýhodněním velice obtížné. Tyto děti často prožívají různé typy úzkostí. Tyto úzkosti jsou podmíněny událostmi, které dítě vnímá ve svém okolním i vnitřním prostředí. U některých dětí posiluje tento typ prožitků rodina, u jiných vyvolává úzkost nevhodné školní klima. Jedním z důležitých úkolů rodiny i školy by proto mělo být podporování pozitivního sebehodnocení těchto dětí.

Pro práci s těmito pocity je vhodné používat pohádky či příběhy, ve kterých žáci nenásilnou formou přijímají návody, jak si určité věci vysvětlit, jak se s čím naučit žít, jak se chovat atd. Příběhy volíme dle věku, skupiny a tématu, které potřebujeme žákům přiblížit.

 Inspirujte se v následující literatuře:

Molicka, M.: *Příběhy, které léčí*. Praha, Portál, 2007.

Müllerová, E.: *Příběhy z měsíční houpačky*. Praha, Portál, 1998.

Peseschkian, N.: *Kupec a papoušek*. Brno, Cesta, 1996.

Naslouchej! (in Šimanovský, 2008; s.26)

„ Když tě požádám, abys mi naslouchal,

A ty mi začneš dávat rady, neděláš, oč jsem tě žádal.

Když tě požádám, abys mi naslouchal, a ty mi začneš vysvětlovat, proč bych se neměl cítit takhle, šlapeš po mých citech.

Když tě požádám, abys mi naslouchal,

A ty máš pocit, že musíš něco dělat, abys řešil můj problém,

Ubližuješ mi, i když se to třeba zdá divné.

Naslouchej! Všechno, oč jsem požádal, bylo právě to.

Ne hovořit nebo jednat - jen mne slyšet.

Rada je levná: dostaneš ji od Sally v Mladáku za pár korun.

A já můžu jednat sám pro sebe, nejsem bezmocný.

Možná jsem ztratil odvahu a víru, ale nejsem bezmocný.

Když uděláš pro mne něco, co můžu a potřebuju udělat pro sebe,

Přispíváš k mému strachu a slabosti.

Ale když přijmeš jako naprostou skutečnost, že cítím to, co cítím,

Ať je to jakékoli,

Můžu se zbavit nutnosti tě přesvědčit

A začít s prací na pochopení, co je za těmi iracionálními pocity.

A když se to objasní, odpověď je zřejmá a já nepotřebuju radu.

Iracionální pocity mají smysl, když pochopíme, co je za nimi.

Možná, že takhle někdy působí modlitby pro některé lidi, protože bůh je moudrý a nedává rady a nesnaží se vylepšovat věci,


Jen poslouchá a nechá vás, abyste si věci zpracovali pro sebe.

Takže prosím naslouchej a jen mne slyš

A chceš-li hovořit, počkej chvílku, až budeš na řadě

A já budu poslouchat tebe.“

 Úkol:

 Jaké další techniky byste použili, aby jste dosáhli pozitivní atmosféry ve třídě?




7.4 Práce s tělem

Poslední složkou, na kterou nesmíme při práci se žáky zapomínat, je náš somatický, tělesný systém. To, jak vnímáme své tělo velice úzce souvisí s naším sebepojetím. Naučit se zacházet se svým tělem je stejně tak důležité, jako když pracujeme s emociální, rozumovou a sociální složkou našeho vědomí.

Práce s tělem zde není míněna učení se konkrétním pohybovým dovednostem, ale pracovat s tělem jako s nástrojem, který nám pomáhá vnímat okolí a sebe samého v jiném prostoru. Do výuky je proto vhodné vkládat různá relaxační a psychomotorická cvičení, která nám obohatí naši interakci se žáky.

„Uvolňování pomocí krátké sestavy s jednoduchými cviky, lze aplikovat u jedince, stejně jako u skupiny žáků. Podstatný je cíl a zkušenost, že těsně po cvičení se změní atmosféra, klima ve třídě, a toho je třeba využít. Pokud nemůžeme nabídnout změnu v činnosti, pak alespoň nabízíme změnu tím, že látku ve výuce přednášíme z jiného místa ve třídě, změním tempo řeči směrem k větší energetizaci a podobně. Jinak bude efekt jen krátkodobý. Pokud však cvičení splní i roli přechodového rituálu, můžeme získat pozornost, odklonit agresivní tendence některých jedinců ve třídě a

skutečně pak zmobilizovat podstatné procento přítomných.“
(Svoboda, 2007)

 Literatura k inspiraci:

Payneová, H.: *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha, Portál, 1999.

Hátlová, B.: *Kinezioterapie - Pohybová cvičení v léčbě psychických poruch*. Praha, Karolinum, 2003.

Oblast, která nám pomáhá sledovat, jak probíhá přirozený vývoj jedince, je oblast psychomotorického vývoje dítěte. Je považována za základ v ontogenezi dítěte a má vliv na celou řadu oblastí v osobnosti jedince. Proto ji považujeme za prioritu, na kterou by se měli rodiče i učitelé soustředit a věnovat jí značnou pozornost. Mohou pak eliminovat řadu výše popsaných problémů.

Pohyb je přirozeným projevem člověka, který se promítá i do oblasti schopností vnímání, hodnocení a pohybování se v prostoru. Přes tělo vnímáme sami sebe i své okolí. Prostřednictvím pohybu těla jsme také schopni vnímat změny kolem nás. To, jak se vnímáme a hodnotíme, ovlivňuje zásadním způsobem naše chování a prožívání.

Pohybový systém člověka funguje jako celek. Změny navozené vědomým pohybem mají bezprostřední vliv na naše psychické funkce. Vnímání těla a jeho potřeb napomáhá strukturální proměně mysli a stavu vědomí. Chceme-li pozměnit charakteristické pohybové chování, je nutno vytvořit nové programy pro pohybové chování, uložit je do paměti učení a přiřadit jim vysoký stupeň priority. Přiřazení priority vyžaduje vědomou a dlouhodobou aktivaci (Véle, 1997).

Abychom mohli správně vědomě na žáky působit a mohli je adekvátně aktivovat, je pro nás důležitá znalost jejich psychomotorického vývoje i s jejich odlišnostmi.

7.4.1 Psychomotorická hra


Dostáváme se k činnosti, kterou považují za aktivitu podporující přirozený vývoj dítěte v řadě oblastí.

Jako psychomotorické hry lze označit prakticky všechny formy dětských skupinových i individuálních her, které vedou k hravému nácviku vnímání pohybu již od mateřské školy. Psychomotorické hry mají své nezastupitelné místo zejména v raných stádiích vývoje a jejich cíleným zařazováním například do programu v mateřských školách lze dosáhnout optimalizace rozvoje motorických i senzorických funkcí u dětí, které jsou ve svém vývoji odlišné.

Základním cílem psychomotorických her je poskytnout dítěti možnost vyzkoušet si své pohybové i jiné schopnosti a dovednosti, aniž by byl jeho výkon srovnáván s výkony ostatních. Nesoutěživý charakter těchto her podporuje

sociální vztahy ve skupině a vzájemnou spolupráci. Namísto vzájemné rivality nastupuje nutnost kooperativní spolupráce, mají-li být uspokojivě splněny úkoly zadané v rámci hry. V těchto skutečnostech spatřujeme zásadní význam a výhodu použití psychomotorických her v dětském kolektivu, kde předpokládáme jedince s určitým znevýhodněním a odlišností.

 Úkol:

 Vymyslete a popište jedno krátké psychomotorické cvičení pro třídu, která se potřebuje uvolnit po náročnějším výkladu učiva.



8 Co nám odlišnosti přináší?


Odlišnosti jsou pro některé z nás přínosem, pro jiné zátěží. Kdyby bylo vše stejné a průměrné, nevšimli bychom si ničeho a nikoho. Tím, že jsme v něčem odlišní, jsme jiní a učíme se s tím žít. Někdy to je lehčí, jindy nám to naopak komplikuje řadu situací...

Učitel se ve své práci setkává s řadou odlišností u svých žáků. Pro učitele by to měla být profesionální i osobní výzva. Měl by se snažit pomoci těm, kteří mají se svou

odlišností určitý problém. Nevědí jak se chovat, jak reagovat, co si mohou dovolit atd.

Cestou přijetí toho, že jsem takový, jaký jsem, a nalezení způsobu svého začlenění do skupiny, lze žákovi pomoci poznat svou jedinečnost a naučit se s ní žít.

Tento přístup není pro učitele zcela snadný, ale může se stát velice přínosným a obohacujícím.

 Něco na zamyšlení:

Czikszenmihalyi, M.: *O štěstí a smyslu života*. Praha, Lidové Noviny, 1996.

Povídka - Škola zvířat

G.H.Reavis (in Canfield, Wells, 1995; s.78)

Jednoho dne se zvířata rozhodla, že se musí nějakým hrdinským činem vypořádat s problémy, které s sebou nese „nová doba“, i zorganizovala si školu.

Zavedla osnovy sestávající z běhání, lezení, plavání a létání. Aby bylo možno osnovy lépe prosadit, všechna zvířata probírala všechny disciplíny.

Kachna byla výborná v hodinách plavání, dokonce lepší než její instruktor. V létání však pouze uspěla a v běhu na tom byla velmi zle. Jelikož běhala opravdu velmi pomalu, zůstávala po škole a zanechala plavání, aby se mohla cvičit v běhu. To pokračovalo tak dlouho, že si ošoupala nožičky a

stal se z ní jen průměrný plavec. Průměr byl však pro školu přijatelný, a tak si s tím nikdo kromě kachny hlavu nelámал.

Králík byl zpočátku v běhu v čele třídy, ale nervově se zhroutil - měl totiž spoustu doučování z plavání. Veverka výborně lezla, dokud se u ní neobjevilo znechucení z hodin létání, kde ji učitel nutil startovat ze země na strom místo ze stromu dolů. Z přepětí si zároveň vypěstovala křeč v noze a dostala trojku z lezení a čtyřku z běhu.

Orel byl vůbec problémový žák, ale tvrdě ho „srovnali“. V hodinách šplhu byl na špici stromu první, ale trval na své vlastní metodě, jak se tam dostat.

Na konci roku dosáhl nejlepšího průměru úhoř, který uměl výjimečně dobře plavat, ale uměl i běhat, šplhat a trochu létat, a byl proto vybrán, aby přednesl řeč na rozloučenou.

Stepní psi chodili za školu a bojovali za svá práva, protože vedení školy odmítlo přidat do osnov hrabání a stavění doupat. Dali své děti do učení k jezevci a později spolu s veverkami a hraboši založili úspěšnou soukromou školu.

 Úkol:

 Co vše mohu udělat pro svůj profesní a osobní růst?

 Jak chcete působit na své žáky?



9 Závěr

Naše profesní přístupy by se měly neustále obohacovat a přizpůsobovat žákům a době. Nelze setrvávat na jednom místě. Důležité je naše vnitřní naladění, plány a ideály. Jak se nám je daří realizovat je ovlivněno řadou okolností. Jsme to ale především my, kdo by měl být režisérem, který se v naší pedagogické či psychologické práci snaží o šťastný konec.

Vychovatel – zahradník Abdul – Bahá (in N.Peseschkian, 1996; s.38)

„ Práce vychovatele je jako práce zahradníka, který pečuje o různé rostliny. Jedna rostlina miluje zářivý sluneční svit, druhá chladný stín. Jedna má ráda břehy potoků, druhá vyprahlé vrcholky hor. Jedné se nejvíce daří v písčité půdě, druhé v úrodné hlíně. Každá potřebuje péči, která odpovídá jejímu druhu, jinak by se nevyvíjela uspokojivě.“

10 Literatura

Cambellová, J.: *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha, Portál, 1998.

Canfield, J., Wells, H.C.: *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha, Portál, 1995.

Czikszentmihalyi, M.: *O štěstí a smyslu života*. Praha, Lidové Noviny, 1996.

Dvořák, R.: *Psychologické zisky rodičů dětí s tělesným postižením*. Diplomová práce. Ústí nad Labem, UJEP, Katedra psychologie, 2010.

Fischer, S., Škoda, J.: *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha, Triton, 2008.

Fischer, S., Škoda, J.: *Základy speciální pedagogiky*. Ústí nad Labem, UJEP, 2007.

Hartl, P.: *Psychologický slovník*. Praha, Budka, 1994.

Payneová, H.: *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha, Portál, 1999.

Hátlová, B.: *Kinezioterapie - Pohybová cvičení v léčbě psychických poruch*. Praha, Karolinum, 2003.

Küblerová-Rossová, E.: *Odpovědi na otázky o smrti a umírání*. Praha, EM Reflex, 1995.

Molicka, M.: *Příběhy, které léčí*. Praha, Portál, 2007.

Müllerová, E.: *Příběhy z měsíční houpačky*. Praha, Portál, 1998.

Novotná, M. - Kremličková, M.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha, SPN, 1997.

Peseschkian, N.: *Kupec a papoušek*. Brno, Cesta, 1996.

Renotierová, M.: *Somatopedické minimum*. Olomouc, UP, 2003.

Svoboda, J.: *Studijní materiály*, Ostrava, 2007.

Šimanovský, Z.: *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha, Portál, 2007.

Šimanovský, Z.: *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. Praha, Portál, 2008.

Vágnerová, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha, Portál, 1999.

Véle, F.: *Kineziologie pro klinickou praxi*. Praha, Grada, 1997.

Internetové zdroje:

www.dap-services.cz

www.mpsv.cz

www.msmt.cz

www.sbscr.cz

Pedagogicko-psychologická problematika znevýhodněných žáků a možnosti intervence

Vydala: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010

Edice: skripta

Autor: PhDr.et Mgr. Radka Kulhánková, Ph.D.

Jazyková korekce: skripta neprošla jazykovou úpravou

Náklad: 500 ks

ISBN: 978-80-7414-321-2

Recenzenti: PhDr. Vladislava Heřmanová, Ph.D.
doc. PhDr. Běla Hátlová, Ph.D.

Studijní opora vznikla za podpory grantu ESF OPVK č. CZ.1.07/2.2.00/07.0420
„Zefektivnění a inovace výuky psychologie na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem“

Název Pedagogicko-psychologická problematika znevýhodněných
žáků a možnosti intervence
Autoři PhDr. et Mgr. Radka Kulhánková, Ph.D.
Nakladatel Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Edice skripta
Rok 2010
Vydání 1. vydání
Náklad 500 ks
Počet stran 51 stran
Tisk a vazba PrintActive s.r.o.

Kniha byla objednána prostřednictvím portálu: www.dum-tisku.cz.

ISBN 978-80-7414-321-2

