UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra pedagogiky

VZNIK A PODPORA PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ U DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

DEVELOPMENT AND PROMOTION OF PROSOCIAL BEHAVIOR IN CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE AFTER SCHOOL CHILDCARE

Bakalářská práce

Lukáš Truksa

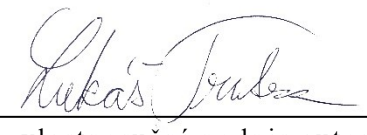
Vychovatelství
Kombinované studium

Vedoucí práce: Prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

PRAHA 2018

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci napsal sám s použitím informací z citovaných zdrojů, které jsem řádně uvedl.

V Praze dne 7.12.2018



vlastnoruční podpis autora

Chtěl bych tímto srdečně poděkovat zejména vedoucímu své práce, panu profesoru Bendlovi, všem vyučujícím na Pedagogické fakultě, kteří mi pomohli se studiem, zejména pak paní doktorce Zdeňce Hankové. Dále pak lidem, kteří svou radou či konzultací přispěli k celkovému směřování práce a podpořili mě v jejím dokončení.

OBSAH

ÚVOD **5**

1 TERMINOLOGIE **7**

2 HISTORIE VÝCHOVY DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI **11**

2.1 POČÁTEČNÍ DŮKAZY O EXISTENCI LIDÍ S HANDICAPEM 11
2.2 POSTAVENÍ DĚTÍ A OSOB S HANDICAPEM VE STAROVĚKÝCH SPOLEČNOSTECH 12

3 POPIS ZAŘÍZENÍ: ŠKOLNÍ DRUŽINA PRO DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI **17**

3.1 ORGANIZAČNÍ STRUKTURA 17
3.1.1 Základní škola pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami 17
3.1.2 Školní družina 17
3.2 VYBAVENÍ A PROSTOROVÉ DISPOZICE 17

4 DĚTI **19**

4.1 ANAMNÉZY DĚTÍ 20

5 BĚŽNÝ RYTMUS TÝDNE **25**

5.1 BĚŽNÝ DEN 25
Čtení (12:30 – 13:15) 25
Volná hra (13:30 – 14:00) 27
Zájmové činnosti, procházky, hra venku (14:00 – 15:00) 28

6 FUNKČNÍ PŘÍSTUPY V PRÁCI S DĚTMI S SVP **29**

6.1 NASTAVENÍ HRANIC 29
6.2 PŘEDCHÁZENÍ RIZIKOVÝM SITUACÍM 30
6.3 DŮVĚRA 31

7 NEOBVYKLÉ SITUACE **32**

7.1 ZÁCHVATY VZTEKU 32
7.2 EPILEPTICKÉ ZÁCHVATY 33

8 MIMOŠKOLNÍ AKTIVITY **34**

8.1 VÍKENDY PRO RODINY S DĚTMI 34
8.2 DĚTSKÉ TÁBORY 35
8.3 ÚČAST STARŠÍCH ŽÁKŮ NA TĚCHTO AKCÍCH 36

9 ZÁVĚR **36**

10 PŘÍLOHY **38**

10.1 ROZHOVOR S UČITELKOU MARIÍ 38
10.2 ROZHOVOR S UČITELKOU ADRIANOU 43
10.3 ROZHOVOR SE ŽÁKYNÍ NIKOL 50

11 REFERENCE **53**

ÚVOD

V této práci jsem se rozhodl zabývat se tématem, které mi je nejbližší a kterému se s různými obměnami věnuji již 9 let, a to prací s dětmi se zdravotním postižením, mentální retardací nebo sociálním znevýhodněním. S těmito dětmi jsem se v minulosti setkával například jako osobní asistent, asistent pedagoga, dobrovolník nebo doučovatel, a postupně jsem o dané problematice získal poměrně široký přehled. Posledním impulsem, který mě přiměl k výběru tématu k bakalářské práci, je moje současné pracoviště, kde pracuji jako vychovatel ve školní družině zřízené při škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Do tohoto zařízení docházejí děti z 1. – 5. třídy, a to s různými stupni a druhy poruch – děti s poruchou pozornosti a hyperaktivitou, poruchami autistického spektra, mentální retardací, poruchami učení atd. Spolu se zde tedy učí žít a spolupracovat opravdu rozmanitá skupina dětí, což s sebou přináší neobvyklé situace a pro mě cenné zkušenosti. V době, kdy ve společnosti hlasitě rezonuje téma inkluze, je pro mě velmi potěšující vidět situace, ve kterých si děti navzájem pomáhají a učí se navzájem respektovat své zvláštnosti a odlišnosti. Pracovat v takovém zařízení je jednak náročné na psychickou (a často i fyzickou) kondici a je to také velmi zodpovědná práce. Mnoha dětem dá postoj a vedení vychovatele (učitele) do života jakýsi návod, jak přistupovat k odlišným lidem okolo nich. Děti samy se navíc dokáží vcítit do druhých často lépe než my dospělí, a mnohokrát jsem byl svědkem spontánní pomoci mezi dětmi, ze které se skoro až derou člověku do očí slzy. A to je něco, co jsem chtěl touto prací pojmenovat. Kde se v dětech bere a jak se dá udržet a podporovat nezištná pomoc – tedy prosociální chování – a jaká je jeho důležitost v dětském kolektivu. Tím se totiž dle mého názoru začíná formovat postoj celé společnosti vůči jedincům, kteří to nemají v životě tak lehké.

V této práci popisuji pracoviště, ve kterém působím, protože je svým způsobem výjimečné, ať už kvůli specifickému složení dětí, nebo kvůli přístupům a principům, které ve škole uplatňujeme. Přiblížím způsob, jakým se v této družině pracuje s dětmi, jaký je personální a organizační rámec, jaké přístupy se nám osvědčily i s jakými negativními situacemi se zde setkáváme.

Zároveň zde popisuji významné pozitivní i negativní aspekty takového kolektivu, a práce se tak může stát i zamyšlením se nad významem společného vzdělávání a výchovy.

Práci jsem rozdělil na dvě části. V té první vysvětluji pojmy, se kterými budeme pracovat, dále jsem se snažil popsat stručně historii péče o děti s handicapem od pravěku po současnost, popsat způsob přijímání takových dětí v různých společnostech a při přechodu do novověku popsat vznik pomocných škol a zároveň historii školních družin. Ve druhé části popisuji již zmíněnou školní družinu při škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ve které jsem v době psaní práce působil mnoho let. Z posledních dvou let tohoto působení jsem si dělal poznámky, které zde prezentuji, a snažím se čtivou formou popsat, jakého pomáhajícího chování jsem byl svědkem. V závěru pak shrnuji svá zjištění, ve kterých se opírám o svá pozorování, o teoretickou část a zároveň o dva rozhovory s učitelkami a jeden rozhovor se žákyní, které jsou součástí přílohy.

Při psaní této práce jsem se setkal s mnoha problémy. Jak už vedoucí této práce, profesor Bendl poznamenal na začátku práce, je zde riziko, že se budu snažit pojmout příliš širokou tématiku, a tím se moje snažení rozmělní a práce bude plytká. Přesně to se mi stalo při druhé kapitole, kdy jsem se snažil popsat historii výchovy dětí s handicapem. Bohužel jsem narazil na to, že jsou zde tři široká témata, která by vydala na několik vlastních prací - historie přijetí lidí s handicapem ve společnosti, historie vzdělávání dětí s handicapem a historie volnočasového vzdělávání. Nakonec jsem se tedy musel omezit na jakýsi výcuc všech tří témat z dostupné literatury a zjednodušení pro potřeby této práce. Směřování této práce také nebylo jednoduchým rozhodnutím. Jelikož projevy dětí, se kterými jsem se setkal a které jsem chtěl popsat, sestávají z mnoha motivů, vzorců chování. Dalo by se zde psát o etice, o kulturním základu křesťanské společnosti, o přístupu pedagogů k dětem s handicapem a jejich vzoru, o vlivu rodiny… Nakonec jsem pochopil, že můj úkol je v popsání jednoho střípku velkého zrcadla, které se dá skládat jen postupně. A tento střípek vám nyní představuji:

1 TERMINOLOGIE

Motivace, motivy, chování

Lidské chování je vědomě či nevědomě zaměřeno na dosažení určitého cíle, které má nějakou intenzitu a trvání v čase. V psychologii se tyto procesy, které určují zaměření, sílu a trvání chování, označují jako **motivace.**

Motivace je intrapsychický proces, který je způsoben vnějším nebo vnitřním vlivem (situací), jakou je například ohrožení nebo hlad. Pokud jedinec zažívá aktuální stav (například hladovění), pak může být **vnějším podnětem** (jídelním lístkem v restauraci) **motivován k akci.**

Chování je chápáno jako vzorec motorických reakcí, které vytvářejí celek a sestávají z dílčích aktivit osoby jako celku (výraz obličeje, postoj těla, mluvení...). Charakteristicky lidské způsoby chování se nazývají **jednáním**.

Pojem **motiv** vyjadřuje obsah uspokojení, které vede k redukci původní potřeby.

Vzorec motivovaného chování se vytváří učením, je odlišný s ohledem na danou situaci. Uplatňují se zde i vlivy kultury. Pro některou kulturu jsou důležité například potřeby shromažďování majetku, pro některé nikoliv.

Sociálně motivované druhy chování

V každém způsobu chování se projevuje ovlivněnost a závislost člověka na společnosti, neboli sociální determinace. Existuje i sociálně motivované chování, tedy to, co má zřejmý sociální cíl (sdružování, komunikace, popudy se sociálním obsahem). K.H. Delhees o "sociálních pohnutkách" ("soziale Anreize") píše, že sociální pohnutka je "cíl chování, který je sociálního druhu nebo má důsledky pro uspokojení psychosociálních motivů" (Delhees 1975). Existuje mnoho sociálně vztažných motivů a druhů sociálně orientované motivace.

Nakonečný třídí pomoc přinášející chování takto:

- plánovaná formální pomoc – určená řídícími principy morálky (návštěva nemocného)
- spontánní neformální pomoc – založena na efektivní empatii (upozornit někoho, že má špatnou informaci)

- pomoc v nouzové situaci – řízení „sociálním humanismem“ (osoba postižená srdečním záchvatem)
- pomoc v každodenní situaci- uplatňuje se zde smysl pro sociální odpovědnost (vhození nalezeného dopisu do schránky)
- nepřímá pomoc – řízena osobní morálkou (dar pro dobročinnou organizaci)
- přímá pomoc – vyznačuje se smyslem pro sociální humanismus, soucitem a schopností pomoci (vložení se do ukončení sporu mezi dvěma skupinami)
- osobní pomoc - vyvolaná soucitem a vyznačená empatií (pomoc příteli) (Nakonečný, Motivace lidského chování 1996)

Prosociální chování

Jedná se o **pozitivní sociální chování**, které člověka vede k pomoci jinému člověku, nebo lidem. Tímto chováním **nepřináší člověk užitek jen sobě, ale i jiným lidem**. (Svobodová 2010). Označuje se také pod termínem **altruismus**. Je otázka, čím jsou altruistické činy motivované. Podle sociobiologů jde o podporu příbuzných genů, která může jít až k sebeobětování. Nejobětavější vztah by tedy měl být v rámci vlastní rodiny, nejsilnější pak ve vztahu matka-dítě. Altruismus ale může být vztažen na osoby jinak blízké (sousedy) ale i úplně neznámé. (Nakonečný, Sociální psychologie 2009)

Podle Leedse má altruistické chování tyto znaky:

- jednání má účel samo v sobě a není zaměřeno na vlastní zisk
- jednání je prováděno dobrovolně
- jednání způsobuje dobro

Prosociální chování může mít mnoho podob a zejména motivací. Pro účely této práce si představíme ty z nich, které se mohou pravděpodobně vyskytovat u dětí zkoumaných touto prací. První z nich je **identifikace**. „Z mnoha výzkumů vyplývá, že průběžné vnímání podobnosti s druhými vede k většímu přebírání jejich cílů nebo k silnější účasti na jejich zájmech.“ (E. Staub, 1982, s.67). Podle L. Kohlberga (1963) je identifikace „motivovanou pohotovostí“. Identifikace znamená tedy ztotožnění se s motivy. Od imitace se liší tím, že

imitace je jen napodobení, převzetí vzorců chování vedoucích k dosažení odměn a vyhnutí se trestu. Děti napodobují rodiče, protože: 1. důvěřují jejich schopnostem a obdivují je, 2. rodiče odměňují jejich chování, které je podobné chování rodičů. Zde se uplatňuje **vnímaná podobnost** mezi napodobujícím a napodobovaným, která je základem identifikace, ale také toho, že jednání dítěte, které je v rozporu s přáním rodičů, hrozí dítěti ztrátou rodičovské lásky (protože je trestáno). Ty jsou pro dítě zárukou přijetí a životní jistoty. (Nakonečný, Sociální psychologie 2009, 110-111)

Internalizace: „Koncept internalizování je používán k vysvětlení, jak se individuum stává pánem svých vlastních morálních jednání; a to se děje tím, že akceptuje morální hodnoty své společnosti jako vlastní a řídí se jimi ve svém chování.“ (Staub, 1982). Na toto poukázal již S. Freud, když popsal super-ego, které vzniká vstřebáváním rodičovských příkazů a zákazů dítětem. Vede tedy k vytvoření jeho **osobní morálky**. Když potom subjekt nejedná v souladu s normami osobní morálky absorbované jeho super-egem, dojde k „morální úzkosti“, tedy **pocitu viny**, který se může stupňovat až k nevědomému sebetrestání. Internalizované normy tedy vedou člověka k dosažení sebeuznání a vyhnutí se sebeodsouzení. Objevují se i další morálně vztažné systémy, jako jsou obdivované osoby i skupiny, nebo personifikované instituce – politické strany, církve, které rovněž prezentují určité normy chování. (tamtéž, 111)

Používané zkratky

- SVP – speciální vzdělávací potřeby. Žáci, u kterých poradenské zařízení zjistilo tyto potřeby jsou žáci, kterým je nutno věnovat zvýšenou péči. SVP se dále dělí na zdravotní postižení (smyslové, mentální, autismus, SPU atd.), zdravotní znevýhodnění (zdravotní oslabení, zdravotní poruchy, které se musí zohlednit při vzdělávání atd.) a sociální znevýhodnění (děti s nařízenou ústavní výchovou, z nepodnětného rodinného prostředí, cizojazyčného prostředí atd.)
- SPU – specifické poruchy učení. Patří mezi speciální vzdělávací potřeby a řadí se sem např. dyslexie, dysortografie, dyspraxie apod.
- ŠD – školní družina

- MR – mentální retardace. Trvalé snížení inteligence v důsledku organického poškození mozku (hodnota IQ pod 70 bodů)
- PAS – poruchy autistického spektra. Soubor poruch v oblasti psychického vývoje, které zasahují celou osobnost především v oblasti komunikace a emočního prožívání. Patří sem například dětský autismus, Aspergerův syndrom atd.
- DMO – dětská mozková obrna. Poškození mozku v ranném věku, které vede k poruše hybnosti končetin.
- PPP – pedagogicko psychologická poradna. Patří mezi školská poradenská zařízení. Poskytují poradenství a pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Poskytují například zjišťování předpokladů pro školní docházku, individuální psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku dětí předškolního věku, u kterých je podezření na nerovnoměrný vývoj.
- SPC – speciálně pedagogické centrum. Poradenské zařízení, které poskytuje mimo jiné komplexní speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku žáka.

2 HISTORIE VÝCHOVY DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

2.1 Počáteční důkazy o existenci lidí s handicapem

Jak už archeologické nálezy dokazují, již zhruba 40 000 let před naším letopočtem žily osoby, které se bez pomoci ostatních nedokázaly obejít. V nálezech z hrobů (například z r. 1986 a 1949 u Dolních Věstonic) byly identifikovány osoby se silně zdeformovanými končetinami, páteří, nebo lebkou. To dokazuje, že poměrně těžce postižený člověk mohl v této společnosti přežít, a dokonce získat vysoké společenské postavení. Viz. plastika „Venuše s křivou tváří“ nalezená poblíž hrobu ženy s podobně zdeformovanou lebkou, která musela mít vlastnosti, kterými si získala nebývalou úctu. (Dvořák 1984)

Další poznatky o existenci člověka s handicapem můžeme čerpat z mytologie. Například ve slovanské mytologii můžeme pozorovat vlastnosti duší a duchů podle změn lidského ustrojení (Vlkodlak – ten, kdo se narodí nohama napřed, Můra – má černé obočí srostlé nad nosem a ploské nohy, Ludkové – osoby malého vzrůstu s ošklivým obličejem atd.). V germánské mytologii mají různé tělesné defekty i bohové (Odin – obětoval oko pro zisk vědění, Tyr – jednoruký, Thor – má uprostřed čela zaseknutý úlomek kamenného brousku).

V písni Edda nacházíme i verše, které „nabádají k přátelskému přijímání slabších, v daném případě pocestných a hostů, jakož i tezi, která v daleko pozdějších kontextech výchovných zní pedagogickým optimismem.“ (Titzl 1998, 45)

„Kulhavý koně si osedlá,
bezruký hlídá brav,
hluchý se v boji hledí bít.
Být slepý je lépe,
než spálen být,
málokomu mrtvý prospěje.“

„**Nikdo není tak dobrý,**
aby chyby neměl,
ni špatný tak,
aby se k ničemu nehodil.“ (Edda 1962)

2.2 Postavení dětí a osob s handicapem ve starověkých společnostech

Evropská kultura navazuje v mnohém na Chammurapiho a jeho předchůdce, kteří v oblasti Mezopotámie již od druhého tisíciletí před naším letopočtem formulovali právní akty. Zaměříme se na zákony, které se týkají vztahu k dětem a osobám s handicapem. V Urukaginově (2351-2342 př. n. l.) nápisu je definována zásada ochrany slabých před silnými, které byla později přejímána ostatními panovníky, až se stala etickým principem. Bylo zde mezi článkem o zproštění dlužního otroctví uvedeno „Aby mocný nekřivdil sirotě a vdově“ (Klíma 1979, 107). Lipit-Ištar (1934-1924 př. n. l.) definoval mezi manželskoprávními předpisy mimo jiné pravidlo: „Jestliže první manželka ztratila zrak nebo ochrnula, neopustí dům a bude v něm zabezpečena, i když si manžel vezme druhou ženu.“ (Klíma 1979, 113). Chummurapi pak nechal sepsat první komplexní zákoník do kamene, ze kterého můžeme podobné zásady vyčíst. **Opět se zde projevuje velký důraz na to, aby silný neubližoval slabému, aby byla zajištěna práva sirotám a vdovám.** (Klíma 1979, 107 - 143)

Ve starověkém Řecku se v době největšího rozmachu nalézala dvě silná města. Athény a Sparta. V Plútarchových srovnávacích životopisech vedle sebe stojí dva zákonodárci – nedoložený Lykúrgos (možná domnělý polobůh) ze Sparty a Solón z Athén.

Zatímco Solón (640–560 př. n. l.) byl povolán k vytvoření nových zákonů v Athénách, které se zmítaly v krizi, a zaváděl proto zákony na omezení dluhů, Lykúrgos se zabýval více vymezením práva dětí a rodiny.

Lykúrgos (kolem r. 800 př. n. l.) má ve starověké Spartě na svědomí kromě zřízení rady gerontů (starších) také zrušení zlatých a stříbrných peněz (zavedl jen železné a potíral přepych) i zavedení řady zákonů, které podporují důležitost státu na úkor jednotlivce. Zákony se předávaly ústně, aby byla podporována společná výchova. Svými zákony podporoval, aby se státu rodily silné a zdravé děti. Ty byly považovány za vlastnictví státu. Pokud muž uznal za vhodného jiného, mladšího muže, přivedl ho své partnerce, aby spolu zplodili dítě. To pak

pojal za vlastní. Otec neměl právo rozhodnout o výchově novorozence, musel jej odnést do lesché (společenský dům), kde rada starších rozhodla o jeho osudu. **Zdravé a silné dítě povolili vychovávat, slabé a ošklivé děti musel otec odnést na místo, kterému se říkalo Apothetai (řecky „apotithémi“ = odkládám), tedy nad propast v horách. Tam bylo dítě pohozeno a tím zbaveno života.** To bylo považováno za lepší pro něj, i pro obec. Služky prováděly zkoušku životaschopnosti novorozeňat tím, že je koupaly ve víně. Podle nich slabé děti se sklonem k epilepsii po styku s vínem chřadly a umíraly, zatímco zdravé děti tato koupel posílila. Děti byly odchovávány bez plen, jejich tělo mělo od narození volnost vyvíjet se a růst. Od sedmého roku života byly chlapci vychováváni společně. (Plutarchos 1967, 87 - 144)

Ve starořímském právu je důležitá už první kodifikace – Zákon dvanácti desek. Ze IV. desky lze vyčíst následující zákon: „Rychle usmrtit lze zvláště obludné dítě.“ Podobně jako ve starověké Spartě je i zde důraz na estetickou krásu novorozeněte, a že zabití dítěte znetvořeného bylo považováno za dobré pro společnost. (Kincl 1972)

Nad přijetím do rodiny měl patronát otec. Novorozeně bylo před něj položeno na zem. Pokud ho pozvedl, uznal je za vlastní a přijal je do rodinného společenství. Jestliže odmítl tento rituál provést, dítě mohlo být utraceno nebo pohozeno. Podle Dionýsia z Halikarnássu (po r. 30 př. n. l.) musel mít otec k odložení zmrzačeného dítěte jednohlasné svolení pěti sousedů. Jestliže toto nerespektoval, byl pokutován odebráním poloviny svého majetku. (Jelínek 1888) Podle legendy o Romulovi zakázal Romulus hubení dětí mladších tří let, pokud nepřišly na svět zjevně deformované. To bylo nejspíše proto, aby mohl být zdravotní stav dítěte objektivněji posouzen. (Bender 1970)

Narození dítěte muselo být ohlášeno v *aerariu* (erár, neboli státní účtárna, pokladna a archiv) v Saturnově chrámu. Toto nařízení zavedl Augustus Octavianus pro legitimní děti v letech 4 a 9 n. l. a pro děti nemanželské ho rozšířil Marcus Aurelius. (Portréty světovládců I. 1982)

1.1 Postavení dětí a osob s handicapem ve středověku a osvícenství

S nástupem **křesťanství** se vnímání narození dítěte s handicapem změnilo. Přestože se narození znetvořeného dítěte považovalo za boží trest, místo odmítání a odkládání v tomto období začaly vznikat místa, kde o tyto děti bylo postaráno. Jednalo se převážně o **chorobince, chudobince, kláštery a špitály**. Děti aristokracie a vyšších vrstev na druhou stranu dostávaly soukromou péči a výchovu (například anglický král Richard III.). (Fischer 2008)

S nástupem **renesance a humanismu** se do popředí dostal i požadavek na vzdělávání postižených. Zde byly pokrokové názory J. A. Komenského, který měl požadavek na všeobecné a všestranné **vzdělání pro všechny** bez rozdílu původu, pohlaví a sociálního postavení.

Komenský ve Velké didaktice rozlišoval šest stupňů nadání (chápavosti) u dětí:

- děti vtipné (chápavé), které se chtějí učit, jsou aktivní a povolné
- děti vtipné, povolné, váhavé
- děti vtipné, ale svéhlavé
- děti povolné, které se chtějí učit, ale jsou tupé
- děti hloupé a pasivní
- děti hloupé a vzpurné

Úspěchem podle něj bude, jak se toto dítě naučí stýkat s lidmi (sociálně se adaptuje) a zjemní se v mravech. Myšlenky Komenského později přejaly první ústavy, které se specializovaly na vzdělávání smyslově postižených dětí.

Erasmus Rotterdamský ve svém díle "Chvála bláznovství" poukázal na rozdíly mezi prostotou a upřímností bláznů, tedy i mentálně postižených a omezeností aristokratů, duchovních, nebo úředníků. Bylo zjištěno, že poškození mozku a jeho následky jsou trvalým stavem který není možné lékařsky napravit. Další vývoj ukázal, že pravidelná výchova je způsob, jak se dá stav dítěte „rozhýbat". (Vančová 2005)

V Anglii lékař John Locke (1632 – 1704) navrhoval způsoby, jak se dá vykonávat diferenciální diagnostika a rozlišit mentální postižení od jiných duševních chorob. Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) ve svých ústavech pro opuštěné děti a sirotky vychovával i děti zaostalé (lehčí postižení). Ignác Felbiger (1724 – 1788), tedy reformátor rakousko-uherského školství, za panování Marie Terezie věnoval pozornost i postiženým dětem a žádal,

aby těžko se učící děti byly vedeny nejlepšími učiteli, povzbuzovaní k učení, a aby je za pomalé chápání a nízké schopnosti netrestali. (Vančová 2005)

1.2 Rozvoj péče o děti s handicapem v novověku, vznik škol v ČR

V 19. století se akcentovaly požadavky na využití potenciálu dětí s handicapem a jejich přípravu na život. Vznikaly ústavy a vzdělávací instituce, které se zpočátku specializovaly na určitý druh postižení. Roku 1786 vzniká Pražský ústav pro hluchoněmé. V roce 1871 založil lékař Karel Slavoj Amerling (1807 – 1884) **Ernestinum** – ústav pro abnormální děti na Hradčanech. Zde později působil i další významný český lékař, Karel Herfort. Roku 1913 vzniká ústav pro tělesně postižené děti, později pojmenovaný po jeho zakladateli Rudolfu Jedličkovi (1869 – 1926), **tedy Jedličkův ústav**. Zde působil i učitel František Bakule (1877 – 1957), který proslul založením dětského sboru chovanců ve víře, že je možno každého člověka hudebně vychovat. Právě v rámci Jedličkova ústavu se začala rozvíjet i volnočasová činnost pro děti s handicapem.

Roku 1929 vešel v platnost zákon (č.86/1929 Sb.), který řešil povinnou školní docházku žáků s nedostatkem duševních schopností, kteří se nemohli vzdělávat v obecných školách – vznikly **Pomocné školy**. V roce 1948 byl tento zákon nahrazen zákonem č.95/1948 Sb., který oznamoval, že veškerá mládež dostane jednotnou výchovu a odborné vzdělání. Dbalo se zde především na rozvoj pracovních a řemeslných činností. V zákoně č. 561/2004 Sb. jsou Pomocné školy přejmenovány na **Speciální školy**.

1.3 Rozvoj výchovy ve volném čase, vznik školních družin

S rozvojem průmyslu se v začátcích 19. století objevila otázka, jak s dětmi, které se potulovaly po městě, zatímco jejich rodiče pracovali. Ani zavedení školní docházky roku 1774 tuto situaci neřešilo, děti neměly po škole co dělat. Začaly tak vznikat různé spolky, zejména pro chudé děti, které nabízely program, zábavu, zajištění jídla i oblečení. Mezi nejvýznamnější patřily tyto organizace: YMCA, tělovýchovné organizace Sokol a Orel, později také skautské organizace (Skaut, Junák).

Ve volnočasové výchově byl velkou osobností Don Bosco (1815 – 1888), který v roce 1844 založil oratoř pro výchovu dětí z ulice. Zde šlo především o nabídnutí alternativní

náplně pro chudé mladíky, kteří se dostávali do křížku se zákonem, o jejich vzdělání a zušlechtění ve jménu Boha. Podobnou výchovnou činnost prováděl o desítky let později Anton Semjonovič Makarenko (1888 – 1939) ve svých koloniích, a to především na základě kolektivní práce chovanců.

V roce 1885 vznikl v Praze na Vyšehradě **útulek pro chudé děti**. Zde se mohly děti zapojit do činností hudebních, výtvarných, pracovních a rekreačních. Tím byly položeny základy pro pozdější vznik školních družin. Označení **družina** se začalo používat od roku 1931 a otevřely se i majetnějším rodinám. Roku 1948 se družiny staly součástí škol, začal být kladen větší důraz na výchovnou funkci družin. V roce 1960 Školský zákon ustanovil školní družiny jako instituce pro výchovu mimo vyučování pro děti mladšího školního věku – tedy prvního stupně základní školy. (Kucharičová 2008)

3 POPIS ZAŘÍZENÍ: ŠKOLNÍ DRUŽINA PRO DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

3.1 Organizační struktura

3.1.1 Základní škola pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Jedná se o státní školu, jejímž zřizovatelem je kraj. Funguje ve velkém městě už od první poloviny devadesátých let 20. století. Maximální počet dětí ve třídě je 12, celkový počet žáků je okolo 100. Ve většině tříd je kromě učitele-speciálního pedagoga přítomen i asistent pedagoga, u některých dětí i osobní asistent.

Škola funguje podle principů alternativní pedagogiky. Žáci jsou do této školy přijímáni na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Dojíždí sem žáci z celého města i jeho blízkého okolí.

3.1.2 Školní družina

Funguje v budově školy každý všední den od 7:30 do 8:00, odpoledne pak od 12:30 do 17:00, ve čtvrtek a v pátek o hodinu méně. Během školních prázdnin a státních svátků je družina zavřená.

Družina je formálně rozdělená do dvou oddělení, ale v praxi se obě oddělení propojují během společných aktivit. S dětmi zde pracují dva vychovatelé a část dne je přítomná i asistentka pedagoga. Přednostně jsou přijímáni žáci, jejichž oba rodiče pracují, případně děti matek samoživitelek. Děti jsou přijímáni do počtu 30 dětí.

3.2 Vybavení a prostorové dispozice

Školní družina sídlí ve vzdálenějším bloku školní budovy, v jedné místnosti o rozloze cca 30 m^2. Místnost je rozdělena do dvou částí zasunovacími dveřmi. Jedna část je většinou považována za odpočinkovou, druhá za herní a tvořivou.

V tomto prostoru se nachází podél zdí policové skříně na odkládání hraček a výtvarných potřeb, dále tabule, koutek se skříní na hrnečky, čaje apod. V jedné části, která

slouží jako odpočinková, jsou u zdi dva rozkládací gauče a před nimi koberec. Zde se po obědě pravidelně čtou pohádky.

Dětem jsou k dispozici mnohé hračky a hrací prvky. Nejvýraznější jsou barevné molitanové kostky umístěné v herní zóně. Je zde také dřevěná kuchyňka, police s plyšáky a panenkami, koš s dekami, šátky a kostýmy, lavice a stůl, které slouží různým účelům (domeček, prodejna). Zbytek hraček se nachází na policích (polštářky, hudební nástroje, logické hry, stavebnice, dřevěná auta). Ve zbytku místnosti jsou dva stoly učitelů (každý na jednom konci místnosti) a dva osmihranné stoly se dřevěnými židličkami pro děti.

Družinová místnost má ze dvou stran přístup na zahradu, jedna se nachází ve vnitrobloku školní budovy, druhá u plotu před zadním východem z pozemku. Protože u dětí s SVP a MR dochází ve zvýšené míře k různým zdravotním nehodám (zvracení, neudržení stolice), má družina uskladněnou i velkou zásobu náhradního oblečení, ručníků, sáčků, kapesníků, toaletních papírů, desinfekčních prostředků apod.

4 DĚTI

Do odpolední družiny jdou po skončení výuky všechny děti ve škole, které jsou přihlášeny k docházce do družiny a zapsány do výchovně-vzdělávacího plánu ŠD. Přednostně jsou přijímány děti z rodin, kde oba rodiče pracují, a to z 1. – 5. třídy. Nejsou zde žádná omezení docházky, nicméně žáci, kteří mají od poradenského zařízení přiděleného asistenta pedagoga i na družinu, sem dochází i s tímto asistentem.

Pokud se vedení školy domluví s rodinou, mohou sem docházet děti i s osobním asistentem, kterého si rodiče platí sami.

Vzhledem k tomu, že do školy jsou přijímány jen děti, které doporučilo školské poradenské zařízení na základě SVP (Doporučení podpůrných opatření, dítě se zdravotním postižením), má každé dítě nějakou diagnózu určenou vyšetřujícím psychologem. Podle současné praxe jsou děti zařazovány do tříd a děleny podle přítomnosti MR v diagnóze (na žáky s MR a na žáky bez MR). Já z hlediska funkčnosti a lepšího pochopení složení kolektivu dětí v naší družině, rozdělím děti na více skupin. A to na:

1. Děti s poruchami autistického spektra (bez MR) (8 dětí)
2. Děti s poruchami pozornosti s hyperaktivitou (bez MR) (7)
3. Děti se specifickými poruchami učení (bez MR) (9)
4. Děti s Downovým syndromem (s MR) (3)
5. Děti s MR (9)
6. Děti s nerovnoměrným vývojem různých složek (vývojová dysfázie, obtíže v oblasti motoriky, s MR i bez MR) (13, překrývají se s výše uvedenými)
7. Děti s poruchou chování (2 diagnostikovaní, reálně však známky poruchy chování vykazuje mnohem více dětí)

K těmto vývojovým a psychologickým diagnózám se řadí často ještě potíže smyslové a neurologické, například zrakové a sluchové obtíže, epilepsie nebo potíže s končetinami (DMO, hypotonie). Nemalou část dětí tvoří také děti ze sociálně znevýhodněného prostředí (ubytovny, rodiny z nižším socioekonomickým statusem, rodiny vedené matkami samoživitelkami, či děti z nepodnětné prostředí).

Na tomto rozdělení je vidět, že se zde potkává rozmanitá skupina dětí, které mají různé obtíže. U některých dětí se projevují pouze při učení, u jiných zasahují do smyslového nebo emočního vnímání, u některých pak prostupuje celou osobnost (PAS). Aby se takto rozmanitá skupina dětí dokázala spojit nad společnou hrou a dokázala společně fungovat, je velkým úkolem vychovatele, aby ve skupině nastavil vhodné mechanismy fungování, a zároveň budoval u dětí toleranci a vzájemné pochopení.

4.1 Anamnézy dětí

Pro pochopení některých situací, které zmíním v dalších kapitolách, přikládám jmenný seznam dětí s přehledem diagnóz podle jejich posledního vyšetření a vlastní komentář. Jména byla v rámci zachování anonymity změněna.

- Michal 1. třída, 7.let – nerovnoměrný vývoj rozumových schopností, řečové obtíže. Ve družině se projevuje občasnými výbuchy vzteku, dostává se do konfliktů s ostatními. Zklidní se při práci na zahradě.
- Daniel 1.třída, 6 let – atypický autismus. Má problémy s navazováním sociálního kontaktu, děti si na něj často stěžují, že je provokuje. Různé situace si postupně nacvičuje a učí se, jak se v nich chovat.
- Jirka 1. třída, 6 let – ADHD. Živý kluk, který si rád hraje se staršími, podobně akčními spolužáky. Byl určitou chvíli vystaven šikaně ze strany starších (hlavně Filipa). Rád pomáhá učitelům.
- Aneta 1. třída, 7 let – řečové opoždění, autistické rysy. Velmi veselá a vstřícná dívka, která si ráda hraje sama, ale nemá problémy s komunikací.
- Sofie 2. třída, 8 let – lehká mentální retardace, opožděný vývoj řeči, ADHD, špatná orientace. Velmi živá dívka, která si občas povídá sama pro sebe, má určité výrazné polohy radosti a smutku, které občas střídá velmi rychle. Je velice komunikativní, ráda se tulí, starší dívky se o ní rády starají (dokud jim nedojde trpělivost 😊). Krásně zpívá.
- Klára 2. třída, 9 let – střední mentální retardace. Radostná holčička, která má ale špatný odhad svojí síly, občas někomu nechtěně ublíží. Téměř nemluví (během pobytu

ve družině se naučila používat asi 15 slov), často se pokakává. Je pro ni velmi náročné vydržet v klidu.

- Anna 2. třída, 8 let – tělesný handicap (špatná hybnost dolních končetin), řečové obtíže, koktavost. Veselá holčička, která se ráda o ostatní stará, často jim pomáhá.
- Ondřej 2. třída, 8 let – Prader-Williho syndrom. Jeho primární handicap spočívá v tom, že se nedokáže kontrolovat v touze jíst. Většinu času je velmi spolupracující a veselý. Vyznačuje se ale i svými „záseky“ a výbuchy vzteku (podobně jako Michal).
- Dominik 2. třída, 7 let – řečová dysfázie. Velmi úzkostný kluk, který je vázán na maminku. Lehce se vytočí při sebemenším problému.
- Štěpán 3. třída, 8 let – řečová dysfázie, autistické rysy. Bystrý kluk, který je spíše samotář. Občas zaujme svými přednáškami („Klárko, vždycky když chceš bouchnout pana učitele, vzpomeň si na slova našeho pána, Ježíše Krista – že nemáš dělat to, co nechceš, aby pan učitel udělal tobě.“).
- Veronika 2. třída, 8 let – lehká mentální retardace. Nenápadná dívka, která se straní kolektivu. Občas se sebepoškozuje.
- Kateřina 4. třída, 9 let – kombinované tělesné postižení (spastické končetiny), postižení zraku, epilepsie. Dívka, která má mnoho souběžných potíží, které se snaží překonávat. Často padá kvůli vrtkavé chůzi na zem, ale dokáže se zase zvednout. Mívá 2 – 3 drobné epileptické záchvaty denně. Spolužáci ze třídy jí často pomáhají.
- Marie 4. třída, 10 let – nezralost sluchového vnímání, obtíže v oblasti motoriky a grafomotoriky, řečové obtíže, nerovnoměrné rozložení rozumových schopností. Upovídaná dívka, která mívá výkyvy nálad, ale většinu času je velmi milá. Často pečuje o ostatní, zejména o Terezu.
- Nikol 4. třída, 9 let – epilepsie, snadná unavitelnost. Holčička, která k nám přišla na základě ztráty zájmu o školu. Je velmi prosociální, často se stará o Sofii a Kateřinu od ní ze třídy. Má velmi dobrou sebereflexi, je na ní spoleh.
- Adriana 4. třída, 10 let – oslabená zraková a sluchová percepce, ADHD, vývojová dysfázie, opožděný psychomotorický vývoj. Veselá dívka, co ráda tancuje a do všeho jde s nadšením.
- Tereza 4. třída, 10 let – epilepsie, lehká mentální retardace. Část roku byla kvůli kombinaci prášků agresivní, často ubližovala dětem. Po změně medikace toto chování

vymizelo, přešla do pasivity. Občas se rozhodla vyrušovat při pohádce, jinak byla bezproblémová.

- Richard 4. třída, 9 let – lehké mentální postižení, mírné vady řeči, mírné zrakové postižení, poruchy chování. Akční kluk, který dokáže ostatní motivovat k práci (například na zahradě). Často se dostává do konfliktů (rvačky), určitou dobu obtěžoval dívky. Velmi často ale zodpovědně pomáhá Kateřině a Terezce.
- Filip 4. třída, 10 let – středně závažné poruchy učení, mírné poruchy chování (přeřazen na základě stresu z tlaku na výkon a z negativního hodnocení). Velký parťák s Richardem. Na začátku roku šikanoval Jirku, po prošetření situace se z nich stali velcí kamarádi. Že umí pomáhat prokázal, když přesměroval pozornost Terezky při jejích záchvatech agrese.
- Pavel 4. třída, 9 let – vývojová dysfázie, atypický autismus. Svědomitý kluk, který rád pomáhá.
- Petr 4. třída, 10 let – nerovnoměrný vývoj, porucha autistického spektra, ADHD. Kluk, který se často rozčílí, když něco není podle něj, zpočátku utíkal od konfliktů pryč. Podobně jako Daniel z první třídy, i on se musí učit sociální situace postupně.
- Amálie 5. třída, 11 let – sociálně znevýhodněné prostředí, SPU. Často smutná dívka, která se ale velmi dobře socializuje a působí vyspělejším dojmem. Pochází z rodiny více sester, kde je čtvrtou nejmladší. Umí se tedy starat o mladší, což prokazuje často tím, že se postará o Sofinku nebo Karolínu.
- Julie 5. třída, 10 let – SPU – dysortografie a lehčí projevy dyslexie. Nerovnoměrný vývoj rozumových schopností a oslabení ve verbální složce intelektu. (Přijata kvůli ztrátě motivace k učení). Přívětivá dívka. Nemá problém v navazování kontaktů, je ochotná pomáhat.
- Karolína 5. třída, 11 let – centrální hypotonický syndrom, mentální postižení, epilepsie, Rettův syndrom. Dívka se zasněným pohledem, která v první třídě trpěla nevysvětlitelnými epileptickými záchvaty. Postupem času se to zlepšilo, její problémy s motorikou se vyjasnily i díky diagnostice Rettova syndromu. Je v reakcích zpomalená, ráda se směje, občas dělá nepořádek. Její spolužáci jí trpělivě pomáhají.
- Sabina 5. třída, 11 let – lehká mentální retardace, projevy ADHD. Nedostatky ve verbálním projevu a grafomotorice. Náladová a občas velmi drzá dívka. Zpočátku

jsme s ní řešili jeden kázeňský problém za druhým. Díky kombinaci přísného přístupu a důvěry se její projevy podařilo zklidnit. Dokáže strhnout ostatní (například hrou na učitelku), umí ostatním pomoci (otázkou je, nakolik je to bezelstné).

- Jana 5. třída, 10 let – vývojová dysfázie, porucha pozornosti. Unavitelnost nervové soustavy, kolísavé psychomotorické tempo. Často rozladěná, plačtivá. Na děti občas křičí, když se jí nelíbí jejich projevy.
- Kryštof 5. třída, 11 let – nerovnoměrný vývoj, oslabení pozornosti, motorické oslabení, snížení komunikační schopnosti. Aktivní kluk, který nejradši běhá venku a hraje si s ostatními. Občas provokuje ostatní.
- Jindřich 5. třída, 11 let – porucha autistického spektra, lehká mentální retardace, ADHD, senzorická dysfázie. Ze začátku plačtivý kluk, který měl problémy si zvykat na nové okolnosti. Po pěti letech si zvykl na prostředí i aktivity ve družině a má svoji sadu aktivit, které pravidelně opakuje. Občas se s jinými dětmi dostane do konfliktu, když mu třeba vezmou hračku.
- Vítek 5. třída, 12 let – Aspergerův syndrom. Úzkostný chlapec, který si často vyrábí sám a neustále se ptá na čas. Při sebemenší změně harmonogramu znejistí a nezřídka začne plakat.
- Vincent 5. třída, 10 let – výrazná dysortografie, střední dyslexie a dysgrafie. ADHD, nerovnoměrný vývoj rozumových schopností. Velký motor kolektivu. Dokáže ostatní strhnout, vymýšlet jim hry, ale občas vymyslí i nějakou „lumpárnu“. Občas si vymýšlí, dostává se do konfliktu s mladšími kluky. Umí ostatním pomoci a chovat se vyspěle, ale (pravděpodobně v závislosti na náladě) dokáže taky celý kolektiv rozbít a chovat se velmi drze. Má problémy s přijímáním autorit. Je velmi pohyblivý a pokud má pohybovou aktivitu, je bez problémů (dokud nezačne lézt po budovách a vy mu to chcete zakázat).
- Radek 5. třída, 10 let – SPU, přijat na základě ztráty motivace ze školy. Aktivní kluk, co vychází s ostatními, až na občasné roztržky.
- Denis 5. třída, 11 let – atypický autismus, agnese corpus callosum (chybějící křížení mezi hemisférami). Má velmi obtížnou orientaci v prostoru, občas se „ztratí“ myšlenkově i fyzicky. Má rád aktivity, na které je zvyklý (hra s vláčky, opakující se pohyby). Krásně zpívá a dobře reaguje na hudbu.

- Sebastián 5. třída, 11 let – Downův syndrom, (žák se souběžným postižením více vadami). Občas těžko komunikuje s ostatními, umí jen pár slov, ale z toho 30% je sprostých, které rád vykřikuje. Často po sobě s Denisem lezou a objímají se.
- Eva 3. třída, 9 let – nerovnoměrný vývoj rozumových schopností, SPU, sociálně znevýhodněné prostředí (nyní v pěstounské péči). Aktivní a společenská holčička, která stále něco dělá. Má dobrý vztah k hudbě, ráda iniciuje různá představení a divadla ve družině (hlavně s Ondřejem). Velmi ochotně pomáhá svým spolužačkám nebo Sofince. Používá přitom prostředky, které odpozorovala od nás, učitelů.
- Emílie 3. třída, 8 let – dyslektický, dysortografický vývoj. Pomalejší tempo, zvýšená unavitelnost nervové soustavy, nižší socio-emoční zralost, nezralost zrakového a sluchového vnímání (žákyně se zdravotním postižením) (přijat kvůli ztrátě sebevědomí a strachu ze školy). Zprvu nenápadná a klidná holčička, která je ale v kolektivu oblíbená. Sestra Amálie. Ráda pomáhá svým spolužačkám a Sofince.
- Monika 3. třída, 10 let – Downův syndrom. Usměvavá, ale tvrdohlavá dívka, která často dělá opak, než po ní chceme. Ráda si hraje sama, prohlíží si knížky, nebo dovádí s Alžbětou.
- Alžběta 3. třída, 8 let – Downův syndrom. Veselá, sociální holčička, která nosí kapesníčky těm, kdo brečí, často se se spolužačkami a spolužáky objímá. Ráda tancuje.
- Jáchym 3. třída, 9 let – SPU, adoptovaný. Zvídavý a podnikavý kluk, který nejradši pozoruje přírodu a zvířata na zahradě, nebo jen tak dovádí. Občas se nad nějakým problémem zasekne, nedává rád najevo svou vinu. Občas se dostane do konfliktu s některým spolužákem. Jinak je ale velmi svědomitý a rád pomáhá ostatním. Podobně jako Eva to odpozorovává od učitelů.
- Ema 3. třída, 9 let – psychiatrické potíže, zdravotní potíže, SPU, sociální znevýhodnění. Velmi aktivní živel v kolektivu. Často vytváří vrtkavá přátelství, které pak skrze hádky přechází v nepřátelství. Velmi často se kolem ní kumulují konflikty. Občas dokáže spolužačkám pomoct, ale předtím to dá hlasitě najevo.

Pro mě osobně bylo zajímavé zamyšlení nad tím, kdo z nich vlastně pomoc poskytuje (tedy pravidelně alespoň jednou za týden někomu pomohl), a kdo jí potřebuje (pravidelně

v určité činnosti – zklidnění, sebeobsluze, uklízení, při tvoření, při hře…). Podle mých poznámek tato statistika dopadá zhruba takto:

- spíše potřebuje pomoc – 11
- spíše poskytuje pomoc – 15
- ani jedno výrazně – 12

Pak jsem si uvědomil, že dobrým vodítkem pro zjištění, kde se pomáhající děti učí pomáhat, je v existenci sourozenců. Z 15ti pravidelně pomáhajících, má 11 sourozence (6 mladšího, 5 staršího)

5 BĚŽNÝ RYTMUS TÝDNE

Rytmus dne a aktivit závisí na složení dětí v tom kterém dni. Žáci do družiny docházejí po konci vyučování, a to se u jednotlivých tříd během týdne mění podle jejich rozvrhu hodin. Například v pondělí jsou po vyučování a po obědě ve 12:30 přítomné 1.-3. třída, zatímco v úterý ve stejný čas jsou ve družině 1., 2. a 5. třída. Pro představu uvádím běžnou strukturu dne, v druhé části této kapitoly představím obměny programu během týdne.

5.1 Běžný den

Čtení (12:30 – 13:15)

Po skončení vyučování jdou děti se svým vyučujícím na oběd. Tento vyučující pak děti pouští domů, nebo je odvádí do družiny. Děti přebírá jeden z vychovatelů nejdříve v 12:30, zapíše je a má pro ně připravenou pohádku či příběh. Před některými významnými svátky (Vánoce, Velikonoce…) dětem čteme příběhy, které se k těmto obdobím vážou. Čtení je vždy minimálně na 45 minut a má dětem umožnit si odpočinout po obědě a po dopoledním vyučování. V tuto dobu jsou zpravidla přítomné děti z prvních tří ročníků. Místnost družiny je v tu chvíli přepažena zatahovacími dveřmi, aby se zmenšil prostor a vytvořilo se přítmí, děti mají možnost si lehnout na gauče nebo na matrace, vzít si polštářky a přikrýt se dekami.

“Hlazení divočáků”

Při začátku pohádky se stávalo, že se některé divočejší děti nedokázaly zklidnit a pohádku poslouchat. Buď jí nerozumněly, nebo pro ně bylo těžké zmírnit svůj motorický neklid. Ať tak nebo tak, začali jsme zavádět ukládání pod deku a děti jsme hladili po zádech, dokud se nezklidnily. Ostatní děti poznaly, že to funguje a že je u pohádky klid, a některé své neklidné spolužáky také stejným způsobem uklidňovaly. Nikol nebo Amálie takto často uklidňovaly Sofinku.

Takto například jednoho dne, když začala při začátku pohádky chytat Tereza amok a záměrně rušit, vzali jí jednomyslně Richard s Filipem na chodbu, kde jí uložili na polštářek, dali jí pod deku a hladili jí po ramenech. Když jsem po pár minutách vyšel ven, všichni tři tam v klidu seděli a odpočívali.

Vincentovo vedení

Když byl Vincent (páťák) donucen jít dříve do družiny, tedy už na pohádku, kdy tam byla jen 1. a 2. třída, nebyl z toho nadšený. Skoro to vypadalo, že bude pohádku rušit. Dovolili jsme mu si vytvořit na poslouchání pohádky domeček, což ho zklidnilo. Když jsme dočetli pohádku, zazpívali s kolegyní ukolébavku, dal jsem Vincentovi do ruky terapeutickou zvonkohru. Vincent začal automaticky obcházet ležící děti a jemně jim hrát kolem uší. U toho je přikrýval, každého pohladil, a takhle pořád dokola. Byl naprostý klid. S kolegyní jsme si lehli taky, Vincent dal deky i nám, a takto jsme odpočívali minimálně 10 minut – dva vychovatelé, 12 dětí, a Vincent tuto relaxaci spontánně řídil. Když jsem zaslechl, že přichází 3. a 4. třída, říkal jsem si, že tohle už asi uřídit nezvládne. Vyšel na chodbu, chvilku tam něco šeptal příchozím, a po chvilce do místnosti v tichosti vstoupila část třeťáků a čtvrťáků, kteří respektovali náš odpočinek a polehali si na zem. Vincent dál hrál na zvonkohru a uklidňoval ty, kteří se chtěli zvědavě zvedat. Druhá část třeťáků a čtvrťáků mezitím potichu venkem vstoupila do aktivní zóny (která byla přepažená zatahovacími dveřmi) a potichu si začali dělat svou práci. Kdybych nebyl nervózní z toho, že ve druhé místnosti je asi deset dětí bez dozoru, klidně bych mohl dál odpočívat, a možná bych i usnul. A v tu chvíli jsem věřil, že bych skutečně mohl. Cítil jsem, že důvěra, kterou jsem Vincentovi beze slova dal, se vyplatila a že i děti jsou schopné zvládnout takové situace naprosto samy.

Volná hra (13:30 – 14:00)

Po čtení následuje uklizení dek, matrací a polštářků, zatahovací dveře se otevřou a děti si sami vybírají aktivity, které budou dělat. V případě příznivého počasí vyrazí jeden z vychovatelů s dětmi ven na zahradu nebo do sadu, kde si děti mohou zvolit, s čím si budou hrát. Vychovatel pomáhá dětem, které neví, s čím si hrát, popřípadě vymyslí hru pro celý kolektiv. Oblíbenými hrami jsou klasická hra na schovávanou, hra na babu, hod diskem, kopaná nebo florbal. V sadu se děti nejradši houpají v síti nebo skáčou na trampolíně. Mnoho ze starších dětí, které netrpí MR, vymýšlí pro ostatní různé spontánní hry, zpravidla inspirované populárními filmy a pohádkami (na draky, na Star Wars, princezny a rytíře,

vojáci atd.). V období podzimu například děti rády hrabou listí, dělají z něj hromady, do kterých pak skáčou. V interiéru si pak děti nejraději staví různé domečky z kostek, dek a židlí.

Zájmové činnosti, procházky, hra venku (14:00 – 15:00)

V době mezi druhou a třetí hodinou bývá ve družině nejvíce dětí – je to čas, do kterého se směřují všechny řízené kolektivní činnosti. V závislosti na počasí a ročním období se s dětmi věnujeme buď společným aktivitám venku (na zahradě nebo na hřišti za školou), nebo tvoření uvnitř. V případě venkovního pobytu jde často o prodloužení činností, které vznikly během volné hry a jejich další směřování (zkoumání rostlin a živočichů, stavění skrýší, hry...) nebo o vytvoření aktivit nových. Na podzim to bývají aktivity sportovní, s cílem zapojit co nejvíce dětí a zlepšovat jejich fyzické dovednosti, v zimě bývají kreativní a badatelské (experimenty s vodou, zmrzlými věcmi, sněhem, stavění sněžných příbytků...) a na jaře a v létě se postupně více rozvolňují. V teplém období děti rády dovádějí spíše ve stínu, sbíráme plody v sadu, stavíme domečky a hrajeme opět kolektivní hry. Uvnitř je prostor nejčastěji na výtvarné a praktické činnosti – malování, lepení, stříhání, práce s vlnou, s voskem, s přírodninami, s korálky atd. Děti nejsou do činností nucené, ale často se přidávají spontánně, když vidí, že ostatní děti tvoří také.

Během týdne se aktivity různě střídají. Záleží hlavně na počasí, ale obecně platí, že když je dětí méně, zapojují se aktivity, kde se dá s dětmi pracovat individuálněji (složitější tvoření, hudební dílna, nácvik driblování apod.). Snažíme se každý den jít alespoň na chvíli ven, a uvnitř nabídnout alespoň jednu tvořivou aktivitu na delší dobu (různé stříhání, lepení, malování…). V době psaní této práce nosila výtvarné nápady hlavně asistentka pedagoga. Čtvrtky a pátky bývají volnější, jednak proto, že je dětí více, odpolední vyučování končí dřív, a rovněž družina končí brzy (ve čtvrtek v 16:00 kvůli školní poradě, v pátek v 15:00).

Při proměně ročních dob využíváme venkovní příležitosti k práci. V zimě si s dětmi vezmeme lopaty a odhazujeme sníh, aby rodiče mohli bez problémů projít, na jaře uklízíme zahradu po zimě a připravujeme záhonky, kompost, pozorujeme jarní květiny. V létě čistíme asfalt od plevele, staráme se o záhonky a kompost a na podzim hrabeme listí (děti milují dělání hromad listí, do kterých se pak mohou zahrabávat a skákat). Děti umí vzít za práci naprosto spontánně, vydrží s nadšením pracovat přibližně hodinu, někdy až hodinu a půl. Potom je lepší práci ukončit, nebo vzít jinou partu dětí, jinak si děti začnou místo práce s

nástroji hrát. Děti se umí pro práci nadchnout, hlavně když vidí pracovat mě (vychovatele) a tahouny kolektivu (zpravidla děti bez MR, často s ADHD) - např. Vincenta, Richarda, Ondřeje.

6 FUNKČNÍ PŘÍSTUPY V PRÁCI S DĚTMI S SVP

6.1 Nastavení hranic

Důslednost v nastavování hranic je důležitá z několika důvodů. Jedním z nich je, že děti přicházejí z různých rodin, kde vládnou odlišné výchovné přístupy, od velmi liberálních po velmi striktní. Je tedy vhodné a spravedlivé nastavit jednotná pravidla pro všechny a děti na ně vhodnou formou upozornit a trvat na jejich dodržování. Vhodnou formou se ukázalo například, když jsme si s dětmi sedli na začátku roku do kroužku a děti postupně říkaly, jaká pravidla by samy ocenily. Tato pravidla jsme si pak sepsali na velký papír a děti je podepsaly. Takováto dohoda vedla později k uvědomění si spoluúčasti na nastavování hranic. Děti si, podle úrovně pochopení svých činů, začaly všímat, jak společně nastavená pravidla fungují a co by bylo dobré do nich doplnit. Například když zjistily, že obecné pravidlo o půjčování hraček („O hračky se dělíme s kamarády“) nefunguje, protože některé děti diskutují o délce půjčení té které hračky, jiné jsou do hry tak zabrané a jejich rozumová úroveň jim nedovoluje pochopit, že ostatní mají na hračku taky nárok, atd. Samy děti pak navrhly, že když je o některou hračku větší zájem, rozdělí si ji podle času. Ten jsou schopné pochopit a respektovat všechny děti. Čas má rytmus, díky kterému je uchopitelný i pro děti s menší schopností uvědomění (čas musí ale nejčastěji hlídat vychovatel).

Kluci a kostky

Denis si hrál na koberci s velkými kostkami. Najednou jsem zaregistroval konflikt, u kterého jsem nebyl. Michal, který byl z první třídy, ale rozumově vybavenější, než Denis, začal křičet, že mu Denis nechce půjčit kostky. Zeptal jsem se kluků, co se stalo. Denis naznačil, že ho Michal bouchl. Michal na to zamračeně: "Ale když on mi nechtěl půjčit kostku. Já: "Dobře, kvůli tomu není potřeba nikoho bouchat. Já vidím, že si oba dva chcete hrát s kostkami. Mohli byste se domluvit, kdo si bude hrát teď a kdo později? Nebo se domluvíte a postavíte něco spolu?" Michal změnil výraz, už nebyl naštvaný: "Tak víte co, pane učiteli, já mu ty kostky nechám." "Děkuji Michale, to bylo od tebe hezké."

6.2 Předcházení rizikovým situacím

Klíčovým atributem vychovatele pro úspěšné předcházení rizikovým situacím je důkladná znalost každého dítěte. Vychovatel, který dobře pozoruje a zná děti, jejich specifika a příběhy, je připraven odhadnout případné krizové situace, které se některým dětem mohou stát. V místnosti s tolika různými dětmi je důležité dobře monitorovat vývoj vzájemné komunikace mezi dětmi. Když vidíme, že se schyluje k nějakému problému, je třeba zasáhnout hned – převést pozornost, vyřešit situaci v zárodku, nebo třeba jen situaci tiše svou pozorností doprovázet. Není potřeba zasahovat vždy, nejlepší je, když děti situaci mezi sebou vyřeší samy. Práce v této družině vyžaduje velmi dobrou intuici a improvizaci.

Tímto se vrátím k pracovním aktivitám, které poskytují dětem potřebnou náplň a výzvy. Při aktivitě, jakou je například hrabání listí, kde je potřeba hrabat listí hráběmi, nakládat na vozík, vozit na kompost nebo nosit lopatami na sníh, lze zapojit mnoho dětí různého myšlenkového základu (tedy děti s MR i bez MR). Děti hyperaktivní zde dostávají výzvu, kterou berou za svoji - např. je potřeba přesunout co nejvíce listí z bodu A do bodu B, aby vznikla co největší hromada na skákání. Vymýšlí proto různé "vylepšováky", spolupracují spolu. Pokud je na zahradě například jedno dítě bez MR a ostatní s MR, začne tento organizovat ostatní, aby společně dosáhli cíle. Tím učí sebe manažerským a pedagogickým dovednostem, a zároveň ostatní děti zásady spolupráce, a předává jim své

zkušenosti. Byl jsem svědkem interakce, kdy rozumově nadanější dítě učilo dítě s MR, přestože dítě s MR bylo starší, a trpělivě mu ukazovalo, jak lépe nakládat listí lopatou. Věřím, že takovouto společnou pracovní aktivitou nejenže využíváme čas rozumně, ale zároveň se od sebe navzájem můžeme hodně naučit a předcházet tím negativním jevům.

Spolupráce

Bylo to jednoho sychravého odpoledne. Na zemi leželo mnoho listí z třešní, a my jsme vyrazili se čtvrťáky, vzali jsme si pár lopat na sníh, hrábě, kolečka. Terezka začínala mít opět afekt, a tak jsem se to pokusil vyléčit lopatou. Dal jsem jí do ruky lopatu, aby nabírala z hromady listí, a nosila jej na hromadu. Mezitím se Richard s Filipem operovali s kolečkem, zapojila se i Adriana, která pomáhala Terezce s nakládáním. Po chvíli jsem si všiml, že jsou venku i Ondřej a Dominik, tedy děti, které spolu běžně moc nespolupracovaly. Dal jsem jim pytel a rukavice, ať sbírají odpadky. Přicházely stále další a další děti (Vincent, Julie, Amálie, Karolína, Jáchym…), až mi začala docházet práce k rozdělení. Nakonec přibližně 15 dětí pracovalo na zahradě, uklízelo klacky, hrabalo a vozilo listí, sbíralo odpadky a lezlo přitom do nejhlubšího křoví, vytrhávalo plevel z děr v asfaltu, zametalo cestu. Vypadalo to jako na brigádě veřejně prospěšných prací. Makarenko by měl radost, říkal jsem si. Po zhruba hodině a půl děti přinesly pytle plné odpadků, listí bylo shrabané, cesta perfektně uklizená. Ale co víc – spolupracovaly spolu děti napříč třídami, pomáhali si, učili se od sebe navzájem a za tu dobu nevznikl ani jeden konflikt…

6.3 Důvěra

V průběhu pěti let práce v této družině jsem si uvědomil, jak důležité je, když vychovatel umí děti přesvědčit o tom, že jim důvěřuje. Vztah založený na důvěře má mnoho výhod. Jednou z nich je, že děti často slýchají od dospělých, aby něco nedělaly, že něco nedokážou, že něco nesmí, a tak dále. Bývají z toho otrávené a o to více ocení každého, kdo jim řekne, že jim věří. Když se pak dítěti něco nepovede, může toho vychovatel využít ještě více. Citlivou prací s chybou může dítě naučit, jak se situací naložit, jak ji příště vyřešit lépe, a navíc může jejich vztah prohloubit tím, že mu nebude chybu vyčítat, ale naopak ho podnítí

další důvěrou. Takto budovaný vztah vede k lepší vzájemné motivaci a zvyšuje sebevědomí dítěte. Strach a obavy o dítě jsou v pořádku, ale není funkční, když příliš zasahují do vztahu vychovatele s dítětem. Dítě, které je často napomínané a upozorňované na nebezpečí, je pak více v napětí a spíše udělá chybu. Proto dětem v rozumné míře důvěřujeme a snažíme se je podněcovat v důvěře k ostatním i k sobě samému. Na druhou stranu musí důvěru doplňovat i jasné hranice, jedno bez druhého není funkční a mezi těmito dvěma přístupy je nutné pořád udržovat balanc.

7 NEOBVYKLÉ SITUACE

7.1 Záchvaty vzteku

Děti, které do školy docházejí, mívají občas kromě skutečných poruch chování (tj. diagnostikovaných) i nedostatečné návyky, v jejich rodině chybí vzor jednoho z rodičů (častěji otce) nebo vládne příliš liberální výchova. Tímto si uvědomuji, že se dostávám na tenký led, protože pedagog by neměl posuzovat a hodnotit rodinné poměry a způsoby výchovy. Nicméně jsem doznal, že jsou určité znaky výchovy, které vykazují děti s velmi liberální výchovou, která v kombinaci s jinými specifickými poruchami (snížené rozumové schopnosti, poruchy chování) může vyústit v zásadní výchovné problémy. Takové děti se často nedokážou přizpůsobit pravidlům a normám fungujícím ve škole a sebemenší náraz jejich svévole a očekávání s autoritou a mocí vede velmi často k výbuchům vzteku. V našem případě se to týká hlavně Michala, Ondřeje a Vincenta. Některé záchvaty vzteku vedly v minulosti k odvedení dítěte rodičem předčasně domů, ve dvou případech byla volána i policie. V případě těchto situací je zásadně ohrožena bezpečnosti dětí, proto se snažíme jakkoliv těmto výbuchům předcházet a včas převést pozornost nebo dítě uklidnit. Téměř vždy je nezbytné, aby se s dítětem v afektu opustil jeden z pedagogů prostor družiny, což je někdy velmi těžký úkol (prostorově, časově i fyzicky).

Dětský tábor 2017

Vincent a Ondřej spolu bydleli na pokoji. Ondřej chodil do první třídy, kromě Prader-Williho syndromu trpěl i nezvladatelnými výbuchy agresivity, které se vyskytly přibližně 4x během školního roku, když Ondřej pronikavě křičel a ničil věci kolem sebe, zatímco ostatní děti musely počkat zhruba hodinu, než záchvat přejde. Děti o jeho problému věděly, mluvili o něm opatrně. Vincent chodil do páté třídy a s Ondřejem se moc neměli rádi. Jednou se spolu dostali do konfliktu, ve kterém starší Vincent neustoupil a vedlo to k velkému Ondřejově záchvatu. Na táboře nicméně vyšlo společné bydlení na ně.

Ten den byl Ondřej rozladěný už od rána a jedna vedoucí mě požádala, abych mu domluvil, protože se začíná vztekat. Vybídnul jsem ho, že se půjdeme uklidnit do pokoje. Souhlasil a začal mi říkat o tom, co ho štve. Když jsme byli v pokoji, vstoupil Vincent s papírem a pastelkami a zeptal se, jestli může vstoupit. Když Ondřej neprotestoval, tak jsem ho nechal. Vincent přinesl pastelky a papír na stůl, udělal na něm prostor a zeptal se Ondřeje: “Nechceš si kreslit? Tobě to tak hezky jde.” Ondřej viditelně pookřál a svolil. Zeptal jsem se kluků, jestli je tam můžu nechat a oba souhlasili. Když jsem vyšel, Vincent za mnou přišel a říkal, že to udělal proto, aby Ondřej nedostal záchvat.

7.2 Epileptické záchvaty

V době psaní této práce docházely do družiny čtyři děti, které trpěly určitou formou epilepsie. Kateřina, která kromě kvadruparetické formy DMO trpěla i lehčí formou epileptických záchvatů, které ji provázely několikrát denně. Záleželo na mnoha okolnostech, a někdy ji na část roku záchvaty zcela opustily. Ale v době jejich výskytu jich měla okolo 3 až 5 denně. Dokázala je sama identifikovat větou „Jde na mě hučák!“ a tím si přivolat pomoc. Po zhruba minutě křečí byl záchvat pryč a ona se uvolnila. Byly i horší verze, při kterých hodně křičela a celá zdřevěnělá padala k zemi. Byla i otázka, zdali si záchvaty nepřivolává sama, jestli jí to nedělá dobře. Občas jsme ji totiž zastihli, jak se dívá do zářivek a přejíždí si rukou před očima. Záchvaty nicméně přicházely v rozdílných situacích a nedařilo se nám vypozorovat nějakou pravidelnou vazbu.

Pomoc od spolužáků

Bylo to v období, kdy Katčiny záchvaty měly největší intenzitu. Téměř každou chvíli musel někdo z nás učitelů přiskočit, chytit jí a hladit po zádech, aby "hučák" odešel. Říkali jsme jí u toho "Pošli pryč toho hučáka, vyfoukni ho ven…". Ne vždycky jsme ale dokázali být u toho.

Jednou se tedy stalo, že jsme byli s kolegyněmi daleko, dva z nás venku a jeden uvnitř, a Katka byla na druhé straně místnosti. Slyšel jsem jen charakteristické hučení a křik, který Kateřina při svých záchvatech vydávala. Otočil jsem se tedy, že přispěchám na pomoc, ale to už jsem viděl, že Kateřinu podpírá Nikol z jedné strany, Richard ze druhé, společně jí hladí po zádech a říkají "Pošli ho pryč, pošli ho pryč!".

A to byl ten moment, kdy jsem si uvědomil, jak děti učíme pomáhat svým příkladem, a že jsou mnoho situací schopny zvládnout samy. Od té doby byli schopní sami Kateřině pomoct, a to i například na obědě, kdy hrozilo, že spadne ze židle a zvrhne na sebe talíře.

Dalšími dívkami, které epileptické záchvaty mívaly, byla Nikol, která Kateřině často pomáhala, ale sama už několik let žádný záchvat nedostala. Trpěla jimi i Karolína, která měla záchvaty podle všeho velmi bolestivé a specifické (lékařům trvalo několik let, než u ní prokázali medicínskou příčinu, do té doby ji podezřívali, že si je vymýšlí). U Karolíny k záchvatům docházelo hlavně v 1. a 2. třídě, a to i ve družině (podávali jsme jí několikrát diazepam), v dalších letech došlo k poklesu četnosti. Tereza také měla epilepsii, ovšem ve škole u ní došlo jen k jednomu záchvatu (měla silné prášky, které naopak v jednom období vedly ke zvýšené agresivitě). K tomu však musela být přivolána záchranná služba.

8 MIMOŠKOLNÍ AKTIVITY

8.1 Víkendy pro rodiny s dětmi

Během doby sbírání podnětů k této práci jsme s několika pedagogy naší školy iniciovali víkendové akce pro rodiče a děti této školy, které probíhaly na pozemcích, kde

škola pořádala i týdenní výjezdy pro děti. Zde jsme zařazovali aktivity, které běžně děláme během roku i s dětmi a zpřístupňovali je rodičům.

Oblíbenou pravidelnou akcí se staly brigády, kde rodiče pomáhali zvelebovat a vylepšovat prostor, kam jejich děti jezdí na školní výjezdy a rukodělné praxe (řezbářské, kovářské). Během těchto praxí se rodiče angažovali natolik, že se podařilo zrealizovat i některé stavební práce a opravy kolem objektu, kde děti přespávají.

Kromě brigád o víkendech proběhly i víkendy spojené s různými svátky, jako například Velikonoční víkend nebo podzimní Svatováclavský víkend.

8.2 Dětské tábory

Oblíbenou součástí letního života školy se staly letní tábory pro děti i pro rodiny s dětmi, pořádané rovněž v místech, kam děti jezdí na školní výjezdy. Poslední tři roky se podařilo pokaždé uspořádat dvě akce - jednu pro samotné děti, a jednu pro rodiny s dětmi, které docházejí do naší školy, i pro jejich sourozence.

Na rodinných akcích docházelo k setkání ještě širší a rozmanitější skupiny, než jaká byla ve školní družině. Setkali se zde děti z naší školy, spolu se sourozenci, kteří docházeli do běžných škol a školek. Skupina měla přibližně 20 dětí ve věku od 2 do 14ti let. Požadavek na spolupráci a vzájemné pochopení byl tedy ještě vyšší. Vytvářeli jsme tedy program, ve kterém se každé z dětí mohlo najít a projevit své schopnosti. Díky pohodové atmosféře a přítomnosti rodičů, kteří spolu rovněž spolupracovali, se to dařilo. Děti mohly vidět různé vzorce fungování rodin, vyzkoušet si mnoho aktivit a být součástí velké spolupracující komunity. Rodiče se podíleli na vaření, spolupracovali na programu a na fungování tábora.

Oproti tomu dětské tábory byly v mnohem větší míře zaměřeny na osamostatnění se. Dětí zde bylo maximálně 15, rozděleny byly do pokojů po třech. Každý pokoj měl svého patrona z řad praktikantů, střídali se na službách v kuchyni. I zde jsme kladli důraz na vzájemné spolupráci, program byl ušitý na míru dětem, které jsme znali, a mohli jsme s nimi pracovat intenzivněji. Stejně jako ve družině jim byly v rámci programu nabízeny rukodělné i pohybové aktivity, navíc i více akce v přírodě, a například i noční bojovka. Děti zde navazovaly hlubší vztahy a my jsme mohli více pozorovat, jak v kolektivu fungují. Abychom

dostatečně využili potenciálu některých dětí a nastavili pro ně výzvy, rozhodli jsme se zapojit více soutěživých aktivit, než tomu bylo ve škole, kde ale byl velký důraz na spolupráci. Seznámili jsme děti například s principem voleb, a oni si zvolili svého vůdce. Tím se stal Vincent, který je dokázal přesvědčit, ale později se ukázalo, že nemá trpělivost s projevy jeho "občanů" a že svou práci nakonec vzdal (byl příliš soutěživý a neunesl skutečnost, že některým dětem to bylo jedno). Nakonec se ale podařilo i s naším přispěním aktivizovat všechny děti a dát jim přiměřené výzvy, abychom více akcentovali vzájemnou spolupráci (skupinové sbírání zlatých kamínků, hledání pokladu).

8.3 Účast starších žáků na těchto akcích

Na obou akcích jsem se rozhodl zapojit starší žáky ze školy. Přestože zákon stanovuje, že praktikantem se může stát osoba starší 15ti let, začal jsem zkoušet ve družině žáky mladší, i ze 6. a 7. třídy, u kterých jsem zaregistroval projevy prosociálního chování (například když jsem zaregistroval, že pomáhají nezištně mladším spolužákům během školní akce). Pokud se ukázalo, že dokážou s mladšími dětmi pracovat, pozval jsem je i na tábor nebo víkendovou akci. Ukázalo se, že mnoho z nich dokáže s mladšími dětmi jednat trpělivě a soucitně bez toho, abych je to nějakým způsobem učil. Dokázali si mezi dětmi vybudovat autoritu a zároveň s nimi jednat přiměřeně, chápat jejich odlišnosti a zohledňovat je. Získali jsme tak obrovskou pomoc, kterou děti braly naprosto automaticky (poslouchat starší děti ze školy bylo bráno mnohem ochotněji než poslouchat rodiče, nebo učitele).

V zásadě se jednalo o žáky s SPU, které si prošli šikanou ve škole, a potom přišli k nám. Dokázali se tedy lépe identifikovat s dětmi, které mají závažnější postižení, a potřebují pomoc.

9 ZÁVĚR

Podle toho, co jsem shrnul v kapitole 2., prošla naše kultura ve vztahu k lidem s handicapem dlouhý vývoj, který se zaryl do etických principů naší kultury. Již v nápisu Urukaginově bylo vyryto, aby mocný nekřivdil sirotě a vdově. Byl tím tedy dán základ, který vedl k tomu, aby

se **silnější staral o slabší**, což bylo ještě více zesíleno křesťanskou etikou. Tedy například zlatým pravidlem "**Nedělej to, co nechceš, aby jiní činili tobě**".

To koresponduje s kapitolou 1. o internalizaci morálky v rámci Super-ega, které je nám vštěpováno skrze morální principy a **jednání našich rodičů.** To se v průběhu věků mění tak, jak se mění přístup k lidem s handicapem (viz kapitola 2). Domnívám se tedy, že je zde určitý základ prosociální morálky, kterou předávají zejména rodiče, případně učitelé. Tato domněnka se potvrzuje při rozhovoru s žákyní Nikol, která opakovaně prokazovala vysoké prosociální cítění, a která uvedla, že jí k **prosociálnímu chování přivedla maminka**, a udržuje jí v něm paní učitelka

(Nikol: "No, dobré chování je pro mě, že se k sobě chováme… prostě hezky, že jsem na sebe hodní a pomáháme si, a že se prostě nemlátíme a tak...

L: A kdo vás tohle naučil, od koho to víš?

N: **No… vim to od mámy.").**

Podle komentáře pana profesora Nakonečného k mojí práci, je důvodem, proč pomáhají handicapované děti více handicapovaným ten, že se s nimi v rámci sociální empatie **identifikují** - tím jsou jim sympatické.

Děti **pomáhají nevědomě**, na základě vlastního motivu (jak uvedla Nikol v rozhovoru "...protože potřebuje pomoc", "dělá mi to strašně dobře"). Téměř u žádného dítěte jsem nezaregistroval pomoc jinému na základě očekávání odměny.

Obě paní učitelky, které jsem k rozhovoru vybral, protože mají u sebe ve třídě děti, které prosociální chování vykazují, se shodují na tom, že **s dětmi mluví o konfliktech a vzájemných odlišnostech**. U obou bylo znát, že vedou děti k přijetí vzájemných odlišností a to zejména svým příkladem (Marie, 4. třída: "Oni to vidí, ale vůbec to neřeší. Oni se zeptali, proč to Kateřina má, ale ne nějakým odsuzujícím pohledem. Zeptali se, co má, já jsem to vysvětlila, oni to naprosto respektujou, a všichni jí pomáhají. Nad tímhle se nepozastavují, berou to jako automatickou záležitost.", Adriana, 3. třída: "Říkám, že každý má své odlišnosti…").

Zároveň je podle obou učitelek důležitá **komunikace při různých konfliktech** (Adriana, 3. třída: "Zeptám se jednoho, co se stalo, zeptám se druhého, co se stalo, snažím se najít příčinu, která se mi daří zjistit, když jsem u toho, protože když to člověk nevidí a když se to stalo dávno, tak se to nedá. Snažím se, aby děti, když potřebují pomoct, nebo se něco stalo, aby to

řekly hned.", Marie, 4. třída: "Děláme i kruhy, takže pokud se něco děje, tak každé dítě má šanci se ozvat a říct – ony vědí a jsou neustále podněcovány k tomu, že v případě, že se jim něco děje, tak mohou kdykoliv přijít a mluvit s jakýmkoliv učitelem, nebo asistentem u nás ve třídě a ta věc se pak okamžitě řeší v kruhu ve třídě.").

Podle mých zkušeností také záleží na tom, aby pedagog **reflektoval chování dítěte a podporoval jej, když se chová prosociálně**. Záleží totiž na tom, co učitel akcentuje. Pokud zvýšeným hlasem upozorňuje na rušení, ale potom nezvědomuje i pozitivní chování, jako je například pomoc, pak tuto pomoc nijak nepodporuje (viz. rozhovor s Nikol:

"L: A zkus si teď představit: když vás chválí za to, že si pomáháte, a napomínají za to, že rušíte. Co dělají častěji? Častěji vás chválí, nebo napomínají?

N: Napomínají. Protože pak nedáváme vůbec pozor.

L: Takže častěji se stává, že vás musejí napomínat.

N: Jo.")

To ovšem souvisí i s průběhem hodin a množstvím příležitostí k rušení oproti množství příležitostí k pomoci. Nic to ale nemění na tom, že by se měl učitel, který má zájem na vývoji prosociálního chování, **snažit o dostatek podnětů k rozvoji tohoto chování** a na jeho **dostatečné reflexi a zvědomování** u svých žáků.

Pokud se podívám na celou tuto problematiku nejen z perspektivy této práce, je pro mě stěžejní pedagogický optimismus, tedy že každé dítě má naději se skrze výchovu a vzdělání zkultivovat a vyvinout lépe, než jak by to dokázalo samo, bez pomoci nás pedagogů, případně rodičů. Máme určitá morální a etická kritéria, podle kterých se chováme a která z nás tvoří lidské bytosti, determinují naši kulturu. A pokud je součástí naší kultury a v našich silách pomáhat si navzájem - čiňme to, a vštěpujme to našim dětem. Protože je to naše kulturní dědictví stejně, jako náš jazyk, nebo třeba Pražský hrad.

10 PŘÍLOHY

10.1 Rozhovor s učitelkou Marií

L: Co podle tebe formuje osobnost dítěte více, vrozené dispozice, nebo prostředí?

M: Myslím, že to prostředí, ve kterém vyrůstají i to prostředí ve škole je ovlivňuje více, než ty dispozice. Že ty dispozice se tím prostředím dají zvrátit, ovlivnit. Pozitivně i na negativně.
L: Když se podíváš na vývoj sociálního a emocionálního cítění dítěte, které prostředí má právě na to větší vliv.
M: Myslím, že je to tak půl na půl, protože v tom školním prostředí i v té rodině tráví zhruba stejně času.
L: A když se podíváš na děti ve vaší třídě, vnímáš tam nějaké pozitivní znaky vývoje toho sociálního a emocionálního cítění, že se třeba rozvinulo něco, co dřív nebylo?
M: Určitě ano. Já myslím, že možná neměli šanci ho rozvinout, ale nějakým způsobem tam to emocionální cítění, nebo prosociální cítění, bylo, ale v té třídě, pokud mají podněty, tak se může ještě více rozvinout. Takže bychom mohli říct, že v tomhle případě má škola větší vliv na to prosociální cítění, než ta rodina.
L: A čím se to v té škole dá nejvíce rozvinout?
M: Určitě nejvíce příkladem toho učitele, jak se on sám chová k těm dětem, a jak je zapojuje do té vzájemné pomoci. Takže například práce ve skupinách, brát ohledy na toho slabšího....
L: K tomu se pak ještě dostaneme. Zpátky ke tvé třídě: Jak vnímáš sociální klima ve tvé třídě?
M: Tak já si myslím, že je spíše pozitivní, než negativní (úsměv). A že ty děti dokáží být sociální, dokáží si mezi sebou pomoct ale samozřejmě dokážou být na sebe i oškliví. Ale snažíme se s tím pracovat a postupně eliminovat tyto negativní jevy ve třídě.
L: Myslíš si, že jsou děti ve tvé třídě rády?
M: Já myslím, že jo. Chodí rádi do školy, nemám tam nikoho, kdo by vyloženě nerad chodil do školy
L: Máš nějaké pomůcky, kterýma bys zjistila, jestli chodí do školy rády, případně jestli je třeba něco netrápí? Máš nějaké mechanismy na to?
M: Jako docela dobrá zpětná vazba fungují rodiče. **Děláme i kruhy, takže pokud se něco děje, tak každé dítě má šanci se ozvat a říct – ony vědí a jsou neustále podněcovány k tomu, že v případě, že se jim něco děje, tak mohou kdykoliv přijít a mluvit s jakýmkoliv učitelem, nebo asistentem u nás ve třídě a ta věc se pak okamžitě řeší v kruhu ve třídě.**
L: Může tam hrát roli i faktor, že se bojí vyjádřit se, nebo neví jak?

M: Jsou i takové situace, ale stává se mi, že jak se mezi sebou kamarádí, tak to často řekne i někdo jiný za to druhé dítě. Že to druhé dítě se mu svěří a ten kamarád si to nenechá pro sebe, řeší to za něj, takže se to k nám dostane.

L: Takže to funguje, že ty děti si všímají toho, co ty druhé trápí a často to řeší za ně.

M: Ano.

L: Jakým způsobem ve třídě řešíš konflikty?

M: Konflikty řešíme v klidu, aby se děti nebály říct, co se stalo. Snažím se, aby to nebylo o tom, hned jim vynadat, ale zjistit, co se stalo, jaká byla ta situace, co jí předcházelo. Pak řešíme to, jak by to šlo jinak, vysvětlíme si, proč to bylo špatné v té situaci, a jaký vliv to má na toho druhého – jak se ten druhý cítí.

L: Myslíš že má smysl řešit konflikty hned a přede všema, nebo tu situaci připomenout později a jen mezi těmi aktéry?

M: My teda řešíme hned, protože oni často už nevědí, jak to bylo, a už se naučili o tom hovořit v klidu, už tam nejsou takové emoce. Takže my to řešíme hned před celou třídou, je to vlastně i poučení pro ty ostatní, do jaké situace se můžou dostat a jak to řešit.

L: Děkuju... Jak se děti k sobě chovají, když nejsi ve třídě? Máš nějaké informace o tom, že se děti chovají jinak, když tam nejsi?

M: Nemůžu říct, že vyloženě jinak, ale jsou divočejší. Nejsou úplně bezohlední k sobě, ale jsou divočejší a pak vznikají konflikty právě z toho, jak se rozdivočí. To se děje, že se méně kontrolují, každý sám sebe i vzájemně....

L: ...že tam není ta vyšší moc, která by je kontrolovala...

M:... ale říkám si, že to je vlastně dobře, že se to děje, že oni musí spoléhat víc sami na sebe než že je někdo kontroluje.

L: Mluvíš s dětmi o tom, jak by se měli k sobě správně chovat? Děláte to v tom kroužku?

M: **Ano, děláme to v tom kroužku. Hovoříme o tom, co nám vadí ve třídě, jak bychom to chtěli jinak, jak by se to dalo udělat jinak. Takže ano, o tom hovoříme.**

L: Co by mělo být motivací dobrého chování?

M**: Určitě by to neměl být strach. Takže pozitivně motivovat s tím, že i když člověk něco udělá špatně tak já říkám, že to nevadí, že se to dá napravit. Motivací by mělo být, že ten učitel uzná, že se to dítě dokáže přiznat i k tomu špatnému a že to dokáže napravit.**

L: Takže je to o vnímání vlastního svědomí, a o tom, že ten učitel...

M: No, ale i o tom uznání toho učitele, že je tam pozitivní zpětná vazba.

L: ...že je to vázaný i na přijetí u toho učitele.

M: Ano, že ho neodsoudí a neřekne: Ty seš prostě takovej a makovej a seš špatnej. To určitě by nemělo zaznít.

L: Stává se, že ti děti samy od sebe pomáhají?

M: Ano, to se mi stává často.

L: Oceňuješ je za to?

M: Ano, vždycky poděkuju, a když je to nějaká dlouhodobější pomoc, tak dostanou i pochvalu.

L: Takže to jsou nemateriální odměny.

M: Ano.

L: Jsou ve třídě i děti, které nikomu nepomáhají? Které nemají to sociální cítění tak rozvinuté?

M: Ano, ale je jich málo. Jsou asi jenom dvě nebo tři, ale i u nich vlastně vnímám, že se je snažíme motivovat k té pomoci, takže to trošičku začíná.

L: A jak motivuješ k pomoci ty jedince, které to nenapadne samo od sebe.

M: Člověk požádá, a oni jak jsou pořád žádáni o tu pomoc, tak si na to zvyknou. Zvyknou si, že je člověk pochválí, že jim dá tu zpětnou vazbu, jak to pěkně zvládli, jak to udělali a oni touží po té zpětné vazbě, tak to pak udělají.

L: Dostáváme se ke specifiku vaší školy, a to jsou ty děti s těma odlišnostma. Jak vysvětluješ dětem, že jsou mezi nima děti s odlišnostma? Říkáš jim to, nebo zareaguješ až když přijde nějaká situace?

M: Já vlastně ani nevím. **Já prostě říkám, že každý máme něco, každý jsme něčím odlišný, a že každý bychom ty naše odlišnosti – a zmiňuju se i o svojí odlišnosti – měli respektovat, že tak to v životě je. Že každý má něco.**

L: Takže jste vlastně nikdy neřešili, co třeba Kateřina má...

M: Konkrétně úplně ne. **Oni to vidí, ale vůbec to neřeší. Oni se zeptali, proč to Kateřina má, ale ne nějakým odsuzujícím pohledem. Zeptali se, co má, já jsem to vysvětlila, oni to naprosto respektujou, a všichni jí pomáhají. Nad tímhle se nepozastavují, berou to jako automatickou záležitost.**

L: Jak zajistíš, aby žáci s odlišnostmi nebyli terčem šikany?

M: Je to celkovým naladěním té třídy a jak se sám ten učitel chová k těmhle dětem, protože to je ten vzor a jak tam to dítě má toho asistenta tak ani k tomu není prostor. Ale ty děti to ani nenapadne, nevím... nedokážu to popsat.

L: Myslíš, že by tahle situace mohla nastat i v klasické základce, kdyby tam Kateřina přišla třeba ve čtvrté, páté třídě, kdy je ten kolektiv už trochu zkonsolidovaný?

M: Myslím, že ano, ale závisí to na tom třídním učiteli, jak se k tomu postaví a jaké klima tam připraví. Pokud tu třídu na příchod takového dítěte nepřipraví, tak tam nemůžou vzniknout takové podmínky.

L: Jak bys připravila třídu na příchod takového dítěte?

M: Možná bych vytvořila nějaký projekt, že bychom se šli podívat na podobně postižené děti a snažit se vžít do jejich situace, zkusit si nějakým způsobem aspoň trošku nastínit ten život, s čím se v životě potýkají, ale že to jsou normální lidi, stejně jako my, že do toho světa patří.

L: Když se dostaneme k altruistickému a prosociálnímu chování. Rozvinulo se u tvých dětí ve třídě?

M: Myslím, že u poloviny vzniklo prosociální chování.

L: Můžeš je vyjmenovat?

M: Třeba u Marie, tam se to silně rozvinulo. Ze začátku byla příšerná, ale tam se silně rozvinulo prosociální chování. U Nikol určitě, i u Richarda. Pak u B***a, ale tam to bylo silné už od začátku. Ale už se to rozvíjí i u J***, nebo u D*****. Tam jsem byla hodně překvapená.

L: Jak se to u něj projevuje?

M: Byla jsme překvapená, že i on jde sám od sebe pomoct S*****, nebo tomu Ma***, se kterým sedí. Občas i Kátě, ale i mně jde občas pomoct.

L: Tak to je zajímavé i pro mně. Zkusme se teď podívat na rodiče – i když je to zavádějící hodnotit – jací jsou rodiče těch dětí, u kterých se toto chování rozvinulo nejvíc.

M: **Oni jsou velmi prosociální sami, velká většina.** Asi až na rodiče Da**** a J*****. Ti to asi pochytili spíše ze školy.

L: Ale i u nich se to začíná projevovat, je to klimatem té třídy?

M: Ano, tam to bude nejspíš klimatem té třídy.

L: Výborně, tak to jsi za mě právě asi napsala bakalářskou práci. (smích)

M: (smích)

L: Když se podíváme na těžší hendicep, je třeba S**** schopná pomoct?

M: Ale i ona pomáhá. Ona je to hodná holka, jen neumí navazovat kontakty, tam je to o něčem jiném. Jinak ona pomáhá.

L: Ale asi aby se člověk rozhodnul, že se chce chovat prosociálně, musí mít uvědomnění vlastního já, což u těchhle dětí nebývá, ne?

M: **U ní je to spíš o tom, že tomu člověku chce udělat radost, protože ho má ráda.**

L:A jak to máš ty? Kdy sis všimla toho, že se chováš prosociálně?

M: Já jsem to měla od malička. Asi jsem si to uvědomila až na vyšších ročnících na základce, ale měla jsem to odmalička. Moje maminka je hodně prosociální. Já jsem vyrůstala se spoustou dětí venku a byla jsem ten lídr, takže jsem pro ně připravovala různé hry a hodně mě to bavilo pro ně něco organizovat. Vedle nás bydlela dívka, co chodila do zvláštní školy a byla vylučována z kolektivu, a tím že jsem se jí ujala tak byla schopná tam nějak fungovat. Chodila se mnou i do výtvarky, byla ze sociálně znevýhodněného prostředí a vlastně mi jí bylo líto, že to pro ní bylo hrozné. Pak jsem pracovala i jako au-pairka, takže jsem se v tom pohybovala i dál.

L: Tak děkuju.

10.2 Rozhovor s učitelkou Adrianou

L: Co u dětí mezi 1.-3. Třídou vnímáš jako největší motor pro sociální a emocionální vývoj. Přichází s tím z rodiny, nebo jste je to spíš naučili ve škole?

A: V tomhle věku se nese ještě ze školy takové širší prožívání sebe sama v rámci té skupiny. Děti si víc všímají toho, co potřebují ti ostatní a cítí se víc sjednocení s tím okolím.

L: Jak bys popsala sociální klima u vás ve třídě?

A: A to je z hlediska...?

L: Jak se tam ty děti cítí?

A: ...to se asi musíš zeptat jich.

L: Zkus to nějak globálně popsat, co cítíš z nich.

A: No, vnímám, že se cítí ve škole dobře, že chodí do školy rády, že se snaží být k sobě kamarády a že je to doznívání toho období, kdy je to pro ně přirozený. A už se to trošku mění

v to, že se vymezují z toho prožívání se v tý skupině k prožívání se sami k sobě a začínají na sebe narážet.

L: ...trochu mi odbíháš k vývojovým specifikům.

A: Takže mě vrať...

L: Zkus popsat, co tam mezi dětmi v tom kolektivu panuje za atmosféru. Ty jsi popsala, že se snaží být kamarádští, do školy chodí rády, že se tam těší – to je supr. Ale zkus specifikovat, co tam mezi nima jinak je...

A: ...já ti do toho vstoupim, když tak mě oprav. Zase si myslím, že to souvisí s tou jejich věkovou nezralostí, že to sociální klima není nic vnějšího, objektivního. Že každý z nich to prožívá v sobě. Třeba H****** vypadá, že se cítí – a možná to tak není, ale vypadá samotářsky, smutně, běhá tam jako kozel, ostatní to štve. Někdo se cítí třeba podrážděný – G***** – ale ne proto, že by ho někdo dráždil, ale proto, že ona sama taková je. Takže můžu popsat nějaké vztahy, interakce, který mezi nimi probíhají..

L: Já tě zastavím. Kdybych se teď těch dětí zeptal třeba: Cítíš se ve třídě bezpečně? Když tě něco trápí – máš možnost to tam vyřešit? Co by asi většina z nich odpověděla? Je to hledání nějaké objektivní, zprůměrované pravdy...

A: L**** si třeba včera stěžoval a maminka ho uklidňovala, že se nemusí bát chodit do školy, že se nemusí bát H******. A ptala se mě, co se stalo. No stalo se to, že H***** běhal jako Janek a L***** mu k tomu něco řekl. H****** to hrozně rozčílilo a začal ho škrtit. L******* občas totiž radí ostatním, co má dělat, když jsou zrovna v nějaký afektu a rozčílí je to. A L*****má pak zpětně pocit, že ho nemají rádi...

L: Poskočíme dál, protože tohle nikam nevede... Docházím k závěru, že u tebe...

A: ...“L*******, zkus tomu H***** neradit, a on tě pak nebude škrtit...“ úsměv

L: ...že u tebe se sociální klima momentálně odhadnout nedá.

A: ...to nikam nevede.

L: Jak ve třídě řešíš konflikty – když se něco stane, jak to řešíš?

A: **Zeptám se jednoho, co se stalo, zeptám se druhého, co se stalo, snažím se najít příčinu, která se mi daří zjistit, když jsem u toho, protože když to člověk nevidí a když se to stalo dávno, tak se to nedá. Snažím se, aby děti když potřebují pomoct, nebo se něco stalo, aby to řekly hned.**

L: A třeba když se překřikují: „Ne, to byl on.“ „Nene, on“...

A: Záleží na tom, jestli jsem byla u toho. Dám jednomu slovo, potom dám druhýmu slovo, snažím se, aby se navzájem pochopili, a snažíme se najít řešení pro tu situaci, které povede ke klidu a ke vzájemnému porozumění. Jde o to, aby se navzájem pochopili. Aby jeden pochopil, co ho rozčiluje, ale i reakci toho druhého. Že to nějak souvisí s tím jeho chováním... Ty děti si často stěžují na toho druhého, co ten druhý udělal, ale vlastně si neuvědomují, co udělali oni sami předtím. Nespojí si to, že to vyvolali oni sami. K tomu, aby se pochopili, že chování jednoho ovlivní chování toho druhého, tak aby si toho všimli.

L: Když máš podezření, že třeba dochází k šikaně, jak postupuješ? Postupuješ stejně?

A: Nene, nechci je konfrontovat spolu. Když mám podezření, a mám tam takové děti, tak to řešíme hned. Víme o tom chování, který nemá být, a jsem stručná a razantní.

L: Takže mluvíš s dětmi nějakým způsobem, jak by se k sobě měli chovat?

A: Určitě. Měli jsme minulý týden takovou scénku, kdy jsem si vzpomněla na tebe, jak jsi mi říkal, že bych měla mluvit s dětma se všema, tak jsem to vzala jako téma hned druhý den. Ptala jsem se, jestli se jim stalo, jestli někomu neradi uškodili, nebo jestli jim naopak někdo uškodil, ale nerad. My jsme měli den předtím scénku, kdy J**** polil L**** kalhoty. Šlo o drobnost, kdy J**** není schopný se omluvit a přiznat, že někoho zklamal, že není pořád ten hodný, není se schopný s tím svým chováním konfrontovat. Bylo to tak vyhrocené, že říkal: „Ale to jsem udělal nerad, za to se omlouvat nebudu, to se nestalo.“ Nebyl schopný s tím hnout v té situaci, tak jsem se k tomu další den vrátila, tak obecně, že o tom potřebuju mluvit, a jestli si vzpomínají na něco takového. Pak jsem je tak povyslechla, moc toho ze sebe nedostali, tak jsem jim sama řekla nějaký svůj zážitek, a pak jsem se jich ptala a došlo mi, že jsou ještě malí na to, aby si něco takovýho uvědomovali. Ale byla jsem ráda, že jsme o tom takhle mluvili, protože trošku jim to došlo. Pak ten J***, jak se ošíval, co se stalo s tím politím, tak jim to došlo. Že samozřejmě když něco uděláme neradi, tak to uděláme my a stalo se to, a že bychom se stejně měli omluvit, že to tomu člověku ublížilo. A nakonec J**** pronesl k L****, že te teda omlouvá.

L: Dobře. Co by podle tebe mělo být motivací dobrého chování? Pro děti?

A: Tak pro mě je motivací v té třídě, aby se chovali dobře, abych měla radost, aby rodiče měli radost, že je pochválím, a že je kamarádi ocení. Často v tomhle věku to neocení když se přiznají k chybě, třeba v tělocvičně ve družstvu, tak ostatní to moc neocení.

L: Co je u tvých dětí teď aktuálně motivací.

A: Já myslím, že jim na tom reálně nezáleží..

L: ...a když se chovají dobře, tak je to proč?

A: Že se dobře vyspali, že jsou v klidu, že jim je dobře...

L: ..tím pádem ví, co to znamená chovat se dobře.

A: ..nevyrušovat, nerušit, chovat se k sobě dobře...

L:.. a když tohle proběhne, tak z jakého je to popudu?

A: Jak to mám vědět? Že se mají rádi, že jsou kamarádi a chtějí si dělat dobrý věci navzájem? Nechtějí si škodit, dokud je ten druhý nenaštve, tak jsou ochotní se k němu chovat přátelsky...

L: Stává se u nich, že pomáhají těm slabším?

A: Někteří pomáhají hodně, hodně rádi.

L: A pro ty je v tom jaká motivace?

A: To je těžký, pro každýho jinak...

L: Tak je zkus vzít konkrétně...

A: Tak třeba L**** holčičkám pomáhá opravdu úžasně, srdečně, čistě, jako by to byly jejich mladší sestřičky, což má taky doma. Chová se k nim tak přirozeně, normálně... pěkně.

L: Napadlo ho to samo, nebo ho o to někdo požádal?

A: Ne, holky ho k tomu určitě nevyzývaj, ale on je bdělý, vidí, tak když pomůže, a zase má rád od nich, když ho třeba A**** odvede do lavice a někdo jí odstrčil, tak on se jí zastal a řekl: „Tak jí nech, ona mě chtěla odvést do lavice.“. Takže ona měla pocit, že zase on potřeboval pomoct, že je takový menší, drobnější. Že je v tom taková vzájemnost. Třeba B**** pomáhá, protože konečně ona může být konečně ta velká a schopnější. Jak je nejmladší z těch několika sester. Už v první třídě mi přišlo, že je z celé třídy nejšikovnější, že by mohla ostatním pomáhat. Ale na začátku to nešlo, protože byla ona zvyklá na úplně jinou péči toho nejmladšího dítěte, potřebovala hodně pozornosti sama a nebyla schopná k někomu s nějakým přebytkem svých sil pomoci, se obrátit. A to se teď změnilo, je to takové přirozené od ní. P***** úplně nevím, ona má taky mladšího bráchu, takže je to taky od ní přirozené. Minulý týden to bylo pěkné, když začala sama od sebe tleskat A****, když řekla svojí průpověď, tak jsem se na ní podívala a ona řekla: „No ale to jí musíme opravdu pochválit, vždyť ona to řekla celé sama!“ Často se ale uchyluje k pomáhání místo aby se zabývala vlastním úkolem nebo vlastní prací, že tak jako radši pomáhá, než aby se sama snažila. H****je to šumák. Občas jsem ho ale poprosila, ale když jsem ho požádala, tak bylo vidět, že

ho to předtím nikdy nenapadlo, někomu pomoct, ale udělal to moc hezky a docela rád. Toho to prostě nenapadne, protože má jinou náturu, ale to neznamená, že by mu to nepřineslo radost. Tak to bylo pěkné. Možná bych se na to měla víc zaměřit a víc ho zapojovat do té komunikace společenské. G**** ta pomáhá hodně, protože chce být chválená, a je taky šikovná. J*****, to je skutečý kavalír. On hodně odezírá ode mě, jak se chovám k M******, a vždycky když je s ní nějaký výstup, tak vidím ty jeho oči, jak mě pozoruje. Já jsem v klidu, i když rázně po ní chci, aby poslechla. On se k ní dovede pak chovat moc hezky. Když ona třeba někoho plácá, tak jí dokáže zastavit, když se třeba chvilku nedívám. Chtěl se o ní dokonce starat na těch jarních prázdninách když jeli společně na chalupu, tak říkal: „Mami neboj, já se o M**** postarám. A byli tam týden a bylo to moc fajn.

L: Stává se tobě, že ti děti samy od sebe pomáhají?

A: Stalo se mi to teď na škole v přírodě, ale to nebudu říkat, to vymaž ☺ Jsem plakala a děti přišli „Co se děje?“ „No nic se neděje, je toho prostě moc. Potřebuju se zabalit a nemám kdy.“ „Tak my vám pomůžeme!“ *smích* ...Jednou tam hráli holčičkám divadlo a zabavili je asi na 10 minut. Takže když vidí, že jsem zoufalá...

L: Odměňuješ děti, když ti pomáhají?

A: **Neodměňuju. To je posílení toho vztahu. Pochválim je tak, aby oni viděli, že to oceňuju a že je to skvělý od nich.**

L: Jak vysvětluješ dětem, že jsou mezi nimi žáci s odlišnostmi.

A: Nevysvětluju...

L: Nevysvětluješ...

A: **Říkám, že každý má své odlišnosti...**

L: a co když se na to zeptají? Mluvíš o tom s nimi?

A: Právě při těch konfliktech, které probíhaly. Třeba H**** si pořád stěžuje na L****, že si pořád zpívá, a chce ho za to škrtit. Já říkám: „H*****, ty tady lítáš jak Janek ode zdi ke zdi a taky to ostatní ruší a nikdo ho za to neškrtí. Prostě že každý má své odlišnosti a musíme se v tom naučit žít. Nebo jaký odlišnosti myslíš.

L: Takže děti to nevnímaj, že třeba A****...

A: Vnímaj, ale neříkám jim diagnózy. Třeba H**** nemůže sedět vedle A**** už od první třídy, protože se mu nelíbí její obličej. Jenže H**** má takovou poruchu sociálního vnímání, že neumí...

L: ...neumí číst obličeje?

A: ...neumí číst výrazy obličeje, takže z nějakýho jeho důvodu ho ten jinej obličej strašně dráždí, že by jí potřeboval trochu uškrtit.

L: Zkus si teď představit hypotetickou situaci. Jsi učitelka první třídy pro zdravé děti a máte přijmout dítě s handicapem. Jak bys na to tu třídu připravila?

A: Podle toho, jaký by to bylo postižení, tak bych o tom mluvila, že jsou lidi, který to mají takhle a takhle, a navenek to vypadá – třeba tělesný postižení, že chodí takhle a takhle, třeba obrna – chodí s berlí, nebo že downův syndrom má znaky v obličeji, a snažila bych se jim zpřístupnit, že jim to učení jde jinak rychle a že potřebují od nás něco jiného. A že zkrátka ty projevy, který pak oni budou pozorovat, tak abychom je tam trochu prohovořili, že to může být třeba porucha řeči, nebo špatná srozumitelnost, a že je to jako by měli dvouletýho bratříčka, kterej by hrozně dlouho se stával tříletým. Že mu to trvá jinak. A snažila bych se, aby všechno, co oni pak uvidí, abychom prohovořili a byli na to připravení. A co od nás potřebuje, snažila bych se je s tím prostě seznámit. U nás ve škole vnímám ty odlišnosti, že je má každj, má jich spoustu, a je největší problém to zvládnout tolerovat nebo zvládnout v tom žít, aby je to nevyšilovalo navzájem, aby se v tom dalo učit. Že to je obrovská zátěž některé projevy, není to jednoduché to vydržet, ale zároveň aby neměli pocit, že každýmu projde všechno. A zároveň je tam, a bude výraznější, jak budou růst, taková ta tendence: „ale to je nespravedlivý, že on nemusí a nemůže a já musím." A proč já vlastně jsem spravedlivá, když chci po každém něco jiného. To třeba nebudou dlouho chápat, asi.

L: Když tam máš děti, které mají to sebeuvědomění nižší, dejme tomu ty holčičky, který si samy asi neuvědomují, jak moc odlišné jsou, pak tam jsou ty děti, které to vidí, ale asi to neřeší tolik, jak by to řešily děti na klasické homogenní základce, myslíš že je to dobře pro ty děti, co si tyhle odlišnosti uvědomují, že v té třídě jsou?

A: Myslím si, že je to pro ně dobře, protože se můžou stávat více tolerantními a zároveň si při tom vzpomenou na základku, ze které přišli a kde se také necítili dobře a jak hodně moc se tam cítili špatně a že si uvědomí, v jak přátelském jsou teď prostředí a možná budou chtít aby se i ti spolužáci s odlišnostmi cítili dobře.

L: Takže říkáš, že tím, že jsou v kolektivu společně s více odlišnými dětmi, že jim to pomůže překonat tu jejich odlišnost? Že jim to něco do života dá?

A: **Myslím, že se mohou víc snažit. Teď jsou to oni ti šikovní, zatímco dříve byli ti poslední v kolektivu, ti šikanovaní, neúspěšný a semletí a pro ně může být stimul, že teď jsou úspěšní a učení se jim daří. To je ta jejich vůle k učení a vývoji, aby dělali rádi věci, aby se snažili. To, že jsou úspěšní.**

L: Myslíš, že si z toho vezmou i něco, co jim pomůže třeba v jejich rodinném životě?

A: Myslím si, že budou mnohem víc empatičtí. Teď můžou být ti šikovnější, ti větší, ti, co můžou pomoct. A to je pro ně dobrý pocit.

L: Stávají se u tebe žáci s odlišnostmi terčem šikany? Říkala jsi, že kdybys učila běžnou třídu, že je připravíš na různé projevy. V běžné třídě si dovedu představit, že přijde dítě s asistentem, asistent odejde na záchod a třída si to dítě „podá“. Děje se to u tebe?

A: Nevím, tak třeba se někdy vrhnout na M*******, že už mají dost jejího plácání. V první třídě jí chtěli zkopat, protože se bránili, a maminka se divila, že si to její chování nechtěli nechat líbit.

L: Rozvinulo se u některých dětí u tebe ve třídě altruistické/prosociální chování?

A: Třeba u té G***** se objevuje spíše reciproční chování, chce být přijímána a proto pomáhá. Pořád chce tu pozornost, je v tom nenasytná, taková hladová duše.

L: Co třeba B******?

A: Když pomáhá holčičkám, tak jim pomáhá nezištně. Asi si uvědomuje, že od nich nemůže nic dostat, spíš jen kontakt, když jí třeba L**** obejme. Ale dříve třeba nosila do školy věci, dárečky mě i dětem, jako kdyby si je kupovala, chtěla si je zavázat, připoutat. Na druhou stranu je schopná se někoho zastat, když vidí, že to potřebuje, ozve se, okřikne ho...

L: Dál, P****?

A: Nevím. U ní je to takový pud, impuls. Přirozeně, hezky, že je naučená si hrát s bráškou, že si musí vystačit. Když má stejně staré kamarády, tak je to taky asi přirozené.

L: Děkuju. L****

A: Ten z toho taky asi nečeká žádné výhody...

L: Jací jsou rodiče dětí, u kterých se prosociální chování objevilo?

A: Myslím, že se chovají stejně, že se to ty děti někde musely naučit. Že to vidí, že to tak funguje, a že je to běžné – stalo se to normou, odpozorovali to.

L: Takže si myslíš, že se to prosociální chování vyvine díky rodinnému zázemí?

A: To nevím, ale myslím si, že se to nějak odkouká.

L: Můžou to odkoukat i u učitele, když to v té rodině nemají?

A: No určitě.

L: A byla jsi toho svědkem?

A: **Ten J*** na mě bedlivě kouká, když jednám s M**** a snaží se odpozorovat, jak zacházím s tou její agresivitou. A jinak taky ta P*** je sehraná s tím naším podporováním těch slabších dětí a že to má také odkoukané.**

L: Jací jsou naopak rodiče dětí, kteří prosoc. chování nevykazují?

A: Neznám ty rodiče tak podrobně, abych to mohla posoudit.

L: A to už jsem se vlastně ptal, jestli v dětech může prosociální chování podnítit učitel?

A: No to si myslím, že ano. Že když jsou dlouhodobě v kontaktu s někým, od koho to nakoukají, snaží se to napodobit, protože mají k tomu člověku vztah, a to je jedno, jestli je to ve škole, nebo doma. Těch sociálních prostředí může být mnoho a všechny působí. Všude se můžou něčemu přiučit.

L: To mě přivádí k mé oblíbené otázce: Jsi schopná prosociálního chování ty?

A: Právě před chvílí mě blesklo hlavou, kdy jsem vlastně poprvé někomu nezištně pomohla. To mi bylo asi 12, když nějaký pán tlačil dodávku a já jsem to jenom viděla a přišlo mi to úplně přirozené, věděla jsem, že to potřebuje a já byla blízko. A od té doby to mám tak, že jsem si uvědomila, že to stačí vidět a uvědomit si, že jsem tam a že k tomu mám čas a sílu, tak to udělám. Že k tomu nepotřebuju ani žádný impuls.

L: Tady to ukončím, děkuji.

10.3 Rozhovor se žákyní Nikol

L: Ahoj

N: Ahoj

L: Já se tě zeptám na začátku, možná těžkou otázkou, ale zkus odpovědět jakkoliv. Neexituje žádná špatná odpověď. Co to podle tebe znamená "dobré chování"?

N: No, dobré chování je pro mě, že se k sobě chováme… prostě hezky, že jsem na sebe hodní a pomáháme si, a že se prostě nemlátíme a tak.

L: A když mluvíš o vás, tak mluvíš o dětech ve třídě?

N: no… i o Damíkovi (bratr).

L: A kdo vás tohle naučil, od koho to víš?

N: No… vim to od mámy.

L: Dobře, děkuju. Další otázka, nelekni se. Co to znamená šikana?

N: Šikana je že mlátíš děti, provokuješ je naschvál, děláš jim naschvály a mu dáváš třeba pěstí a tak.

L: A proč je šikana špatná? Co si myslíš ty?

N: No je to špatný protože od toho potom mají modřiny a musejí to řešit rodiče a tak.

L: Dobře, děkuju. Co uděláš, když uvidíš spolužáka, který se trápí?

N: Tak se ho zeptám, co ho trápí, on mi to řekne a pak ho třeba rozveselim a třeba mu dám bonbón a tak.

L: A jak poznáš na spolužákovi, že ho něco trápí?

N: **Já to poznám tak, že třeba na očích to poznám, že třeba, že jsem smutná a tak.**

L: Dokážeš si u toho představit, jak se ten spolužák cítí?

N: Hmmm… ne.

L: Ne, takže poznáš, že je smutnej, a tím pádem víš, že je hezký ho rozveselit a tak.

N: Jo.

L: A chválí tě přitom učitelé, když někomu pomáháš?

N: No mě chválí paní učitelka, když pomáhám třeba nějak dětem a tak.

L: Paní učitelka Marie?

N: Mhmm.

L: A ostatní učitelé?

N: Někdy taky. Třeba když pomáhám Katce, tak mě pochválej.

L: A Katce pomáháš proč? Protože tě za to učitelé chválí?

N: **No… protože potřebuje pomoc.**

L: Takže na Katce vidíš, že potřebuje pomoct, tak jí jdeš pomoct?

N: Jo…

L: A to tě naučila paní učitelka?

N: No, na to jsem přišla sama.

L: A dělá ti to dobře, když pomůžeš Katce třeba?

N**: Jo, dělá mi to strašnou radost.**

L: Takže když jí pomáháš, tak nezáleží na tom, že tě učitelé pochválí?

N: Jo.

L: Takže je pro tebe odměna jenom to, žes jí pomohla, je to tak.

N: Jo.

L: Hmmm, dobře. Jak často tě učitelé kárají, když uděláš něco špatně?

N: Co to je?

L: No, jak často tě napomínají, když třeba...nevim, rušíš, nebo…

N: Hmmmm, no tak já jsem už hodněkrát rušila.

L: A zkus si teď představit: když vás chválí za to, že si pomáháte, a napomínají za to, že rušíte. Co dělají častěji? **Častěji vás chválí, nebo napomínají?**

N: Napomínají. Protože pak nedáváme vůbec pozor.

L: Takže častěji se stává, že vás musejí napomínat.

N: Jo.

L: Pomohla jsi někdy spolužákovi i když jsi věděla, že tě za to neodmění?

N: Jo.

L: A děláš to často?

N: No, asi často moc ne.

L: A pomáháš někdy učitelům?

N: Jo. No, paní učitelce jsem chtěla pomoct, ale to odmítla.

L: A to jsi chtěla jednou, nebo častěji?

N: No, chtěla jsem to už dávno říct, akorát jsem se styděla.

L: A to děláš proto, aby tě nějak odměnila, nebo pochválila?

N: **Hmmm… nevím prostě. Udělám to jen tak.**

L: A teď na závěr jedna úplně obecná otázka. Jak by se lidi na světě k sobě měli chovat?

N: Měli by se chovat hezky…

L: ...a to znamená co?

N: No třeba, že by si nenadávali, neřvali by na sebe…

L: A myslíš, že to jde udělat, aby na sebe lidi neřvali?

N: Hmmmm, jo.

L: Ještě něco tě k tomu napadá?

N: No, aby se třeba nemlátili a tak.

L: Proč vlastně myslíš, že na sebe lidi řvou?

N: No, tak, že se třeba pohádaj kvůli něčemu. Tak na sebe řvou.

L: A mohli by to vyřešit jinak, než hádáním?

N: No, mohli by si to vyřešit v klidu a hezky.

L: Takže by si třeba mohli spolu promluvit?

N: Promluvit, jo.

L: Slyšela jsi někdy větu: Chovej se k druhým tak, jak chceš, aby se oni chovali k tobě?

N: To jsem nikdy neslyšela.

L: Tomu se říká zlaté pravidlo a říká se, že kdyby se podle toho řídili všichni lidé na světě, bylo by všem…

N: ...Fajn…

L: No, prostě by se měli hezky. Pak by na sebe skutečně nemuseli křičet.

N: Aha.

L: Takže když chceš, aby na tebe nekřičeli, tak na ně taky nekřičíš, když chceš aby ti pomáhali, tak jim taky pomáháš… Myslím, že zrovna ty to dodržuješ. Každopádně, děkuji ti Nikol moc za rozhovor.

N: No nemáte zač…

11 REFERENCE

Ambruzová, Kateřina. *Postoje společnosti v historickém kontextu k handicapovaným.* Bakalářská práce, Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009.

Bender, R., E. *The Conquest of Deafness.* Cleveland and London: The Press of Case Western Reserve University, 1970. ISBN 082950186X

Delhees, K. H. *Motivation und Verhalten.* München, 1975.

Dvořák. *Odkryté dějiny.* Praha: Mladá fronta, 1984.

Edda. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1962.

Fischer, S., Škoda, J. *Speciální pedagogika, Edukace a rozvoj osob se somatickým,psychickým a sociálním znevýhodněním.* Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0

Heckhausen, H. *Motivation und Handeln.* Berlin - Heidelberg - New York, 1989.

Chlupová, Jana. *Významné osobnosti speciální pedagogiky a současní speciální pedagogové.* Bakalářská práce, Brno: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2012.

Jelínek, K.B. *O výchově dětí řeckých a římských ve věku nejútlejším.* Časopis učitelek, příl. Škola mateřská, 1888.

Kincl, J. *Texty ke studiu obecných dějin státu a práva.* Praha: SPN, 1972.

Klíma. *Nejstarší zákony lidstva.* Praha: Academia, 1979.

Kucharičová, Pavlína. *Chování dětí ve školní družině: tvorba a dodržování pravidel chování.* Bakalářská práce, Brno: Masarykova univerzita, 2008.
Lutonská, Zuzana. *Vývoj přístupů k mentálně postiženým od středověku po současnost.* Bakalářská práce, Brno: Masarykova Univerzita, 2006.
Nakonečný, Milan. *Motivace lidského chování.* Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7

—. *Sociální psychologie.* Praha: Academia, 2009. ISBN 8020006907
Plutarchos. *Životopisy slavných Řeků a Římanů.* Praha: Odeon, 1967.
Portréty světovládců I. Praha: Svoboda, 1982.
Svobodová, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání.* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o., 2010. ISBN 978-80-87553-64-0
Titzl. *Postižený člověk ve společnosti.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-30-7
Vančová, A. *Základy pedagogiky mentálně postihnutých.* Bratislava: Sapienta, 2005.