

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 3

Specifika a metody práce s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami

Lenka Hetová

Oponenti: Mgr. Miluše Hutýrová
Mgr. Veronika Jurečková

1. vydání

© Lenka Hetová, 2007

Kresba na obálce © Martin Fišr, 2007

ISBN 978-80-244-1868-1

Vážení čtenáři,

publikace, kterou právě držíte v ruce, byla vydána s laskavou podporou Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR. Vznikla v rámci projektu Kvalitativní inovace výtvarně-pedagogických studijních oborů, který pod vedením doc. PhDr. Hany Myslivečkové, CSc., realizovala v letech 2006–2008 Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Cílem zmíněného projektu bylo koncipování, pilotní realizace a evaluace studijního modulu muzejní a galerijní pedagogiky, který je v budoucnu určen absolventům výtvarně-pedagogických studijních oborů. Ti jeho absolvováním rozšíří svou kvalifikaci pro pedagogické působení v sektoru muzeí, galerií a kulturních zařízení. Snaha tvůrců projektu reagovala na fakt, že v současnosti je kvalifikovaných edukačních pracovníků muzeí a galerií v praxi nedostatek a v ČR se jejich vysokoškolské přípravě dosud žádná instituce systematicky nevěnuje.

Při hledání optimální podoby vysokoškolské přípravy muzejních a galerijních pedagogů vycházel projektový tým z úzkého vztahu tradiční výtvarné pedagogiky a pedagogiky muzejní, resp. galerijní. Ohlasy z praxe, která svým prudkým rozvojem v tomto případě předbíhá teorii, nás utvrzují v tom, že pro výkon profese muzejního pedagoga v oblasti zprostředkování umění jsou absolventi výtvarně-pedagogických studijních oborů (které garantuje např. Katedra výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci) velmi dobře vybaveni.

Domníváme se proto, že absolvování dalších speciálních disciplín, např. v rámci dvousemestrálního vysokoškolského studia, může stačit k profilování budoucího muzejního a galerijního pedagoga. Studijní texty vytvořené pro pilotní verzi tohoto studia právě držíte v ruce. Pro potřeby studentů KVV PdF UP jsou vydány v těchto svazcích:

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 1

Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky –

Petra Šobánová

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 2

Dějepis umění v současnosti – Martin Horáček

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 3

Specifika a metody práce s osobami

se speciálními vzdělávacími potřebami – Lenka Hetová

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 4

Nové proudy ve výtvarné výchově – Hana Babyrádová

Aktivizační metody v muzejní pedagogice – Helena Grecmanová

Kapitoly z artefaktiky – Petr Exler

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 5

Umění na počátku tisíciletí – možnosti prezentace – Olga Badalíková

Financování a řízení kulturních projektů – Veronika Jurečková

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 6

Stručná teorie a praxe muzejní pedagogiky – Marek Šobáň

Prvky dramatické výchovy v kontextu muzejní pedagogiky –

David Hrbek

Využití intermediálních postupů v animační praxi – Vladimír Havlík

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 7

Vybrané kapitoly z typografie – základní pojmy a pravidla –

Tomáš Chorý

Digitální fotografie v muzejní praxi – Petr Zatloukal

Věříme, že naše studijní texty najdou své čtenáře a že jim budou k užítku. Věříme také, že budou brzy doplněny další literaturou k tak zajímavému tématu, kterým bezesporu muzejní a galerijní pedagogika je.

Za projektový tým

Petra Šobánková
koordinátor projektu

Veronika Jurečková
supervize projektu

Obsah

Vysvětlivky k ikonám	7
Úvod	9
1 Osoby se zdravotním postižením a znevýhodněním	11
1.1 Osoby se specifickými vývojovými poruchami učení a chování . . 12	
1.1.1 Specifické vývojové poruchy učení	12
1.1.2 Specifické vývojové poruchy chování	14
1.1.3 Přístup k osobám se specifickými poruchami učení a chování	16
1.1.4 Výtvarné činnosti s osobami se specifickými poruchami učení a chování	16
1.2 Osoby s mentální retardací	18
1.2.1 Psychologická specifika osob s mentální retardací	18
1.2.3 Přístup k osobám s mentální retardací	20
1.2.4 Výtvarné činnosti s osobami s mentální retardací	21
1.3 Osoby s poruchou mobility	23
1.3.1 Osoby s tělesným postižením	23
1.3.2 Osoby s nemocí a zdravotním oslabením	25
1.3.3 Psychologická specifika osob s poruchou mobility	27
1.3.4 Přístup k osobám s poruchou mobility	30
1.3.5 Výtvarné činnosti s osobami s poruchou mobility	30
1.4 Osoby s narušenou komunikační schopností	33
1.4.1 Psychologická specifika osob s narušením komunikačních schopností	36
1.4.2 Přístup k osobám s narušenou komunikační schopností	36
1.5 Osoby se sluchovým postižením	38
1.5.1 Psychologická specifika osob se sluchovým postižením	39
1.5.2 Přístup k osobám se sluchovým postižením	42
1.6 Osoby se zrakovým postižením	44
1.6.1 Psychologická specifika osob se zrakovým postižením	46

1.6.2	Přístup k osobám se zrakovým postižením.	47
1.6.3	Výtvarné činnosti s osobami se zrakovým postižením. .	48
2	Osoby se sociálním znevýhodněním	51
2.1	Národnostní menšiny	52
2.1.1	Romové	53
2.1.1.1	Historický vývoj Romů.	53
2.1.1.2	Specifické znaky romské kultury a mentality. . .	55
2.1.1.3	Výchova Romů a jejich vztah ke vzdělání	56
2.2	Cizinci	59
2.2.1	Vietnamci.	61
2.2.1.1	Specifické znaky vietnamské kultury a mentality	62
2.2.1.2	Výchova Vietnamců a jejich vztah ke vzdělání .	65
2.3	Uprchlíci	67
2.3.1	Uprchlík, žadatel o azyl, azylant	67
2.3.2	Vzdělávání dětí azylantů a žadatelů o azyl	69
3	Základní pojmy a problémy interkulturního vzdělávání	71
3.1	Multikulturalismus, interkulturní vzdělávání a jeho cíle	72
3.2	Kultura, identita	74
3.3	Stereotypy a předsudky, xenofobie, rasismus.	76
	Závěr	79
	Použitá a doporučená literatura	80
	Použitá a doporučené internetové zdroje	83

Vysvětlivky k ikonám

Průvodce studiem

Prostřednictvím průvodce studiem k vám promlouvá autor textu. V průběhu četby vás upozorňuje na důležité pasáže, nabízí metodickou pomoc nebo předává důležitou informaci o studiu.



Příklad

Příklad objasňuje probírané učivo, případně propojuje získané znalosti s ukázkou jejich praktické aplikace.



Pro zájemce

Část pro zájemce je určena těm z vás, kteří máte zájem o hlubší studium dané problematiky. Najdete zde i odkazy na doplňující literaturu. Pasáže i úkoly jsou zcela dobrovolné.



Shrnutí

Ve shrnutí si zopakujte klíčové body probírané látky. Zjistíte, co je pokládáno za důležité. Pokud shledáte, že některému úseku nerozumíte nebo jste učivo špatně pochopili, vraťte se na příslušnou pasáž v textu. Shrnutí vám poskytuje rychlou korekci!



Kontrolní otázky a úkoly

Prověřuji, do jaké míry jste pochopili text, zapamatovali si podstatné informace a zda je dokážete aplikovat při řešení problémů. Najdete je na konci každé kapitoly. Pečlivě si je promyslete. Odpovědi můžete najít ve více či méně skryté formě přímo v textu.



Pojmy k zapamatování

Najdete je na konci kapitoly. Jde o klíčová slova kapitoly, která byste měli být schopni vysvětlit.



Úkol k zamyšlení



Úvod

Vážení čtenáři,

dostává se vám do rukou text adresovaný studentům výtvarné výchovy se zaměřením na muzejní a galerijní pedagogiku. Nečekejte ovšem od něj poučení v oblasti výtvarného umění. Jak už z názvu vyplývá, zaměřen bude na děti, obecněji osoby s určitým handicapem, zdravotním či sociálním.

Během posledních dvaceti let se pomalu otvírá cesta zdravotně postižených k nám běžným lidem a naskytá se nám tak stále více možností poznávat jejich zvláštnosti, nebát se jich a učit se s nimi komunikovat. Máme ovšem ještě další příležitost, i když ne tak jasně viditelnou, a to stejně se otevřít cizincům, tedy lidem, kteří v naší zemi hledají z nejrůznějších ekonomických či politických důvodů nový domov. Jsou v neznámé zemi, neznají náš jazyk ani kulturu. Potřebují naši toleranci, respekt a často i pomoc. K palčivým problémům patří romská otázka. Vzhledem k jejich odlišnosti jsou Romové velmi často také vnímáni jako cizinci, navíc cizinci neschopní začlenit se do širší společnosti. Má ale majoritní společnost právo automaticky předpokládat, že se Romové či jakákoli další minorita bude chovat „česky“, nebo by měla více respektovat způsob života jejich příslušníků a pomoci jim nalézt uplatnění, které by bylo užitečné i pro danou společnost? Na tyto a podobné otázky se pokusí nalézt odpověď studijní materiál, který máte před sebou.

Text je rozdělen do tří hlavních částí. První informuje o osobách se zdravotním postižením či oslabením, druhá se zaměřuje na osoby s psychosociálním znevýhodněním, především na osoby z národnostních menšin a děti cizinců.

Toto rozdělení vychází z definice dítěte (žáka, studenta) se speciálními vzdělávacími potřebami, která je uvedena ve školském zákoně, tedy zákoně č. 561/2004 Sb., konkrétně v § 16: „**Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami** je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“

Primárně se těmto dětem věnují speciální pedagogové. Tento materiál nechce v žádném případě nahrazovat erudované publikace tohoto oboru. Neklade si za cíl obsáhnout všechny druhy postižení, jejich etiologii, možnosti reedukace apod. Chce vás seznámit, s ohledem na budoucí praxi muzejního pedagoga, s vybranými skupinami žáků, které se určitým způsobem vymykají průměru, a poskytnout základní informace o jejich fyzických i psychických odlišnostech, zásady komunikace a přístupu k nim, vše s přihlédnutím k jejich možnostem výtvarného vyjadřování.

Třetí část textu je věnována základním problémům interkulturního vzdělávání. Jsou zde vysvětleny některé pojmy (kulturní identita, předsudky atd.) se snahou ukázat, že výchova k toleranci by měla být součástí každého moderního vzdělávacího systému.

Věřím, že studium tohoto textu pro vás bude pouze odrazovým můstkem k získávání komplexnějších poznatků o všech vašich budoucích žácích a studentech.

Lenka Hetová

1 Osoby se zdravotním postižením a znevýhodněním

Členění tohoto textu vychází ze školského zákona, kde je definováno zdravotní postižení a znevýhodnění takto: „Zdravotním postižením rozumíme: mentální, tělesné, zrakové, sluchové postižení, vady řeči, kombinované postižení, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Zdravotním znevýhodněním je ve smyslu tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.“ (561/2004 Sb., § 16)

1.1 Osoby se specifickými vývojovými poruchami učení a chování

Cíl

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- *definovat pojmy specifické poruchy učení a specifické poruchy chování*
- *charakterizovat projevy specifických poruch učení a chování*

Specifické vývojové poruchy učení (SPU) a chování (SPCH) se vyznačují oslabením psychických funkcí či schopností, jejichž určitá vývojová úroveň a vzájemná souhra je nutná ke zvládnutí vývojových a výchovných úkolů, které se na dítě kladou (Říčan, Krejčířová, 1995).

Zatímco u SPU se jedná o oslabení především kognitivních funkcí (zrakové a sluchové vnímání, motoriky, paměti, řeči), u SPCH je to oslabení funkcí, zodpovědných za řízení chování, např. pozornosti, sebekontroly apod. Charakteristické pro obě poruchy je, že se týkají dětí s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí. Přesto se tyto děti potýkají se školním neúspěchem, čímž se může narušit vývoj jejich osobní identity a sebehodnocení.

Z výše uvedeného je zřejmé, že specifické poruchy učení a chování se nemusejí vyskytovat izolovaně, mnohdy se vzájemně prolínají či podmiňují.

1.1.1 Specifické vývojové poruchy učení

Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod, a to za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007).

Poruchy se objevují v různých stádiích období vývoje dítěte, nejčastěji během mladšího školního věku. Komplikace ovšem přetrvávají i v dalších letech – záleží na formě, rozsahu postižení i na vhodné kompenzaci.

Mezi základní typy patří dyslexie (porucha čtení), dysortografie (porucha pravopisu), dysgrafie (porucha psaní) a dyskalkulie (porucha počítání). Vyskytuje se také dysmúzie (porucha hudebních schopností) a dyspinxie (porucha výtvarných schopností). Většinou se nevyskytují izolovaně. Projevy SPU můžeme rozdělit na dvě základní skupiny:

Projekty specifické

Jsou vázány na konkrétní školní dovednosti, např. při čtení či psaní jsou to záměny či vynechávání písmen, slabik i celých slov, čtení bez porozumění textu, záměny i/y v tvrdých a měkkých slabikách, obtíže v osvojování si grafémů, spojování slov atd. V matematice to mohou být obtíže v orientaci na číselné ose, záměnami čísel (2006–2060), neschopnost provádět základní matematické operace (sčítání, odčítání).

Projekty nespecifické

Prolínají všemi druhy poruch, nemusí se však vyskytovat pokaždé a ve stejné míře. Mohou to být:

- poruchy soustředění (dítě nevydrží delší dobu ani u činnosti, která ho zajímá, často je zasněné, roztržité, může se jevit jako neposlušné)
- poruchy pravolevé orientace (dítě zaměňuje pravou a levou stranu na sobě, v prostoru – v knize, v místnosti apod.)
- poruchy sluchového vnímání (schopnost rozlišit jednotlivé hlásky, vnímání rytmu)
- poruchy zrakového vnímání (schopnost rozlišování detailů, velikosti, umístění zobrazených obrazců)
- poruchy řeči (poruchy výslovnosti, artikulace, snížený jazykový cit, špatné porozumění jiným)
- poruchy jemné a hrubé motoriky
- zvýšená unavitelnost
- emoční labilita

Průvodce studiem

Vzhledem k zaměření vašeho studia byste mohli namítnout, že se těmito poruchami zabýváme v našem textu zbytečně. Nebudeme jim věnovat velký prostor, ale aspoň základní informace uvádíme z důvodu velké „popularity“ SPU v českém školství. Navíc některé druhy SPU se projevují i při výtvarném projevu, a tudíž se s nimi setkáte.



Úkol k zamyšlení

Specifické vývojové poruchy učení jsou fenoménem našeho současného školství. Zdá se, že děti trpících touto poruchou je čím dál více než dříve. Není tomu tak. Jen žáci, kteří měli dříve potíže s výukou čtení, psaní či počítání, přecházeli často na zvláštní školy, nebo prospívali s horším prospěchem. V současnosti ale není dětí s SPU více (např. Matějček uvádí, že jsou cca 2 % dyslektiků), řada dětí spadá do tzv. hraničního pásma, ale



naše „rychlá a výkonná“ společnost žádá přesné zařazení. Tak se často v pedagogických poradnách setkáváme s žáky, kteří na konci prvního ročníku nečtou plynule, nepočítají bez prstů, pletou si písmenka, případně mají neúhledné písmo a už jsou označováni za dyslektiky, dyskalkuliky, dysgrafiky či vše dohromady. Přitom příčina může být zcela jinde. Mohlo se např. stát, že dítě potřebovalo delší adaptaci na školní prostředí a nezvládalo příliš rychlé pracovní tempo. Často pak přes prázdniny všechny potíže zmizí. Na druhé straně, potvrdí-li se diagnóza některé z SPU, máme možnost těmto dětem efektivně pomoci, víme, na co zaměřit pozornost při jejich reedukaci, a tím jim usnadníme život ve školních lavicích a předejdeme negativním vzpomínkám na školní léta.



Příklad 1

Výtvarný projev dítěte mohou ovlivnit ty kategorie SPU, u kterých společným výrazným znakem je narušení hrubé i jemné motoriky a obtíže v senzomotorickém vnímání – dysgrafie, dyspinxie. Projevit se mohou roztržené linie, neproporcionálna jednotlivých ztvárněných objektů, silný tlak na tužku, časté opravy apod.

*S podobnými projevy se můžeme setkat také u **dyspraxie**, což je specifická vývojová porucha motorické koordinace, při které sledujeme nedostatky v pohybovém vývoji, zejména v koordinaci nohou a rukou. Projevuje se celkovou neobratností, poruchami rovnováhy, problémy s plynulostí pohybu, zhoršeným vnímáním vlastního těla. Jedinec má také problémy v psaní, kreslení, při práci s nůžkami apod.*

1.1.2 Specifické vývojové poruchy chování

Pro specifické vývojové poruchy chování je typická poměrná pojmová nejednotnost. Můžeme setkat s termíny „hyperkinetický syndrom“ či „syndrom hyperaktivity“, Nejčastěji se v současné literatuře vyskytuje zkratka ADD/ADHD (Attention Deficit (Hyperaktivity) Disorder). Pro mnohé známý termín lehká mozkové dysfunkce (LMD) se již nepoužívá.

ADD/ADHD vznikají minimálním poškozením centrální nervové soustavy (CNS) v době před narozením, při porodu nebo krátce po něm. Roli může hrát i dědičnost. Minimální poškození znamená, že nejsou výrazně sníženy rozumové schopnosti či úroveň motoriky.

Projevy dětí s ADD/ADHD

- poruchy motoriky a aktivity (*hyperaktivita* – děti nevydrží sedět na místě, sedí-li, vrtí se, kopou nohama atd., nebo naopak *hypoaktivita* – velmi pomalé, netečné, reagují pomalu na pokyny; *snadnější unavitelnost* – únava se však může projevit vyšší aktivitou, zvýšenou pohyblivostí až podrážděností; *potíže s usínáním* – v průběhu dne jsou spavé; *obtíže v jemné i hrubé motorice* – neobratnost, nešikovnost, pohyby křečovitě, málo koordinované
- poruchy vnímání, myšlení a řeči (stejně příznaky jako u poruch učení, viz výše)
- poruchy koncentrace a pozornosti (častá roztěkanost a *nesoustředěnost*, snadno se dají vyrušit, opožděné reakce na pokyny, *zapomnětlivost*)
- poruchy emoční a poruchy chování (*emoční labilita*, *výkyvy ve výkonnosti* – jeden úkol někdy zvládnou výborně, někdy vůbec; *impulsivnost* – nedomýšlejí důsledky svého chování, *zbrkllost* – nevyslechnou pokyn do konce, plní pouze část úkolu, skáčou jiným lidem do řeči a rychle mění témata; *nízká frustrační tolerance* – vyvedou je z míry podněty, které ostatní děti nerozčilují, a reagují neadekvátně (křikem, agresí); *sklon k afektivním výbuchům*).

Vzhledem k těmto projevům mají tyto děti často obtíže v kontaktu se svými vrstevníky, navíc bývají negativně hodnoceny dospělými, jsou vnímány jako zlobivé až záměrně zlé, nevychované a hloupé, což se odráží v jejich sebepojetí – přestávají si věřit, jsou nešťastné, uzavírají se do sebe nebo se u nich vyvinou závažnější poruchy chování (záškoláctví aj.).

Ne každé dítě s ADD/ADHD má všechny výše uvedené příznaky a poruchy.

Průvodce studiem

Specifické poruchy chování je nutné oddělit od poruch chování, kam patří vzdorovitost, negativismus, lež, záškoláctví atd. Poruchy chování jistě také patří k závažným problémům, nicméně jako muzejní pedagogové dlouhodobě výchovné potíže u dětí řešit nebudete, proto se jim v tomto textu podrobněji věnovat nebudeme.





1.1.3 Přístup k osobám se specifickými poruchami učení a chování

Děti se specifickými poruchami učení a chování mohou trpět sníženým sebehodnocením v důsledků trvalých školních neúspěchů a negativního hodnocení okolí.

Je třeba si uvědomit, že oslabení percepčně-motorických funkcí nesouvisí s inteligencí a vhodnými reedukačními technikami lze jejich úroveň zlepšovat. Také zrání CNS s vývojem dítěte některé obtíže vymizí nebo se zmírní. Projevy chování může dítě těžko samo ovlivnit, dají se ovšem korigovat vhodnými výchovnými postupy:

- k dítěti je třeba přistupovat klidně a vyrovnaně, soustředit se na kladné stránky jeho osobnosti, snažit se, aby zakusilo úspěch a neposmívat se mu. Na negativní projevy jeho chování nesoustředit pozornost svoji ani jeho vrstevníků, spíš než trestání je vhodné uplatňovat vysvětlování.
- důležitá je důslednost, trvání na splnění úkolu a jeho následná kontrola. Děti s ADD/ADHD potřebují jasná pravidla a potřebují také znát, co se stane při nedodržení těchto pravidel. Důležité je nesrovnávat je s ostatními, ale zaměřit se na změny v jejich výkonu a chování.
- vhodné je usměrňovat aktivitu dítěte a přivádět přiměřené podněty (někdy ho za to, že kope nohama, vrtí se, dát mu možnost se „vyběhat“ a často měnit pozici při práci i druh činnosti).
- při hrozícím afektu je třeba rychle odvést pozornost na jiný podnět. Pokud afekt probíhá, nereagovat křikem, agresí.



Pro zájemce

K rozšíření informací o syndromu ADD/ADHD a hlavně o možnostech ovlivnění jeho projevů je možné čerpat z brožury:

H. Žáčková, D. Jucovičová: Metody práce s dětmi s LMD (ADD/ADHD) především pro rodiče a vychovatele.

1.1.4 Výtvarné činnosti s osobami se specifickými poruchami učení a chování

Vzhledem k často snížené úrovni motoriky i vizuální koordinace se tyto děti mohou stydět za svůj výtvarný počín, cítit frustraci z poměru úsilí a výsledku, případně zcela odmítnout výtvarně se projevovat. Pro jejich motivaci je vhodné:

- zajímavě uvést téma
- volit náměty, které nekladou důraz na přesnost, proporce, perspektivu
- používat kvalitní materiál (nelámavé tužky s dobrou stopou, dobré krycí barvy atd.)
- věnovat práci dostatek času
- vybírat malé projekty, aby za sebou co nejdříve viděly výsledek a pocítily úspěch
- při hodnocení klást důraz na snahu spíše než na výsledek

Shrnutí



Děti se specifickými poruchami učení mají potíže naučit se číst, psát nebo počítat za pomoci běžných výukových metod. Poruchy se nevážou na deficit intelektu, nýbrž na nedostatky ve zrakovém a sluchovém vnímání, oslabení motoriky či narušení pozornosti, řeči a paměti. Pro specifické poruchy chování užíváme dnes termín ADD/ADHD, jsou na organickém podkladu a nejčastějšími projevy jsou poruchy pozornosti, hyperaktivita, impulsivnost. Tyto poruchy se často prolínají či podmiňují.

Kontrolní otázky a úkoly



1. *Definujte specifické vývojové poruchy učení a pokuste se vyjmenovat aspoň tři druhy.*
2. *Definujte ADD/ADHD.*
3. *Popište projevy dětí s ADD/ADHD.*

Pojmy k zapamatování



- specifické vývojové poruchy učení
- dysgrafie
- dyspinxie
- ADD/ADHD

1.2 Osoby s mentální retardací

Cíl

Po prostudování této kapitoly byste měli znát:

- *definici jedince s mentálním postižením*
- *specifika osobnosti lidí s mentální retardací*
- *základní fakta důležitá pro výtvarnou práci s těmito lidmi*

Mentální retardaci (MR) lze definovat jako vývojovou duševní poruchu, jejímž důsledkem je snížená inteligence, projevující se především menší schopností kognice a adaptace jedince.

Rozlišujeme čtyři stupně mentální retardace:

- lehká (IQ 50–69)
- středně těžká (IQ 35–49)
- těžká (IQ 20–35)
- hluboká mentální retardace (do IQ 19)

Děti s lehkou MR mají obtíže ve školní výuce, ale jako dospělí jsou schopni práce a udržují sociální kontakty. Při středně těžké MR je zřejmé vývojové opoždění, nicméně mnoho osob je schopno přiměřené samostatnosti a komunikace a s určitou oporou mohou vykonávat zaměstnání. Stav jedinců s těžkou a hlubokou MR vyžaduje trvalou pomoc.

Intelligenční kvocient pohybující se v pásmu IQ od 70 do 80 (příp. 85) je považován za **těžší podprůměr**, hovoříme o **hraničním pásmu mentální retardace**. Příčiny mentálního deficitu v tomto rozsahu jsou častější sociální než organické, kdy děti pocházejí z méně podnětného prostředí, z čehož vyplývá jejich opoždění v řečové oblasti, nedostatek znalostí a hygienických návyků, nedostatečná motivace či nezralost v sociálním kontaktu (např. při řešení konfliktních situací).

Také to mohou být děti dlouhodobě hospitalizované, děti z jiného etnika atd. Pro učitele z toho vyplývá, že u takovýchto žáků je při vhodném působení možné dosáhnout výrazného zlepšení.

1.2.1 Psychologická specifika osob s mentální retardací

Při práci s dětmi s mentální retardací je třeba si uvědomit, že je nelze automaticky přirovnávat k mladším „normálním“ dětem, neboť v jejich psychickém vývoji nedochází jen ke změnám kvantitativním, ale i kvalitativním (Dolejší in Valenta, Krejčířová, 1997).

Je třeba si uvědomit, že každý jedinec s mentální retardací přes omezené kognitivní schopnosti může žít hodnotným emocionálním životem a má určité vývojové možnosti, které je vhodné rozvíjet.

Průvodce studiem



Pozornost zaměříme především na osoby s lehkou a středně těžkou MR, neboť s nimi se budete ve své praxi nejčastěji setkávat. Nyní vyjmenujeme základní psychické funkce, respektive jejich zvláštnosti, které je třeba brát v potaz.

Bezprostřední poznání

Osoby s MR mají omezené zrakové vnímání, špatně diferencují tvary, barvy, neumějí rozlišit figuru od pozadí a detaily, nechápou perspektivu, mají nedostatečné časoprostorové vnímání a sníženou hmatovou citlivost.

Myšlení a řeč

Myšlení je příliš konkrétní, nepřesné, chyby se projevují v syntéze a analýze, z čehož plynou nepřesné úsudky. Řeč je často deformována vlivem chybné artikulace i nedostatečné diskriminace fonémů, nepřesný je i obsah sdělení.

Paměť a pozornost

MR si poznatky osvojují pomalu a po mnohačetném opakování, rychle je zapominají a vybavují si je nepřesně. Mají spíš mechanickou paměť, nejsou schopni říct něco vlastními slovy. Pozornost je nestálá, snadno unavitelná.

Emotivita

Přestože výzkumy nepotvrdily hypotézy zvýšené frekvence výskytu emočních poruch u MR dětí, specifika u těchto dětí existují. Rubinštejnová uvádí např.: citovou otevřenost, minimální rozsah počitků (buď spokojený, nebo ne – nic mezi tím), častější výkyvy nálad (doporučuje se přecházet stavy špatné nálady bez povšimnutí, jinak hrozí až hysterický stav), vnímání událostí neúměrně silně nebo naopak minimálně (in Valenta, Krejčířová, 1997).

Utváření sociálních vazeb

Pozměněné vlivem přílišné závislosti na rodičích a druhých lidech, pasivitou, zvýšenou potřebou jistoty, nerovnováhy aspirací a výkonů atd.



Příklad 2

Většina laiků si pod pojmem „mentálně retardovaný“ představí člověka s Downovým syndromem. Je zřejmé, že skupina osob s MR je mnohem rozmanitější v závislosti na hloubce a etiologii postižení i dalších faktorech. Jistě ale nebude na závalu seznámit se s Downovým syndromem blíže.

Jedná se o vrozenou genetickou vadu, při které dochází ke ztrojení dvacátého prvního chromozomu. Je spojen s typickými vnějšími příznaky (malá zavalitá postava, menší lebka, široký kořen nosu, malá ústa s větším jazykem, oči s kožní řasou, malé, nízko posazené uši, končetiny s krátkými prsty, na ruku velká příčná rýha), náchylností k určitým chorobám (změněná funkce štítné žlázy, nemoci respiračního traktu, srdeční vady, snížená imunita, poruchy zraku a sluchu) a mentální retardací (v rozsahu od středně těžké po lehkou MR). Tyto osoby jsou zpravidla dobře sociálně adaptabilní, přátelské, často velmi muzikální. Bylo prokázáno, že jejich vývoj probíhá vcelku normálně, ale je mnohem zdlouhavější, pomalejší, proto jejich výchova a učení vyžaduje specifický přístup a je s ním třeba začít co nejdříve.



Pro zájemce

Pro hlubší seznámení se s dětmi s downovým syndromem navštivte internetové odkazy:

www.downsyndrom.cz

www.trisomie21.cz

www.dobromysl.cz

1.2.3 Přístup k osobám s mentální retardací

Při setkání s osobami s MR je důležité respektovat jejich specifika, zároveň svým chováním prokazovat respekt a toleranci k nim:

- vhodné je mluvit v jednoduchých větách, ale zároveň nebýt příliš infantilní, klást otázky o porozumění, dospělým vykat atd.
- při učení, vysvětlování nových poznatků využívat hojně pomůcek, příkladů, her, modelových situací, zapojovat co nejvíce smyslů
- posilovat jejich vlastní iniciativu, neřešit úkoly, které zvládnou samostatně
- je třeba často střídat soustředěnou práci s relaxací nebo jinou činností, zpravidla každých 15 minut
- je vhodné pro ně vytvářet situace úspěchu, hojně chválit a odměňovat (přednost bychom měli dát odměně sociální, ne materiální).

Záporná motivace, tedy trest, motivuje pouze krátkodobě a při nadužívání může přerůst v úzkost.

1.2.4 Výtvarné činnosti s osobami s mentální retardací

U výtvarného projevu osob s mentální retardací se musíme rozhodnout pro jednu z možných cest: buď se snažit přiblížit jejich výtvarnou produkci tvorbě zdravých dětí, nebo využít zvláštností jejich percepce, motoriky a nechat se unášet jejich osobitým způsobem vidění světa. Tato druhá cesta bude nepochybně složitější, ale podle mého názoru více směřuje k originalitě, která je vyhledávána u každého, nejen výtvarného umění.

Při výtvarné práci s jedinci s mentální retardací je třeba vycházet z obecných didaktických zásad a metod. Vzhledem k výše uvedeným osobnostním specifikům osob s MR je zejména vhodné:

- uvést výtvarné téma vhodnou motivací (rozhovorem, vyprávěním)
- rozhovořit se o praktickém užití zobrazovaných předmětů, jejich tvaru, barvě; zaměřit pozornost žáků na detaily, využít hry (děti mohou vymýšlet specifické vlastnosti předmětů, hádat podle souboru vlastností, o jaký předmět jde)
- respektovat sníženou úroveň motoriky (držení pomůcek), senzomotorickou koordinaci a porozumění pokynům
- uspokojovat potřebu úspěšnosti, tedy snažit se o to, aby byl výsledek práce co nejdříve patrný a srozumitelný (větší projekt rozdělit do menších celků), aby žáky práce příliš nevyčerpala. V každé práci nebo postupu je vhodné najít něco pozitivního. Velmi motivující bude např. uspořádání výstavy.

Shrnutí

Jedinci s mentální retardací mají úroveň inteligence sníženou pod IQ 70. V závislosti na hloubce postižení, etiologii i dalších faktorech jsou někteří odkázáni zcela na pomoc druhých. Na druhé straně je řada z nich schopna žít samostatně, najít si práci a navazovat běžné sociální vztahy. Při setkání s nimi je respektujeme a dovolme jim pocítit úspěch.



Kontrolní otázky a úkoly

1. *Definujte osobu s mentální retardací.*
2. *Je člověk s IQ 75 mentálně retardovaný?*



3. *Vyjmenujte tři důležité zásady pro výtvarnou práci s mentálně postiženými.*



Pojmy k zapamatování

- mentální retardace
- hraniční pásmo mentální retardace

1.3 Osoby s poruchou mobility

Cíl

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- *definovat tělesné postižení, nemoc a zdravotní oslabení*
- *vyjmenovat druhy tělesného postižení*
- *vyjmenovat nejčastější chronické nemoci*
- *určit důležité aspekty pro rozvoj osobnosti lidí s poruchou mobility*

Rozlišujeme jednak primární poruchy mobility (hybnosti), vzniklé v důsledku poškození pohybového ústrojí či nervové soustavy (centrální i periferní), jednak sekundární poruchy mobility, kdy je pohybový orgán i nervová soustava beze změn, ale hybnost je omezena vlivem jiné choroby.

Z hlediska pedagogického dělíme jedince s poruchou hybnosti do tří kategorií, a to na jedince s tělesným postižením, s nemocí či se zdravotním oslabením.

1.3.1 Osoby s tělesným postižením

Tělesné postižení je omezení hybnosti až znemožnění pohybu a poškození motorické koordinace. Příčinou bývá poškození, vada nebo funkční porucha nosného a hybného aparátu, centrální nebo periferní porucha inervace nebo amputace či deformace části motorického systému. (Novosad, 2002)

Všechny pohybové vady mohou být různého stupně. Podle postižené části těla rozlišujeme skupinu obrn (centrálních a periferních), deformace a amputace.

Obrny centrální a periferní

Obrny jsou pohybová postižení, vzniklá v důsledku porušení nervového systému. Při centrální obrně je postižen mozek a mícha, při periferní obrně obvodové nervstvo. Jednotlivé druhy se liší rozsahem i stupněm závažnosti a dělí se na parézy (částečné ochrnutí) a plegie (úplné ochrnutí). (Vítková, 1999)

Závažným centrálním postižením je **dětská mozková obrna (DMO)**, která vzniká před narozením, při porodu nebo brzy po něm (různí autoři uvádí do jednoho až čtyř let). Dochází při ní k poruchám svalového napětí (tonusu) nebo koordinace.

Podle svalového napětí rozlišujeme hypertonické formy obrny (nejčastější), při kterých je svalové napětí zvýšené, hypotonii, pro kterou je typická svalová ochablost a velký rozsah pohybu ve velkých kloubech, a dyskinetickou formu, při které není hybnost ovlivněna obrnou, ale vůli nepotlačitelnými hadovitými pohyby a grimasováním.

Z hlediska lokalizace rozlišujeme diparézy/diplegie, což jsou obrny dolních končetin (pokud postižený může chodit, chůze je obtížná – postižený chodí po špičkách, kolena se přitom opírají o sebe, někdy se tento způsob chůze označuje jako nůžkovitý), dále kvadruparézy/kvadruplegie, kdy jsou postiženy všechny čtyři končetiny (dolní bývají ochrnuté více), a konečně hemiparézy/hemiplegie, při kterých je poškozena jen jedna strana těla. Paže a ruka jsou více postiženy než dolní končetina.

DMO mohou doprovázet další jevy, zejména poruchy řeči, pozornosti, smyslového vnímání, specifické poruchy učení, mentální postižení, epileptické záchvaty se mohou objevit až u poloviny pacientů. Příznačná je snížená tolerance k zátěži a zvýšená unavitelnost.

Druhou nejčastější vývojovou vadou po DMO je **rozštěp páteře (spina bifida)**. Vada vzniká nesprávným uzavřením páteřního kanálu, nejčastěji v bederní páteři (operace se provádí několik dnů po narození). Postiženy bývají dolní končetiny (často se vyskytuje diplegie) a většinou i svěrače, intelekt u těchto dětí narušen nebývá.



Pro zájemce

*Další závažnou skupinou jsou různé druhy **mozkových zánětů (encefalitis)**, vyvolané různými mikrobiálními činiteli, **mozkové nádory**, které mohou po operaci zanechat následky v pohybové oblasti, a **mozkové příhody**. Ty vznikají v důsledku krvácení do mozku nebo embolií, postihují však spíše starší generaci. K postižení mozku či míchy může dojít např. při úrazu – potom hovoříme o **traumatických obrnách**.*

*Více informací naleznete např. v publikaci:
Vítková, M.: Somatopedické aspekty
nebo na www.neurocentrum.cz*

Deformace, malformace a amputace

Deformace zahrnují velkou skupinu vrozených nebo získaných vad, které se vyznačují nesprávným tvarem některé části těla (Vítková, 1999). Do této kategorie spadají např. deformity lebky, hrudníku (kuřecí či

plochý hrudník), velmi četnou skupinou vad je **vrozené vykloubení kyčlí**, při které je hlavice kloubu zcela mimo jamku (luxace), případně je částečně vykloubená (subluxace). Vzhledem k dobré prevenci v naší zemi (ortopedické vyšetření ještě v porodnici) se velká většina dětí s lehkou formou luxace vyléčí.

Mezi získané deformace řadíme např. vadné držení těla (skoliózy, kyfózy), svalové dystrofie a myopatie. **Myopatie** je plíživě degenerativní onemocnění příčně pruhovaného svalstva, svalstva kosterního i srdečního. V širším slova smyslu myopatie znamená jakékoliv poškození svalového vlákna, a to z nejrůznějších příčin (genetické, úraz, zánět aj.). **Progresivní svalová dystrofie** je onemocnění příčně pruhovaného svalstva, při kterém dochází k degeneraci svalových vláken a ta jsou postupně nahrazována vazivovou a tukovou tkání. (Grguričová, 2006)

Malformace jsou vývojové vady, při nichž dochází k patologickému vyvinutí různých částí těla. Mezi malformace řadíme dysmélie (vrozené tvarové odchylky) či amélie (vrozené úplné nevyvinutí) končetin, vývojové anomálie kloubů, růstové poruchy dlouhých kostí a rozštěpy (rtů, horních čelistí), zúžení části trávicí trubice atd.

Amputaci rozumíme umělé odnětí části končetiny od trupu. U dětí jsou nejčastější příčinou úrazy (při autonehodách, poranění elektrickým proudem, při sportu apod.).

1.3.2 Osoby s nemocí a zdravotním oslabením

Zdravotně oslabený je jedinec se sníženou odolností vůči nemoci, v rekonvalescenci, s tendencí k recidivitě, případně pocházející z nevhodného klimatického či sociálního prostředí.

Nemoci rozumíme poruchu rovnováhy organismu s prostředím, přičemž vznikají různé anatomické a funkční změny v organismu. (Jonásková in Müller, 2001) Podle délky trvání rozlišujeme nemoci akutní a dlouhodobé (recidivující či chronické). Recidivující nemoc se objevuje nejméně třikrát ročně, v mezidobí se neprojevují žádné změny postiženého orgánu či systému.

Chronická nemoc má vleklý, dlouhotrvající, často celoživotní průběh. Přináší s sebou stres pro dítě i jeho rodinu, obvykle bolest, strach z léčebných procedur i cizích lidí, z hospitalizace, omezení pohybu, kontaktu s vrstevníky atd., vše podle věku a závažnosti nemoci dítěte.

Mezi nejčastější chronické choroby patří:

- kardiovaskulární onemocnění,
- nemoci plic a dýchacích cest (průduškové astma)
- poruchy imunity (alergie, AIDS)
- metabolické poruchy (cukrovka, fenylketonurie)
- nádorová onemocnění
- epilepsie
- kožní onemocnění (ekzém, lupénka)



Průvodce studiem

S chronicky nemocnými či zdravotně oslabenými dětmi se také budete setkávat ve své praxi. Ve školském zákoně je na ně pamatováno kategorií zdravotního znevýhodnění a zaslouží si váš citlivý přístup, jehož předpokladem je porozumění žákovi a jeho nemoci, zřetel na momentální zdravotní potíže a psychický stav.



Pro zájemce

Úplná a přesná systematizace všech chorob a jejich etiologie by byla nad rámec tohoto textu. Pro příklad uvádíme epilepsii, dodnes poměrně tabuizované onemocnění. Více informací o dalších chronických chorobách najdete např. v publikacích:

Renotířová, M., Ludíková, L., a kol.: Speciální pedagogika (kap. Speciální pedagogika osob s poruchami hybnosti)

Říčan, P., Krejčířová, D., a kol.: Dětská klinická psychologie



Příklad 3

Epilepsie

Epilepsie je častým neurologickým onemocněním. Epilepsií může onemocnět každý z nás – postihuje příslušníky všech společenských skupin, nezávisle na věku či rase. Až 75 % případů má svůj počátek v dětství. Asi u poloviny pacientů jsou uváděny různé poruchy chování, učení nebo známky postižení intelektových schopností. Časté jsou také poruchy pozornosti či hyperaktivita. (Říčan, Krejčířová, 1995)

Jednotlivý epileptický záchvat je příznak nemoci epilepsie. Existuje mnoho různých druhů záchvatů – od malých, trvajících vteřiny, po velké záchvaty s křečemi. Zpravidla se nejedná o život ohrožující situaci, za kterou je někdy přítomnými považován. Většina záchvatů končí spontánně, bez jakékoli pomoci, velké záchvaty do 5 minut. Vzácně může velký záchvat

trvat déle a přejít do tzv. statu epilepticu. Pokud velký záchvat trvá do 5 minut, je nejvhodnějším postupem jednoduše počkat, až odezní.

Malý epileptický záchvat může mít různé projevy, nejčastěji dochází k částečné nebo úplné ztrátě kontaktu s okolím. Postižený může mít nepřítomný pohled, neodpovídat na otázky nebo odpovídat špatně, může opakovat určité zvuky nebo slova. Z chování je zřejmé, že přesně neví, co se s ním v tu chvíli děje. Během takového malého epileptického záchvatu by neměl být postižený fyzicky omezován. Nepomáhá utěšování, uklidňování či přemlouvání.

Velký epileptický záchvat

Velký epileptický záchvat znamená, že pacient upadá do bezvědomí, má křeče končetin a těla včetně dýchacích svalů, což vede k poruše dýchání a někdy zmodrání, zpravidla křeč žvýkacích svalů, někdy dojde k zvýšené tvorbě slin, pokousání jazyka a spontánnímu povolení svěračů močového měchýře. U některých pacientů předchází velkému záchvatu příznaky, které člověk s epilepsií zná (aura) a je schopen se sám posadit nebo si lehnout, jindy tyto příznaky může pozorovat okolí – strnulý pohled či strnulé držení těla. U některých lidí s epilepsií se může velký epileptický záchvat postupně rozvinout z malého.

Pomoc během záchvatu by měla spočívat především v ochraně postiženého před nechtěným poraněním. Je vhodné odstranit z jeho blízkosti všechny předměty, které by mohly být nebezpečné (např. ostré, křehké či žhnoucí předměty, jako žehlička, nůž či sklo). Při záchvatu bychom postiženého neměli nechávat o samotě, ale sledovat průběh a čas záchvatu, vyčkat do jeho konce, nejlépe až do chvíle, kdy je zorientován – můžeme se například zeptat na jeho jméno, dnešní datum či přibližný čas. Při velkém záchvatu není vhodné bránit křečím či násilně otevírat čelisti. Po skončení záchvatu křečí je vhodné uložit postiženého do stabilizované polohy, otevřít a případně vyčistit ústa. Lékaře je nutné volat, pokud se jedná o první záchvat, pokud trval déle než pět minut nebo pokud došlo k nějakému zranění.

*Po záchvatu může někdy postižený ihned normálně fungovat, někdy potřebuje odpočinek, obvykle 1–2 hodiny spánku.
(převzato z www.zdravcentra.cz)*

1.3.3 Psychologická specifika osob s poruchou mobility

Jak již z názvu postižení vyplývá, hlavním aspektem pro rozvoj osobnosti člověka s poruchou mobility je snížení jeho pohybových kompetencí (omezení či ztráta lokomoce, hybnosti horních končetin

i hybnosti mluvidel), s tím související vztah k vlastnímu tělu a omezení samostatnosti.

Tato omezení se mohou projevit např. v těchto oblastech:

Získávání podnětů a informací

Kvalita a množství podnětů je často závislá na pomoci druhých či různých technických pomůckách. Obtížná dostupnost a manipulace s předměty vede k oslabenému chápání jejich vlastností, různých činností, k omezené orientaci v prostředí atd.

Bolest

Bolest provází řadu nemocí i tělesných postižení. Je definována jako nepříjemná senzorická a emocionální zkušenost, spojená s akutním nebo potencionálním poškozením tkání, nebo je popisována výrazy takového poškození. Bolest je vždy subjektivní (Rokyta in Vágnerová, 2004).

Bolest je závislá na citlivosti k bolesti (která není u všech lidí stejná), zhoršuje osobní komfort nemocného, vyčerpává jej.

Sociální vazby

Při utváření sociálních vazeb u tělesně postižených hraje roli nedostatek zkušenosti v různých sociálních situacích, který se může projevit zvýšenou bázlivostí, úzkostností, závislostí na rodině a odmítání kontaktu s vrstevníky či neschopnosti se prosadit. Na druhé straně se tato nezkušenost může prezentovat egocentrizmem, nekritickým myšlením, negativními očekáváními k chování zdravé populace.

Viditelná tělesná deformace vede často k podhodnocování okolím, odmítání, ale také často ke snížení sebehodnocení těchto osob.

Také závažné onemocnění mění sociální pozici pacienta. Na jedné straně má jistá privilegia (ohledy, sympatii, trpělivost a ochotu tolerovat jeho nedostatky) (Parsons in Vágnerová, 2004), na straně druhé je takový člověk ochuzen o mnohé role (v rodině je závislý na péči ostatních, nemůže se plně realizovat profesně a zájmově). Dlouhodobá či častá hospitalizace vede k redukci sociálních kontaktů.

Komunikace osob s tělesným postižením

U dětí s hybným postižením je poměrně častý výskyt vad řeči. Např. B. Wellnitz (1993) rozděluje specifika těchto poruch do tří skupin:

- symptomatické poruchy (na základě narušení motoriky mluvidel je sníženo tempo a plynulost řeči i její srozumitelnost)
- poruchy v důsledku nepřímého působení tělesného postižení (snížená lokomoce, manipulace s předměty má za následek opožděný

řečový vývoj a menší slovní zásobu, s tím související poruchy porozumění)

- poruchy vzniklé v důsledku sociálních podmínek (snížený sociální kontakt vede k nedostatečnému vytvoření komunikačních prostředků).

Kromě verbální komunikace existují i odlišnosti v neverbální komunikaci, např. minimalizované, deformované či aktivizované mimické projevy, nemožnost gestikulace atd. Při komunikaci se zdravými lidmi může vlivem těchto specifík na jejich straně docházet k nesprávným interpretacím (např. nezáměr o komunikaci při nedostatku mimických projevů, výsměch při grimasování).

K překonání komunikačních bariér lze uplatnit náhradní komunikační systémy. Při jejich výběru je vždy třeba vycházet z konkrétních schopností a potřeb postiženého. Rozlišujeme dva základní typy: augmentativní komunikace doplňuje verbální komunikaci, patří sem např. makaton, který využívá ke komunikaci manuální i grafické znaky – manuální znaky vycházejí ze znakového jazyka neslyšících a grafická složka spočívá v jednoduchých černobílých kresbách. Alternativní komunikační systémy se využívají jako náhrada za řeč. Do této kategorie můžeme zařadit např. piktogramy nebo Bliss systém.

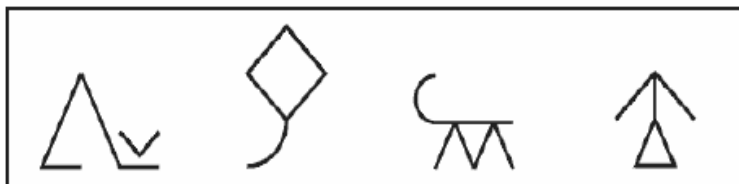
Příklad 4



Ukázka grafických znaků systému piktogramy: věta „Babička plete teplý svetr“.



Ukázka grafických znaků systému Bliss pro slova chodidlo, drak, pes, matka.



Nemalou pomoc tělesně postiženým nabízejí moderní informační technologie – při komunikaci mohou využít technických komunikačních prostředků, např. upravených PC nebo přenosných komunikátorů.

Pro zájemce

Více příkladů lze nalézt na www.alternativnikomunikace.cz

1.3.4 Přístup k osobám s poruchou mobility

Častým projevem osob s poruchou mobility je nápadnost jejich zevnějšku či tělesných projevů. Děti mohou být považovány za méně inteligentní, méně schopné, přestože nemoc primárně neovlivňuje jejich schopnosti (např. děti s rozštěpy rtu, patra, s enurézou). Ekzematici mohou být odmítáni v bližším sociálním kontaktu kvůli domnělé infekčnosti atd. Vyvarovat se takových postojů by mělo být primárním úkolem všech pedagogů.

Omezení např. ve sportu, hrách a dalších zájmových činnostech, při konzumaci některých potravin nedovedou zejména mladší děti zpracovat rozumově. Je nutné tato opatření řádně a taktně vysvětlit jim i jejich zdravým vrstevníkům.

Při vzájemné komunikaci s tělesně postiženým je vhodné se stavět do „rovnocenné“ pozice – (snížit polohu, stát před ním nebo vedle, aby nemusel otáčet hlavou). Při formálním narušení verbálního projevu je třeba přizpůsobit se tempu postiženého, vyčkat na dokončení jeho myšlenky, nechovat se manipulativně.

Pro osoby s poruchou mobility, zejména pro děti, je charakteristická přílišná pomoc pečovatele a závislost na něm. U postiženého či nemocného se pak vytrácí pocit vlastní kompetence, vlastního já, možnost aktivně jednat a rozhodovat se. K rozvoji jeho osobnosti a přirozenému projevu je důležité rozvíjet jeho sebeпоjetí, motivovat jej k překonávání problémů, pěstovat volní vlastnosti.

1.3.5 Výtvarné činnosti s osobami s poruchou mobility

Výtvarná činnost s nemocnými bude ovlivněna jejich aktuálním fyzickým a psychickým stavem. Domníváme se, že bude jimi samotnými vítána a může jim přinést příjemné rozptýlení. Většinu tělesně postižených (zejména ty s omezenou hybností horních končetin) stojí výtvarné vyjadřování velké úsilí. Také zde platí dříve uvedené zásady

(vhodná motivace, důraz neklást na výsledek, ale na proces atd.) Při práci je třeba počítat s dřívější únavou až vyčerpaností, jejímž vnějším ukazatelem je nestálost a pokles pracovního výkonu. Z praktických doporučení je třeba pamatovat zejména na:

- vhodnou polohu pro kreslení. Důležité je, aby dítě bylo stabilně usazeno (např. na zemi), některé děti si nejsou schopny přidržovat druhou rukou papír, je třeba využít těžítka, případně malovat na svislou podložku.
- vhodný výtvarný materiál a náčiní, k němuž patří např. houba, která se dá dobře stisknout, široký (plochý) štětec, osvědčilo se také malování prstem, důležité je dbát na správný úchop náčiní (poradit se s kmenovým učitelem)
- vhodnou výtvarnou techniku. V kresbě děti dosahují po stránce dějové lepších výsledků než v malbě, ale kresba je pro ně technicky náročnější. Modelování je také poměrně náročné, zvlášť detaily (může pomoci využití různého doplňkového materiálu – špejle, kamínky, korálky).

Shrnutí



Jedince s poruchou mobility lze rozdělit do tří základních skupin: osoby s tělesným postižením, s nemocí a zdravotním oslabením. Mezi základní druhy pohybových vad řadíme obrny, z nichž nejčastější je DMO, dále deformace, malformace a amputace.

Nemoci lze rozdělit na akutní a dlouhodobé. Rozvoj osobnosti lidí s poruchou mobility je ovlivněn sníženou hybností, emoční labilitou a narušenými sociálními vztahy

Kontrolní otázky



1. *Vyjmenujte základní skupiny osob s poruchou hybnosti.*
2. *Uveďte základní specifika dětí s DMO.*
3. *Vysvětlete pojmy malformace, amputace, svalová dystrofie*
4. *Navrhněte první pomoc při epileptickém záchvatu.*

Pojmy k zapamatování



- dětská mozková obrna
- malformace

- deformace
- amputace
- nemoc
- alternativní komunikace

1.4 Osoby s narušenou komunikační schopností

Cíl

Po prostudování této kapitoly dokážete:

- posoudit komunikační schopnosti z několika rovin
- orientovat se v pojmech dyslálie, rhinolálie, balbuties, breptavost, elektivní mutismus

Komunikace je složitý interakční proces, který v sobě zahrnuje mluvenou řeč, neverbální vyjadřovací prostředky i grafický projev. **Komunikační schopnosti** posuzujeme z několika úhlů pohledu. Z hlediska vývoje porovnáváme úroveň komunikačních schopností konkrétního jedince s jeho vrstevníky, z hlediska jazyka si všímáme zvukové stránky, slovní zásoby, schopnosti užívání gramatických pravidel a z hlediska průběhu komunikace sledujeme úroveň exprese i porozumění. Z výše uvedeného plyne, že na narušení komunikačních schopností bychom neměli nahlížet pouze jako na poruchu či vadu řeči, nýbrž jako na poruchu komunikace s okolím.

Průvodce studiem

Cílem této kapitoly není podrobně se zabývat širokým spektrem poruch řeči, jen tu chceme uvést na pravou míru mylnou představu o tom, že do kategorie poruch komunikačních schopností patří pouze děti, které „ráčkují“ nebo koktají. Uvedeme stručný přehled nejčastějších narušení komunikačních schopností.



Osoby s narušeným vývojem řeči

Opožděný vývoj řeči je charakteristický určitým časovým posunem obecně uznávaných etap ontogeneze řeči v porovnání s předpokládaným dosažením řečové a jazykové normy (Peutelschmiedová in Renotierová, Ludíková, 2004). K opoždění může dojít např. u dětí s těžším zrakovým postižením, s lehkou mentální retardací nebo se může jednat o záležitost rodovou. Zcela specifickou poruchou je **dysfázie**, při které dítě s normálním intelektem, bez sluchové vady, bez emočních poruch, z podnětného prostředí nerozumí zvukům řeči nebo rozumí, ale nedokáže odpovědět.

Osoby s nesprávnou nebo vadnou výslovností

Vadnou výslovností rozumíme tvoření hlásky na jiném místě nebo jiným způsobem, než stanoví fonetická norma. (Peutelschmiedová in

Valenta a kol., 2003) Souborně nazýváme poruchy výslovnosti termínem **dyslálie** – patlavost. Je to nejčastější porucha dětské řeči. Přibližně do pěti až sedmi let, kdy se řeč vyvíjí jak po stránce obsahové, tak i kvalitativní, hovoříme o fyziologické dyslálii – teprve po této době můžeme hovořit o defektní výslovnosti, tedy pravé dyslálii. Mezi nejběžnější vady patří sigmatismus (vadná výslovnost sykavek) a rotacismus (vadná výslovnost r).

Osoby s narušením zvukové stránky řeči

Do této kategorie zařazujeme otevřenou či uzavřenou **rhinolálii** – huhňavost a **palatolálii**. Palatolálie je vývojová vada řeči, vzniklá na podkladě rozštěpových vad. Jedná se o poruchu artikulace spolu s otevřenou huhňavostí, převodní nedoslýchavostí a změnami mimiky obličeje. Děti s otevřenou huhňavostí mají hlas zvýšeně nosový, je změněn zvuk hlásek jako např. i, e nebo sykavek.

Uzavřenou huhňavost vidíme často u dětí se zbytnělou nosní mandlí, typická je snížená nosovost, změna artikulace nosovek m – b, n – d, ň – d'.



Úkol k zamyšlení

Pokuste se uvědomit si, jak vám je, když máte silnou rýmu. Nemůžete dýchat nosem, v noci špatně spíte, jste unavení, nepozorní. Podobně se cítí děti s uzavřenou huhňavostí stále. Proto, když nimi přijdete do kontaktu, vzpomeňte si, jak byste chtěli, aby se k vám okolí chovalo při velké rýmě.

Děti s elektivním mutismem

Mutismus můžeme definovat jako ztrátu schopnosti mluvit, vzniklou na neurotickém nebo psychotickém podkladu. Týká se většinou dospělých. Elektivní, tedy výběrový mutismus je vázán na určitou osobu či situaci. Je spojen s dětským věkem.



Příklad 5

Typický příklad dítěte s elektivním mutismem je dítě čerstvě přijaté do mateřské školy či žák první třídy, který doma mluví, ve škole ovšem zarytě mlčí, případně mluví jen se spolužáky.

Osoby s breptavostí

Breptavost (tumultus sermonis) patří (spolu s koptavostí) k poruchám plynulosti řeči. Mezi rozličnými příznaky dominuje překotnost tempa řeči, jehož důsledkem je vynechávání slabik, přerýkávání, opakování slabik, dochází i k deformaci obsahu – k odbočkám od tématu nebo k vynechání podstatných informací, postižen je také větný přízvuk. Kromě uvedeného existují i neřečové symptomy psychického a somatického rázu, např. porucha jemné motoriky, senzomotorické koordinace, nedostatečná pozornost a psychomotorický neklid.

Breptavé dítě si poruchu samo neuvědomuje a je-li korigováno, mluvní projevy ovládá. Prognóza je dobrá, důležitý je správný mluvní vzor.

Osoby s koptavostí (balbuties)

Balbutik je člověk s narušenou plynulostí řeči, opakuje slova, případně jejich část. Symptomatologie koptavosti je velmi pestrá, od nepatrných příznaků až po závažné, kdy koptavý není schopen začít artikulovat.

U koptavosti dochází k diskoordinaci všech tří ústrojí, které se podílejí na verbální komunikaci – ústrojí respiračního, fonačního a artikulačního. (Balašová, 2003). Respirace (dýchání) není plynulá, ale přerývaná, výdech je předčasný a pak se hlas tvoří jen zbytkovým proudem vzduchu. Dále dochází k poruše fonace (tvoření hlasu), ke spasmům hlasivek, koptavý vyráží hlas tvrdým začátkem. Artikulace je narušena vlivem křečovitých nepotlačitelných pohybů mluvidel.

Existuje zvláštní forma koptavosti, tzv. **vnitřní koptavost**, kdy balbutik chce mluvit, ale nedaří se mu to pro velký spasmus hlasivek. Dotyčný mlčí, stojí strnule, červená se nebo bledne, ale po několika vteřinách může ve verbálním projevu pokračovat bez jakýchkoli známek koptavosti.

Pro zájemce

V očích laické veřejnosti panují určité názory o koptavosti, které nejsou opodstatněné. Peutelschmiedová (in Müller a kol. 2001) uvádí na pravou míru některé rozšířené „pověry“:

- *koptavost není neuróza řeči (tzn. dítě nezačne koptat z leknutí, z kousnutí psa apod., ale jediné tehdy, má-li pro to předpoklady, a tudíž by začalo koptat i bez jakéhokoli podnětu)*
- *za koptavost dítěte nemohou rodiče, svým stylem výchovy mohou určitě tuto poruchu ovlivňovat, ne však vyvolat*



- *koktavost není záležitost dětského věku, pro mnohé se stává celoživotním problémem*
- *koktavost nemá příčinnou souvislost s mentální úrovní dítěte*

1.4.1 Psychologická specifika osob s narušením komunikačních schopností

Komunikace jako interaktivní proces provází každého člověka prakticky od narození. Její verbální složka – řeč – je prakticky zautomatizovaný proces, kterému ovšem předchází dlouhý proces osvojování a opakování. Ne každý dosáhne požadované normy, vlivem vnějších (nepodnětné prostředí) či vnitřních faktorů, což se promítne do psychologického vývoje takového člověka. Roli zde bude hrát především rozsah narušení. Vzhledem k různorodosti poruch lze jen stěží stanovit oblasti, které jsou v psychologickém vývoji těchto osob nejvíce změněny. S určitostí ale můžeme tvrdit, že narušení komunikačních schopností s sebou nese zvýšenou psychologickou zátěž, která se u dětí projeví zejména ve škole, tedy v prostředí, které klade důraz na verbální stránku komunikace.

U dětí se pak může projevit emoční labilita, psychomotorický neklid, případně agresivita či tendence k izolaci jako obranný proces proti zesměšňování ze stran vrstevníků. Mohou se stát obětí šikany.

V důsledku řečové vady či poruchy nemohou tyto děti obvykle v plném rozsahu prezentovat své znalosti a schopnosti, což se projeví na jejich prospěchu i budoucím profesním zařazení, sekundárně na jejich sebevědomí a sebepojetí.

1.4.2 Přístup k osobám s narušenou komunikační schopností

Poruchy komunikačních schopností jsou různorodé a bude se lišit i přístup k těmto dětem.

Při setkání s dítětem trpícím elektivním mutismem není např. vhodné naléhat či vyvolávat pocity viny, ale naopak mlčení jakoby přehlížet, zapojovat dítě do hry mlčky, oceňovat jakýkoli náznak komunikace, úsměv, kývnutí.

Děti s rozštěpy patra či rtu zase mohou při vyvozování určitých hlásek dělat různé grimasy, které mohou vyvolávat posměch. V těchto případech musí dítě cítit vaši podporu a odsouzení posmívajících se.

Balbutici sami často nemohou ovlivnit, jak budou zrovna mluvit. Důležité je mluvit s nimi klidně a srozumitelně, ale bez šišlání, zjednodušování slovní zásoby. Nenutit je k opakování jednotlivých slov nebo

naopak k mlčení. Není vhodné pomáhat jim nalézt správná slova, přerušovat je, podstatné je věnovat pozornost obsahu jejich projevu.

Univerzálním pravidlem by mělo být, že není žádoucí tyto osoby z komunikace vyčleňovat (např. ve škole nevyvolávat). Mohlo by to vést ke ztrátě motivace zlepšování jejich řečového projevu.

Shrnutí



Komunikace je složitý interakční proces, který v sobě zahrnuje mluvenou řeč, neverbální dorozumívací prostředky i grafický projev. Narušení komunikačních schopností vnímáme nejen jako poruchu či vadu řeči, ale i jako poruchu komunikace s okolím. Děti postižené těmito poruchami potřebují citlivý, trpělivý přístup zahrnující logopedickou péči.

Kontrolní otázky



1. *Do jakého věku považujeme dyslálii za fyziologickou?*
2. *Uveďte projevy uzavřené huhňavosti.*
3. *Popište koktavost a zásady v komunikaci s balbutikem.*

Pojmy k zapamatování



- komunikační schopnosti
- dyslalie
- rhinolálie
- balbutismus
- breptavost
- elektivní mutismus

1.5 Osoby se sluchovým postižením

Cíl

Po prostudování této kapitoly budete znát:

- *základní kategorie sluchového postižení*
- *specifika osobnosti sluchově postižených*
- *komunikační prostředky sluchově postižených*
- *základní pravidla při kontaktu se sluchově postiženým*

Sluch je základní podmínkou pro rozvoj řeči a mezilidské komunikace. Porucha nebo ztráta sluchu má několik zásadních následků. Dochází k nedokonalému vnímání mluvené řeči, a tedy ke komunikačním problémům. Také získávání informací je velmi ztíženo a v neposlední řadě nedostatek zvukových informací zhoršuje orientaci v prostoru, pohybovou koordinaci a vyvolává u postižených pocity nejistoty.

Pro široké spektrum sluchových vad používáme v pedagogické praxi tyto termíny:

Hluchota

Neslyšící má ztrátu sluchu vrozenou nebo získanou do tří let věku, což znamená, že u něj nemohlo dojít ke spontánnímu rozvoji řeči.

Zbytky sluchu

Člověk se zbytky sluchu slyší velmi omezeně, např. jen některé samohlásky a hlubší souhlásky (m, d aj.). Tato úroveň sluchu nestačí k spontánnímu rozvoji řeči, ale zbytky sluchu mohou být využity pro její rozvoj.

Nedoslýchavost

- Těžká (sluchová ztráta 70–90 dB) – jedinec slyší hlasitou řeč do vzdálenosti jednoho metru od mluvícího partnera, slyšení je ovšem deformované a řeč nesrozumitelná. Lze ji však rozvíjet za pomoci sluchadel a zesilovacích zařízení.
- Střední (sluchová ztráta 40–70 dB) – při této poruše slyší osoba hlasitou řeč do tří metrů. V ideálních podmínkách může se sluchadlem běžně komunikovat, ale v hlučném prostředí selhává porozumění řeči. Řeč postiženého je srozumitelná, i když často s narušenou výslovností, mohou se objevit agramatismy.
- Lehká (20–40 dB) – člověk s lehkou nedoslýchavostí má problémy v hlučném prostředí nebo při šepotu, v ideálních zvukových

podmínkách mu sluchadlo umožňuje běžnou komunikaci. Řeč je srozumitelná, často ale s vadou výslovnosti (nejčastěji sykavek), proto je zde vhodná kompenzace sluchadlem.

Neměli bychom zapomenout na děti později ohluchlé (Sovák, 1972), kdy ke ztrátě sluchu došlo až tehdy, když dítě mluví. Zde je nutná soustavná péče o zvukovou i obsahovou stránku řeči.

1.5.1 Psychologická specifika osob se sluchovým postižením

Ztráta nebo porucha sluchu vede k odlišnému vnímání světa a tím se promítá do celkového osobnostního vývoje sluchově postižených. Mezi hlavní aspekty patří:

Emoční labilita

Sluchově postižený se často dostává do situací, kterým nerozumí, má málo informací a nemůže plně vyjádřit své myšlenky a dojmy. Důsledkem mohou být pocity nejistoty, snížené sebevědomí, podezřívavost a vztahovačnost. Při komunikaci se musí velmi soustředit a brzy se unaví. Neúspěšné pokusy o komunikaci mohou vyvolat podrážděnost, afekty, zlostné chování, nebo naopak nechť ke komunikaci, stavy sebelítosti apod.

Úkol k zamyšlení



Dostanete-li se do konfliktní situace se sluchově postiženým, zamyslete se nad tím, zda jde o projev negativních rysů osobnosti, či o důsledky sluchové vady (dítě dobře neporozumělo, reagovalo podrážděně vlivem únavy z dlouhého soustředění apod.).

Volní vlastnosti

Časté komunikační nezdary, pocity izolovanosti, neuspokojení potřeby intenzivních citových vztahů, neúplná orientace a neúplné chápání jevů v okolí mohou vést k pocitům marnosti vlastních snah a úsilí, k zeslabení vůle překonávat potíže (Pulda, 1992). Může se pak stát, že sluchově postižený pouze plní zadané úkoly, aniž by vyvíjel vlastní aktivitu, nedomáhá se podstaty problémů, snaží se docílit rychlého výsledku bez přílišného úsilí.

Vývoj řeči a slovního myšlení

Narušení sluchu vede k negativním změnám v rozvoji řeči, a to v závislosti na hloubce postižení a době jeho vzniku.

U neslyšících směřuje výuka řeči k rozšíření slovní zásoby, porozumění obsahu slov a gramatické struktury, což je podstatné pro výuku čtení a psaní, a tedy pro další vzdělávání postižených.

U nedoslýchavých se řeč rozvíjí navíc za účelem využití při komunikaci.

Poznávací schopnosti

Poznávání je ovlivněno dvěma zásadními faktory: opožděné či narušené zvládnutí řeči, které vede k omezenému přísunu informací určitého typu, a také získávání informací pouze přímým (zrakovým, hmatovým) kontaktem. Z těchto omezení plyne časté zaměření sluchově postižených na konkrétní realitu, neschopnost abstraktního myšlení a hledání souvislostí a vztahů mezi jednotlivými poznatky.

Komunikace

Až 90 % neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům. Rozvoj komunikace je často zpomalen tím, že se na sluchovou vadu přijde relativně pozdě (až kolem 20. měsíce života – Freemanova studie z r. 1975), a hlavně tím, že se rodiče (přirozeně) snaží komunikovat s dětmi orálně. Sociálních vazeb rodiny se většinou účastní také lidé slyšící a dítě se tím často dostává do situací, kdy rodiče i další lidé z jeho okolí komunikují mluvenou řečí, neberou ohledy na přítomnost neslyšícího, nevysvětlují příčiny určitého chování a dítě pak nerozumí souvislostem. Z toho mohou plynout pocity nejistoty a frustrace. Podobné potíže jako v rodině pak zažívají lidé se sluchovým postižením v pozdějším životě.



Příklad 6

Neslyšící dítě neslyšícího rodiče má v tomto ohledu výhodu, neboť své dítě pokládají za „normální“, komunikují s ním od počátku znakovým jazykem, dítě má možnost vytvářet už od raného věku pojmosloví, rozvíjet si slovní zásobu. Také širší sociální vazby jsou častěji směřovány na sluchově postižené a dítě má možnost komunikovat na jemu přirozenější úrovni. Komunikační potíže u něj nicméně vyvstanou v okamžiku, kdy se ocitne ve slyšící společnosti.

V závislosti na rozsahu ztráty sluchu se nedoslýchaví dorozumívají řečí, často s využitím sluchadel, nebo řečí doprovázenou dalšími komu-

nikačnými prostředky. Její rozvoj je předmětem intenzivní logopedické péče.

Pro neslyšící je základním komunikačním systémem **znaková řeč**. Rozlišujeme u ní dvě formy:

1. Vlastní znaková řeč neslyšících, kterou užívají navzájem mezi sebou. Má vlastní jazyk i gramatickou strukturu, není vázána na řeč ani doprovodné pohyby úst.
2. Národní znakový jazyk, v naší zemi znakovaná čeština, která je využívána neslyšícími při styku se slyšícími, při tlumočení zpráv apod. Přejímá znaky ze znakové řeči, ale gramatická struktura vychází z českého jazyka.

Sluchově postižení využívají pro komunikaci další systémy, např. odezírání nebo daktylní formu řeči vycházející z grafémů (podob) hlásek. Nezastupitelnou úlohu hrají také neverbální prostředky – gestikulace, přirozené posunky a mimika.

Pro zájemce



Podle zákona 155/1998 Sb., o znakové řeči, mají neslyšící např. při návštěvě lékaře, úřadu nárok na tlumočnicka.

Důležitou složkou komunikace lidí se sluchovým postižením a lidí slyšících je **odezírání**. Můžeme ho charakterizovat jako schopnost rozumět mluvené řeči na základě zrakového vnímání pohybů rtů, výrazu obličeje a gestikulace. Účinnost odezírání je individuální, často je ovšem přeceňována. Faktorů podstatných pro kvalitní odezírání je celá řada, např. správné osvětlení, přiměřená vzdálenost a přibližně stejná výšková úroveň mluvčího a naslouchajícího, technika mluvení, přirozené tempo a výslovnost, ale i aktuální stav interpretujícího, jeho schopnost zrakového vnímání a jazykové kompetence.

Pro zájemce



Donedávna se při výuce ve speciálních školách pro sluchově postižené vyučovalo převážně orální metodou, jejímž cílem bylo vybudování řeči v grafické i mluvené podobě, a to i u neslyšících. Za její nejdůležitější součást bylo považováno odezírání.

V současnosti se prosazují dva přístupy: takzvaná totální komunikace, která používá všechny možnosti forem dorozumívání (orální řeč, odezírání, prstová abeceda, znaková řeč), nebo bilingvální přístup, který užívá zejména dvou jazyků – mluveného a znakového. Oba dva jsou přitom považovány za rovnocenné.

1.5.2 Přístup k osobám se sluchovým postižením

Sluchově postižení nejsou na první pohled odlišní od běžné společnosti. Zaujmou nás až při jejich vzájemné komunikaci – nejen tím, že používají znakovou řeč, ale i tím, jak na sebe „pokřikují“, jak se navzájem dotýkají (dotek často zastupuje zvukový signál, vstupují jím do rozhovoru, upoutávají pozornost apod.). Mohou působit „nevychovaně“ např. tím, jak hlasitě zavírají dveře, posunují židle, případně jak stolují. Je třeba si uvědomit, že tyto zvuky neslyší a nemají potřebu jednat „vychovaněji“.

Při setkání se sluchově postiženým se nemusíme obávat nepochopení, když si navzájem vyjdeme vstříc. Nezapomínejme, že postiženým značně pomáhají neverbální prostředky – výraz naší tváře, přirozené posunky, gestikulace. Využití sluchadel a současné odezírání je velmi náročné a brzy může vyvolat únavu. Také je na místě vypnout nežádoucí zdroje hluku. Dále je vhodné si uvědomit, že práh bolesti (hranice, kdy sluchový podnět působí bolest) je u neslyšících stejný jako u slyšících, tudíž křik do ucha (aby nás bylo lépe slyšet) není efektivní.

Když chceme upoutat pozornost, můžeme se neslyšícího dotknout, dodržujeme však při tom určité zásady. Nejvhodnější je se sluchově postiženého dotýkat v horní části paže, předloktí nebo ramene. Dotek rukou při „znakování“ působí stejně, jako by nám někdo zakrýval ústa při mluvení. Není vhodné dotýkat se předních částí těla, dotek na zádech může vyvolat úlek. Další pravidla pro setkání s lidmi se sluchovým postižením shrnul Pulda (1992):

- mluvíme pomaleji a zřetelněji
- mluví vždy jen jeden člověk
- upozorňujeme na změnu mluvčího
- taktně se ptáme na porozumění
- nemluvíme otočení zády nebo bokem k postiženému ani nemáme obličej ve stínu
- při mluvení nechodíme
- při čtení nemáme schovaná ústa

- v případě výkladu připravíme heslovitý zápis průběhu hodiny (co se bude dít a v jakém pořadí)
- k zápisu poznámek je vhodné využívat zpětný projektor, abychom mohli stát čelem k publiku

Shrnutí



Jedince se sluchovým postižením lze rozdělit na osoby neslyšící, se zbytky sluchu, nedoslýchavé a ohluchlé během života. Rozvoj jejich osobnosti je ovlivněn především komunikačními potížemi. U osob nedoslýchavých je podporován rozvoj řeči sluchovou cestou. Pro neslyšící je základním dorozumivacím prostředkem znaková řeč. Jsou využívány i další komunikační systémy, mezi nimi má nezastupitelnou úlohu neverbální komunikace.

Kontrolní otázky



1. *Vyjmenujte kategorie sluchově postižených.*
2. *Uveďte dvě formy znakové řeči.*
3. *Jaké faktory hrají roli při odezírání?*
4. *Uveďte aspoň pět zásad při kontaktu se sluchově postiženým.*

Pojmy k zapamatování



- nedoslýchavost
- zbytky sluchu
- hluchota
- znaková řeč
- odezírání

1.6 Osoby se zrakovým postižením

Cíl

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- určit základní kategorie osob se zrakovým postižením
- vyjmenovat důležitá pravidla chování při kontaktu se zrakově postiženými
- definovat zásady zrakové hygieny

Zrakové postižení je možno definovat jako absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání, přičemž za zrakově postiženého považujeme toho, kdo i po optimální korekci zrakové vady (chirurgické, medikamentózní nebo optické) má problémy v běžném životě.

Osoby se zrakovým postižením tvoří rozmanitou skupinu od postižených s lehkými vadami po jedince zcela nevidomé (tj. postižené totální slepotou). Zrakové vady lze rozdělit podle řady kritérií – jsou to hlavně zraková ostrost (přesnost vizuálního vnímání), stav zrakového pole (prostor vidění, který může být jednostranně i oboustranně omezen), schopnost koordinace očních pohybů, barvocit. Roli hraje také etiologie, doba vzniku zrakové vady a případná další postižení.

Pro pedagogickou praxi je obvyklé používat rozdělení na osoby slabozraké, se zbytky zraku, nevidomé a osoby s poruchami binokulárního vidění.

Nevidomí

Slepota (nevidomost, amauróza) je nejzávažnější zrakové postižení, které se projevuje neschopností vnímat signály z okolí zrakovou cestou. Většinou se dělí na dvě kategorie: totální slepotu, kdy oko nevnímá žádné světelné podněty a nerozlišuje ani světlo a tmu, a praktickou slepotu, kdy světlocit zachován je.

Osoby se zbytky zraku

Osoby, jejichž zraková ostrost je mezi slepotou a slabozrakostí. Jesenský (1994) definuje osoby se zbytky zraku takto: „Osoby, které jsou s to vidět světlo, nebo se podle něj orientovat a využívat ho ke své činnosti.“ Diagnóza zbytky zraku nemusí být konečná.

Slabozrací

Za slabozrakost je považováno orgánové postižení obou očí, které i při optimální optické korekci činí jedinci problémy v běžném životě.

Ve škole se tyto potíže mohou projevovat nepřesným vnímání předmětů a jejich detailů, nedostatečnou diferenciací písmen, číslic, barev atd.

Pro zájemce



Výše uvedené kategorie posuzují vidění z hlediska zrakové ostrosti, která se posuzuje z hlediska schopnosti vidět do blízka i do dálky (Vágnerová, 1995).

Vidění do blízka se hodnotí pomocí čísel označujících velikost písma v diagnostické tabulce, vidění do dálky se vyšetřuje pomocí různých druhů optotypů, kdy je zakryto jedno oko a druhým vyšetřovaný čte dané znaky. Výsledek se vyjadřuje zlomkem, kde čitatel ukazuje vzdálenost, ze které vyšetřovaný čte, a jmenovatel vzdálenost, odkud by měl pacient číst, aby znaky dobře interpretoval.

Pomocí těchto zlomků byly definovány i jednotlivé kategorie zrakového poškození, např. slepotu definuje Kraus jako ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60, slabozrakost jako ireverzibilní pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně. Z praktického hlediska dělíme slabozrakost na lehkou (do 6/60 včetně) a těžkou (do 3/60 včetně). (Kraus, 1997)

Osoby s poruchami binokulárního vidění

Binokulární vidění je vidění oběma očima za jejich vzájemné spolupráce. Při poruchách dochází k situaci, kdy se na sítnicích obou očí vytvoří různé obrazy, a tím se komplikuje jejich splynutí do správného prostorového vjemu. Mezi poruchy binokulárního vidění patří amblyopie (tupozrakost) a strabismus (šilhavost).

Amblyopii rozumíme snížení zrakové ostrosti bez viditelných známek nemoci postiženého oka. Jedná se tedy o funkční vadu, zpravidla se týká jednoho oka.

U strabismu hovoříme o poruše rovnovážného postavení očí. Osy očí nejsou rovnoběžné, takže obrazy na sítnicích nevzniknou na stejných místech, tím nedojde k jejich překrytí, ale objeví se dvojité vidění (diplopie). Jeho následkem dochází k potlačení obrazu slabšího oka.

Tyto vady jsou vrozené nebo vznikají v raném dětství a jsou dobře ovlivnitelné správnou a včasnou terapií.

1.6.1 Psychologická specifika osob se zrakovým postižením

Zrakový analyzátor je nejdůležitější orientační a koordinační orgán při pohybu člověka v jeho prostředí. Podává informace detailní i globální. Má rozhodující vliv na utváření představ, rozvoj paměti, pozornosti, myšlení, řeči i emocionálně volní sféry.

Nižší aktivace CNS

Zrakový analyzátor zásobuje mozek podněty, tím dodává informace a zároveň aktivizuje CNS. U osob s těžkým postižením zraku je tak aktivace CNS snížena, děti vypadají ospale, bez zájmu. Nutné je záměrně aktivovat CNS hmatovými či sluchovými podněty.

Sluchové a hmatové vnímání

Sluch a hmat patří mezi nejdůležitější kompenzační činitele. Zejména nevidomí se na tyto smysly musí spoléhat více než vidící, stávají se citlivějšími, není to ale vrozená dispozice, nýbrž důsledek učení a zdokonalování. Velmi důležitá je také sluchová paměť. Hmatové vnímání je na rozdíl od smyslu zrakového smysl analytický – celkový obraz vzniká skládáním dílčích vjemů, což je náročné na pozornost, paměť a je to proces poměrně zdoluhavý.

Nápadnosti v řeči

Nevidomí používají často řeč k navázání a udržení kontaktu. Často experimentují s hlasem a melodií, používají vokalizace k získávání představ o prostoru (odraz zvuku od stěn). Charakteristický je verbalismus – používání slov a frázi bez porozumění obsahu.

Komunikace

Pro komunikaci je charakteristický nedostatek neverbální roviny, což může být mylně považováno za projev nezájmu.

Specifika slabozrakých se v mnoha rovinách shodují se specifiky nevidomých, např. vytváření představ není globální (úroveň zraku dovoluje pohled pouze do určité vzdálenosti, vnímání detailů je nepřesné, často je nedokonalá diferenciací barev, tvarů apod.). Většina slabozrakých se vyznačuje sníženou koncentrací, pomalejším pracovním tempem a tím, že jsou rychleji unavitelní.

Důsledkem amblyopie i strabismu bývá zúžené zorné pole a porušené hloubkové a plastické vidění, čímž je ovlivněn odhad vzdálenosti, rychlosti pohybujících se předmětů a prostorová orientace. Také bývá porušena oblast zrakové analýzy a syntézy, což má za následek špatné rozlišování podobných předmětů či obrázků a zpomalené chápání ob-

sahu (obrázku, textu). V neposlední řadě bývá narušena vizuálně-motorická koordinace.

1.6.2 Přístup k osobám se zrakovým postižením

Při setkání s nevidomými si často nevíme rady, cítíme se trapně, bojíme se mluvit, abychom nepoužili nevhodný výraz atd. Zároveň nás mohou znervózňovat vnější projevy nevidomosti (strnulá mimika, grimasy, křečovitý úsměv, mimovolné pohyby). Naše obavy jsou ovšem většinou zbytečné. Vnější projevy nekomentujeme, při rozhovoru či soustředění na jinou činnost často zmizí. Pro větší jistotu nyní uvedeme několik základních pravidel při kontaktu s nevidomým:

- přicházíme-li k nevidomému, ohlásíme se předem, aby se nelekl náhlého dotyku, nenuťme ho hádat, vhodnější je hned se představit
- mluvíme s nevidomým, ne s průvodcem, stojíme otočení čelem k němu, aby dobře slyšel
- komentujeme činnost, kterou s ním chceme provést
- upozorňujeme na důležité věci v prostoru (před vámi je židle, hrnek je před vaší pravou rukou), uklízíme věci na původní místo, aby je nevidomý našel
- máme-li pocit, že nevidomému hrozi nebezpečí, není vhodné křičet pouze „pozor“, lepší je být konkrétní (před vámi je díra, obejděte ji zprava)
- je zbytečné obávat se používání slov jako „podívat se“, „kouknout se“, „prohlédnout si“, nevidomí je také používají
- není třeba mít strach říkat „nevidomý“, „slepota“ a zbytečně se omlouvat

Pro zájemce

Pro další informace, jak se chovat k nevidomým, prostudujte publikaci:

Herman van Dyck: Ne tak, ale tak (k dispozici i v elektronické podobě na stránkách www.sons.cz)



Slabozrakost v sobě zahrnuje rozsáhlé pásmo zrakové ostrosti, vidění bývá navíc ovlivňováno intenzitou světla, charakterem prostředí, barevným kontrastem atp. Základním principem při práci se slabozra-

kým je dodržování **zrakové hygieny** s ohledem na individuální potřeby každého žáka. Ludíková (in Müller, 2001) uvádí tyto zásady:

- dostatek světla, vhodné jsou např. nastavitelné stolní lampy
- správné posazení žáka – podle typu zrakové vady (např. žák s pravostrannou poruchou zorného pole by měl sedět napravo)
- úprava pracovního prostředí – nastavitelná pracovní deska, při psaní na tabuli dbát na kontrastní písmo (na černou žlutě, bíle, na bílou tabuli tmavé fixy), okna by měla mít jednobarevné závěsy, aby nemohlo dojít k osvětlení sluncem
- velikost písma a obrázků, silné kontury, na psaní používat náčiní se silnou stopou, dostatečně velké písmo
- časový interval pro práci do blízka by neměl přesáhnout 5–15 minut
- využití optických pomůcek, brýlí, lup, speciálního software v počítačích, učitel by měl dohlížet nad používáním optických pomůcek (brýle) u žáků, kteří je nepoužívají stále
- respektovat další omezení, např. pohybová – některé pohyby mohou způsobit zhoršení vidění (skoky, cvičení v předklonu apod.)

Děti s poruchami binokulárního vidění během léčby nosí okluzor. Při práci s nimi je třeba dodržovat stejné zásady zrakové hygieny a dbát na nošení okluzoru.

1.6.3 Výtvarné činnosti s osobami se zrakovým postižením

Při pozorování výtvarných prací nevidomých lze zjistit několik specifických rysů (Perout, 2005):

- při figurální tvorbě často kladou důraz na znázorňování prstů a uší, oči naopak zůstávají nevýrazné, případně jako prázdné linky
- nechápou perspektivu, lze ji připodobnit sluchem (nevidomý stojí, zvuk se pohybuje kolem a u nevidomého je slyšet nejsilněji)
- objekty v prostoru staví vedle sebe na základní linku
- často kombinují bokorys a půdorys

Mezi základní techniky, které nevidomí využívají ve svém výtvarném projevu, patří reliéfní kresba a modelování. Přesto se můžeme setkat s nevidomými umělci, kteří se vyjadřují také barevně.

Příklad 7



Podívejte se na www.okamzik.cz a přečtěte si zajímavý rozhovor s autorkou obrazů Pavlou Francovou. Patří mezi osoby, které se narodily s těžkou zrakovou vadou a v průběhu života osleply. Barvy si pamatuje, ba co víc, hodně věcí i lidí kolem sebe vnímá v barvách. Její obrazy kombinují reliéfní kresbu a olejové pastely.

Reliéfní kresba

Jedná se o vyrývání do papíru podloženého kartonem. Při kresbě nevidomý kontroluje nekreslicí rukou hotovou čáru, pak obrátí a čte výsledek.

Modelování

Při modelování hovoříme o trojrozměrné tvorbě, která je pro nevidomého názornější a srozumitelnější. Základním požadavkem je velikost objektu, pro nevidomého je měřítkem velikosti např. ruka. Nejvhodnějším materiálem je hlína (plastelína nebo modurit tak vhodné nejsou, protože vzhledem k malému množství materiálu se pracuje s menšími objekty, a tudíž s menšími detaily).

Při práci s hlinou je třeba upozornit na fakt, že po vypálení bude mít dílo jiný povrch – mohlo by se stát, že nevidomý svůj výtvar nepozná, zde se jeví užitečné připravit konkrétní ukázky.

Je vhodné vytvářet konfigurace lépe než jednotliviny, aby nevidomí dokázali spojit jednotlivé objekty do kontextu (prostoru) a byli schopni si ukázat, co je blízko a co dál.

Pro zájemce

Jedna z technik modelování určená nevidomým se nazývá Axmanova technika modelování (dřívější název hmatové modelování). Při této technice se neužívají žádné sochařské nástroje (očka, špachtle), modeluje se pouze rukama. Používá se šamotová hlína. Zvolený název upozorňuje na odlišnost od postupů keramických a blíží se spíše sochařské praxi.

Bližší informace najdete např. na stránkách:

www.okamzik.cz/aktuality/axman.htm

www.artkeramika.cz

Přístup k výtvarnému ztvárňování skutečnosti je u těžce i středně slabozrakých obdobný jako u zcela nevidomých. Objevují se deformace,

kombinace bokorysu a sklápění, problém s pochopením řazení předmětů za sebe. Tato morfologická podobnost zřejmě plyne ze stejného způsobu vytváření představ, zejména skládání celku z jednotlivých vjemů. (Perout, 2005)

Při hledání výtvarné techniky je možné sáhnout jak po postupech plastické a prostorové tvorby, tak po malbě i kresbě. Je jen třeba mít na paměti, že pro snadnou orientaci v zobrazeném potřebují slabozrací „dobrou stopu“, výraznou konturu a linku a také identifikovatelné barvy (spíš syté, nepřiliš podobné odstíny) Jako u jiné práce do blízka je třeba i zde dodržovat zásady zrakové hygieny.

Při výtvarné práci s osobami se zbytky zraku kombinujeme oba přístupy, abychom rozvíjeli případné zbytky zraku a zároveň posilovali hmatové vnímání.



Shrnutí

Osoby se zrakovým postižením tvoří rozmanitou skupinu od postižených s lehkými vadami po jedince zcela nevidomé. Nevidomí svůj zrakový handicap musejí vyrovnávat zbylými smysly, ale také pamětí, představami a myšlením. Všechny tyto kompenzační činitele je třeba systematicky rozvíjet. Slabozrací využívají k poznávání světa také zrak. Tyto zbytky zraku je také vhodné rozvíjet.



Kontrolní otázky

1. *Rozdělte skupinu zrakově postižených osob do kategorií, jak je běžné v pedagogické praxi.*
2. *Uveďte několik pravidel chování při setkání s nevidomou osobou.*
3. *Shrňte zásady zrakové hygieny.*



Pojmy k zapamatování

- slabozrakost
- zbytky zraku
- slepota
- poruchy binokulárního vidění
- zraková hygiena

2 Osoby se sociálním znevýhodněním

Sociálním znevýhodněním označuje školský zákon „rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožením sociálně patologickými jevy, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a také postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky“ (561/2004 Sb., § 16).

V rámci tohoto textu z rozsáhlé skupiny osob se sociálním znevýhodněním zaměříme pozornost na příslušníky národnostních menšin, cizince a uprchlíky, s přihlédnutím k jejich odlišnostem v komunikaci, hodnotám, normám chování a rozdílným sociálním rolím.

Úplně na počátku je důležité ujasnit si základní kategorie osob, kterými se budeme v tomto textu zabývat – tedy vymezit pojmy „národnostní menšina“, „cizinec“ a „uprchlík“. Určujícím faktorem pro odlišení těchto pojmů je vztah osob, které označují, k určitému státu (v našem případě k České republice), konkrétně k instituci státního občanství. Státní občanství s sebou přináší určitá práva (v České republice např. právo volit nebo to, že občan nesmí být nucen zemi opustit), ale také povinnosti vzhledem k dané zemi (branná povinnost aj.). Zatímco příslušník národnostní menšiny je občanem ČR, cizinec není. Jeho pobyt je regulován zvláštními předpisy a při jednání, které není v souladu s těmito předpisy, může být ze země vyhoštěn.

Specifické místo v této kategorizaci mají uprchlíci. Nejsou sice občany ČR, ale jejich postavení je silnější než postavení cizinců, např. nemohou být vyhoštěni. Podrobněji se všem třem kategoriím budeme věnovat v následujících kapitolách.

2.1 Národnostní menšiny

Cíl

Po prostudování této kapitoly byste měli rozumět:

- *definici národnostní menšiny*
- *základním faktům z dějin romského národa*
- *specifikům romské mentality a hodnot, které ovlivňují jejich vztah ke vzdělávání*

Podle zákona 273/2001 Sb. je národnostní menšina „společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svěbytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.

Príslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.“



Pro zájemce

Výše citovaný zákon zaručuje právo na svobodnou volbu národnosti příslušníků různých etnických skupin, jejich svobodu sdružování, právo na užívání jména a příjmení, vzdělání, šíření kultury, úředních jednání atd. v jazyce národnostní menšiny. Konkrétně právo na vzdělání v jazyce národnostní menšiny upravuje školský zákon 561/2004 Sb., a to v § 14. Např. uvádí, že třídu příslušného ročníku základní školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 10 žáků s příslušností k národnostní menšině.

Na území ČR žijí tyto národnostní menšiny: bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, rakouská, romská, rusínská, ruská, řecká, slovenská a ukrajinská.

V rámci početně malých menšin přísluší zvláštní místo židovské komunitě, jejíž příslušníci v České republice se však nevymezují jako národnostní menšina, ale jako náboženské a kulturní společenství.

Pro zájemce

Konkrétní informace o jednotlivých menšinách naleznete např. v knize: Šišková, T., a kol.: Výchova k toleranci a proti rasismu



nebo na stránkách Vlády české republiky v sekci Rady pro národnostní menšiny:

www.vlada.cz/cs/rvk/rnm/mensiny/default.html

Průvodce studiem



Ze všech národnostních menšin jsme vybrali jednu menšinu modelovou, jistě tušíte, že se jedná o Romy. Důvody jsou jisté také zřejmé – jejich soužití s neromskou společností je poměrně exponované, přičemž informace o jejich způsobu života získáváme většinou pouze z médií. Jde o informace týkající se sociálních dávek, komplikovaného postoje k práci, vzdělání, případně negativního vztahu s většinovou populací. Na základě těchto informací o problematických Romech generalizujeme svůj postoj k celé skupině. Přitom nevíme téměř nic o jejich způsobu rodinného života, hodnotách a tradicích..

2.1.1 Romové

Romové jsou u většiny obyvatel bráni jako celek (a to poměrně negativní celek). Přitom se mezi sebou dělí do mnoha skupin, které mají jiné zázemí, často se vzájemně nestýkají, neuzavírají sňatky ani spolu nekomunikují. Mezi těmito skupinami jsou nejvýznamnější olašští Romové, dále čeští, moravští, maďarští a slovenští Romové.

Mají vlastní kulturu, zvyky, hodnoty, jazyk i historii, která se liší od české. Postoj k nim by měl být formován na základě poznání těchto odlišností, nikoli na předsudcích a stereotypech.

2.1.1.1 Historický vývoj Romů

O Romech víme, že pocházejí z Indie, odkud odešli před více než tisíciletím a postupně se rozptýlili po různých zemích Evropy i dalších částech světa.

Úkol k zamýšlení



Podívejme se nyní, jakým způsobem v Indii Romové po dlouhá staletí pravděpodobně žili a jak to mohlo ovlivnit jejich myšlení a jednání:

Potrava

Indie je země se třemi úrodami do roka. Příroda byla štědrá, rostlo tam mnoho divokých plodů, k přežití nebylo třeba se příliš namáhat (nyní s ohledem na přelidnění Indie tomu tak není). Navíc se tam vlivem tepla a vlhka potravin rychle kazí, je těžké něco uchovat.

Možný pohled: Romové se příliš nestarají o získání potravin a základních věcí k obživě. S jídlem plýtvají, vyhazují zbytky ještě „dobrého“ jídla.

Bydlení

Domy byly prosté, jednoduše a rychle vystavěné tak, aby nevadilo, když budou zničeny vlivem přírodních podmínek – v takovém případě se prostě postavily domy nové. Navíc pevný dům potřebuje údržbu, kterou při kočovném způsobu života není možné zajistit.

Možný pohled: Romové si neváží dobrého bydlení, o svůj byt se nestarají, jen dělají nepořádek.

Práce

Romové se živilo jako kováři, podkováři, řezníci, koželuhové, hudebníci. Řemesla se musela dědit z otce na syna, kastovní systém nepovoloval nic jiného. Za obživou se muselo kočovat, snad kvůli bezpečnosti putovali společně. Všechnu majetek vozili při sobě.

Možný pohled: Romové se nesnaží ničeho v životě dosáhnout, neudrží si stálou práci, přitom jsou ověšení zlatem, jen se druží a pak dělají rámus.

Historickým mezníkem ve vývoji a postavení Romů v České Republice je 2. světová válka. Genocidou v ní byla usmrcena naprostá většina českých a moravských (případně německých) Romů. Po válce se vrátilo jen několik desítek rodin a do naší země se přesunulo mnoho Romů ze Slovenska, případně z Maďarska a Rumunska. Ovšem jejich původní styl života byl r. 1958 násilně přerušen vládním nařízením, které může být považováno za počátek násilné asimilace Romů – nejprve bylo zákonem zakázáno kočování, dále byl uzákoněn „rozptyl“ Romů po celém Československu, čímž došlo k roztrhání rodinných pout. Děti byly automaticky přeřazovány do zvláštních škol bez ohledu na jejich

nadání, byly tedy takto předurčeny k vykonávání pouze nekvalifikované práce, což znemožnilo vznik romské „střední“ třídy.

Současná romská společnost je do značné míry sociálně diferencována, na jedné straně stojí intelektuální elita, na straně druhé skupina nepřízpůsobivých Romů žijících na nízké sociální úrovni (Vágnerová, 2004).

2.1.1.2 Specifické znaky romské kultury a mentality

Kromě antropologických znaků Romy odlišuje chování, zvyky a tradice. Vágnerová (2004) uvádí např. tyto odlišnosti od majoritní populace:

Velká rodina

Rodina vždy poskytovala jednotlivci zázemí a ochranu, je vizitkou totožnosti každého Roma. Charakteristický je větší počet dětí, který zajišťoval v dobách vysoké dětské úmrtnosti pokračování rodu. Velká rodina žije i se vzdálenými příbuznými v jednom bytě, vztahy jsou hierarchizovány, každý zná své místo a statut, každý ví, co smí a nesmí. Slovo každého jednotlivce, tedy i dítěte, má svoji hodnotu.

Zvyky a tradice

Některé tradiční způsoby života postupně mizí, přesto lze některé pozorovat i na mladé generaci. Je to například barevný způsob oblékání, velká zdobnost, slabý vztah k vlastnímu příbytku, tendence ke sdružování a hlasité zábavě. Charakteristický je také sklon k nepravdělnosti, absence režimu, plánování budoucnosti, potřeby vlastního soukromí či teritoria.

Psychické vlastnosti

Romové jsou emotivnější – reagují s větší intenzitou až výbušností, chybí jim autoregulace emotivního projevu. Nemají tendenci k sebehodnocení, akceptují svoji osobnost jako danou a nemají tudíž potřebu rozvoje. Při komunikaci je kladen důraz na neverbální vyjadřování, doteky či tělesná blízkost není pro ně signálem blízkého vztahu. Mají sklony k pověrčivosti, jejich myšlení je pragmatické, mají dobrou schopnost řešit praktické situace, které souvisí s uspokojením vlastních potřeb, cokoli je nad rámec potřeby, však pro ně ztrácí smysl.

2.1.1.3 Výchova Romů a jejich vztah ke vzdělání

Z nízké úrovně vzdělání Romů pramení mnoho potíží ve vzájemném soužití s majoritní společností. Vzdělání není prioritní hodnotou, vyžaduje totiž plánování, výhled do budoucnosti. Pro řadu Romů je navíc škola institucí nepřátelskou.

Některé z významných faktorů, ovlivňující školní výsledky romských dětí uvádí Sekyt (in Šišková, 1998):

Kázeň a pořádek

Romské děti mají jiné návyky kázně a pořádku. Nejsou vedeny tak rychle k sebeobsluze, zvláště chlapci, o které se stará starší sestra (mívá ve škole obvykle nejhorší prospěch, protože je zaměstnána péčí o všechny mladší sourozence). U neromských dětí se pěstuje vůle a sebekázeň, např. tím, že něco „dobrého“ získají až za odměnu. Romové takto nepřemýšlí, to „dobré“ si berou hned, což pravděpodobně souvisí s jejich častou sociální nouzí. Mohou pak být odsuzováni za chování, které je podle jejich normy akceptovatelné.

Výchova k samostatnosti

Děti jsou více než k samostatnosti vedeny k sounáležitosti – všichni si pomáhají, každý má v rodině pevné místo, rozhodnutí jsou konána společně. Nepěstuje se individualita, jednotlivec je pojímán jako nedílná součást celku. S tím souvisí i sebehodnocení, každý se hodnotí podle ostatních členů rodiny. Romské dítě nebude motivováno apelacemi na individuální výkon.

Sny a skutečnost

Evropská společnost vede děti k chápání a jasnému rozlišování reality a fantazie, (přičemž se často zapomíná, že svět fantazie je dětem přirozeně blízký až do šesti let věku), u Romů naopak vyprávění, fantazie a sny hrají velkou roli. V jejich konverzaci se pak často smazává rozdíl mezi fantazií a realitou, čímž se mohou neromské populaci jevit jako lháři.

Komunikace

Zatímco neromské matky většinou na dítě mluví, aktivně rozšiřují a upřesňují jeho slovní zásobu, u romského dítěte se tento akt děje více spontánně, a tím i pomaleji a méně přesně. O batolata se matky starají jako o nikoho jiného, jsou středem světa, intenzivně se s nimi mazlí,

dotýkají se, matka zná podrobně mimiku svého dítěte, mezi ní a dítětem funguje nonverbální komunikace, možná proto nepovažuje verbální komunikaci za tak důležitou. Na počátku školní docházky pak mají romské děti malou slovní zásobu a často nekorigované řečové vady, vyučování navíc probíhá v jiném jazyce, než na který jsou zvyklé (českém).

Pro zájemce



Problém s českým jazykem má většina romských dětí nastupujících do školy. Pomineme-li to, že vyrůstaly v jiném jazykovém prostředí, roli hraje také odlišný charakter romského jazyka:

- *slovní zásoba je indického původu nebo přejatá při kontaktech s různými jazyky (včetně češtiny)*
- *odlišná fonetika – délky samohlásek, přízvuk, romština nemá ř, některé dialekty nepoužívají -ou- a -au- (děti pak píší „s maminké“)*
- *rozdílná gramatika – jedenáct slovních druhů, pouze dva rody: mužský a ženský, osm pádů (navíc ablativ, který vyjadřuje tentýž vztah jako české předložky od a z)*
- *sémanticko-lexikální oblast – předložky se váží k prvnímu nebo šestému pádu, chybí předložky s, se, které supluje sedmý pád, ablativ (jehož ekvivalentem v češtině je druhý pád) je bezpředložkový.*

Více informací naleznete v publikaci:

Šotolová, E.: Vzdělávání Romů.

Není vhodné očekávat, že se budou romské děti chovat jako neromské. Řadu projevů jejich chování lze pochopit po bližším seznámení se s jejich kulturou. Také je zřejmé, že by se způsob romského vzdělávání měl změnit (a pomalu se tak jistě děje), a to jak ze strany Romů (navštěvování mateřské školy, kladný vztah k vzdělávání), tak ze strany většinové společnosti (romští asistenti, projekty hudební či pohybové výchovy, romština jako nepovinný předmět, romské dějiny atd.).

Pro zájemce



Zajímavá beletristická kniha, na základě které si můžete utvořit náhled na Romy, je román:

Šmaus, M.: Děvčátko, rozdělej ohníček.



Shrnutí

Příslušníci národnostních menšin jsou občané České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi. Jejich práva jsou upravena zákonem 273/2001 Sb.

Romové tvoří specifickou skupinu, která není příliš kladně přijímána ne-romskou populací. České školství se potřebám romských žáků otevírá pomalu, jejich postavení by jistě zlepšilo větší rozšíření romských asistentů, zavedení nepovinného předmětu romština a seznamování žáků s romskou kulturou a historií.



Kontrolní otázky

1. *Vysvětlete pojem národnostní menšina.*
2. *Uveďte odlišnosti v romských hodnotách, zvycích a psychických vlastnostech.*
3. *Kdy u nás začala násilná asimilace Romů?*



Pojmy k zapamatování

- národnostní menšina

2.2 Cizinci

Cíl

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- vysvětlit pojmy migrace, adaptace
- pojmenovat specifika vietnamské komunikace

Také území ČR se stává cílem mezinárodní migrace. Migraci můžeme definovat jako pohyb obyvatelstva z místa na místo, ze země do země. Není novým jevem, lidé migrovali odedávna za potravou a za prací a i nyní to jsou hlavní příčiny migrace. Méně často jsou příčinou migrace politicky nebo nábožensky motivované pronásledování, ale protože jsou tyto příčiny migrace dramatické a „atraktivní“, jsou i nápadnější.

Zatímco proti nelegální migraci se snaží Česká republika bojovat, legální migraci ČR vítá a podporuje. Roli hrají tři důležité aspekty:

- nepříznivá demografická situace v naší zemi (stárnutí a vymírání domácí české populace)
- cizinci často vyplňují mezery na trhu práce v oblastech, kde Češi pracovat nechtějí (namáhavá nebo špatně placená práce)
- tzv. absorpční kapacita ČR je až 10 %, což znamená, že je naše země schopna pojmout až jeden milion cizinců (zatím je jich u nás asi jen 250 000)

Pobyt cizinců je upraven zákonem o pobytu cizinců. Rozlišuje několik druhů pobytů (základní typy: pobyt krátkodobý, dlouhodobý a trvalý). Charakter jednotlivých typů pobytu zásadně ovlivňuje nejen samotný život cizinců v ČR, ale i jejich motivaci k integraci do české společnosti.

Se vstupem ČR do Evropské unie se cizinci navíc rozdělili do dvou skupin – na občany EU a občany třetích zemí.

Průvodce studiem

Protože pro občany EU platí za splnění určitých předpokladů stejné podmínky v oblastech zaměstnání, vzdělání atd. jako pro občany ČR, zaměříme se v tomto textu na druhou jmenovanou skupinu cizinců, na občany třetích zemí.



Migranty, kteří se usadí v cílové zemi, čeká poměrně dlouhodobý proces adaptace. Při adaptaci hrají roli tři podstatné faktory:

- migranti sami – jejich fyzická a kulturní blízkost (vzdálenost) vzhledem k majoritní populaci a také jejich ochota k úspěšnému začlenění
- imigrační politika dané země
- přístup majoritní společnosti k migrantům

Adaptaci migrantů klasifikoval Berry (in Průcha, 2001), který vymezil čtyři druhy tohoto procesu:

- integrace je způsob adaptace, kdy imigranti uznávají důležitost kontaktu s hostitelskou zemí, ale zároveň si chtějí udržet vlastní kulturu
- asimilace je způsob adaptace, kdy imigranti usilují o co největší kontakt s většinou, kdežto svoji kulturu používají jako podružnou
- separace již vlastně není adaptace, imigranti zůstávají v izolaci, kontakt udržují pouze se svojí kulturou
- marginalizace je strategie imigrantů, kteří nepovažují za důležitou ani kulturu svoji, ani majoritní, identifikují se jen se subkulturou své vlastní skupiny

Různé výzkumy ukazují, že domácí obyvatelé jsou spíše ochotni přijmout imigranty, kteří jsou ochotni se integrovat, případně asimilovat v hostitelské populaci. Častěji ovšem dochází k tomu, že cizinci se odmítají asimilovat, což pak posiluje negativní postoje k nim (Průcha, 2001).



Pro zájemce

Duševní život emigranta

Při emigraci dochází k přerušení vazeb s původním prostředím, sociálních vztahů, ztrátě možnosti komunikace ve svém jazyce atd. Výsledkem tohoto procesu je narušení identity člověka. Často se uvádí pojem „vykořenění“. Toto narušení přináší stres, který se může projevit přechodnými i trvalými poruchami psychosomatického rázu. Psychické poruchy související s emigrací lze srovnávat s posttraumatickým stresovým syndromem, jehož příznaky jsou deprese, únava, podrážděnost, nespavost atd. (Diamant in Keller, Sobotková, Šturma, 2002).

Ještě složitější situaci má dítě cizince. Velkou psychickou zátěží představuje samotné opuštění vlasti. Se vstupem do školy se dítě stává součástí více kulturních prostředí, musí hledat optimální hranici pro udržení vlastních

hodnot a respektování hodnot a norem hostující země. Výkon ve škole ovlivňují také jazykové kompetence, nedostatek běžných znalostí. Ve škole je pak žák nucen plnit řadu úkolů, naučit se jazyk, získat běžné zkušenosti a znalosti, s kterými učitelé běžně počítají.

Průvodce studiem



Nejpočetnějšími skupinami cizinců žijících v naší zemi jsou Ukrajinci, Slováci a Vietnamci. Právě Vietnamce jsme si vybrali za reprezentanty imigrantů u nás. Český pohled na ně není příliš lichotivý, většinou jsou zařazeni mezi „trhovce“, kteří prodávají nekvalitní věci, okrádají český stát o daně, jsou vlezlí atd. Bližší seznámení s touto menšinou, zejména s jejich komunikačními zvyky, by mělo tento pohled změnit.

2.2.1 Vietnamci

Dle www.cizinci.cz u nás žije kolem 35 tisíc Vietnamců, neoficiálně však až 60–70 tisíc. Tvoří poměrně uzavřenou komunitu, jejich integrace do majoritní společnosti je velmi pozvolná. Podívejme se na faktory ovlivňující tento proces podrobněji.

Faktory bránící integraci Vietnamců v ČR

Pomineme-li důvody, které lze zobecnit i pro další cizince (jako je poměrná uzavřenost české společnosti vůči přílivu cizinců, neznalost a neochota seznamovat se s jejich hodnotami atd.), roli hrají hlavně vnitřní bariéry samotných Vietnamců. Kocourek (2006) uvádí např.:

- vidina krátkodobého pobytu v ČR (po vydělání určitého obnosu peněz návrat do vlasti)
- velké rozdíly mezi češtinou a vietnamštinou, odlišné komunikační styly, které mohou vyvolat řadu nedorozumění
- silný vztah Vietnamců ke své vlasti, krajanům, tedy malý zájem o ČR
- tradiční rysy etnické ekonomie (uzavírání ústních smluv)
- slabé kulturní i právní povědomí o ČR

Faktory hovořící pro integraci Vietnamců v ČR

- narození vietnamských dětí v ČR
- silná motivace rodičů ke vzdělání dětí, udržování tradičních hodnot
- tradiční pozitivní chování, ohled
- zvyšující se působení neziskových organizací na osvětu

2.2.1.1 Specifické znaky vietnamské kultury a mentality

Vzhledem ke vzdálenosti české a vietnamské kultury je pochopitelné, že se budou výrazně lišit jejich tradice, hodnoty a také komunikační styl. Tyto rozdíly přináší Vietnamcům nemalé potíže v soužití s českou společností, stres a pocity frustrace, zvláště s přihlédnutím na nepřilíznou ochotou české společnosti tyto odlišnosti tolerovat. Některé odlišnosti uvádí např. Kocourek (in Černík, 2006):

Rodina

Rodinné vztahy jsou velmi těsné i mezi vzdálenějšími příbuznými. Rodičům či starším sourozencům se musí prokazovat úcta. Na druhé straně mají starší povinnost starat se o „níže“ postavené.

Zvyky a tradice

Mezi významné tradice patří uctívání předků. V domácnostech bývají malé oltáře s tradiční výzdobou (vonné tyčinky, ovoce, fotografie). Důraz je kladen na dodržování tradic při přípravě jídla, jsou na ni vyčleněny dvě i tři hodiny, u jídla se schází celá rodina a řeší se důležité otázky domácnosti, obchodu apod.

Chování

Mezi základní ctnosti slušného chování patří pohostinnost. Mlaskání a říhání při jídle není nevhodné, ba naopak je výrazem spokojenosti a pochvaly hostiteli. Smrkání do kapesníku je považováno za neslušné.

Pravidla slušného chování nedovolí obtěžovat ostatní svými problémy. Na veřejnosti se neřeší konflikty, pochybení druhého se nedává najevo, problémy se řeší šetrně a s úctou k protistraně.

Komunikace

Existuje řada projevů v neverbální komunikaci Vietnamců, které při neznalosti mohou způsobit nedorozumění:

- sklápění očí při rozhovoru není známka nezájmu, ale slušného, skromného chování
- úsměv na tváři je často projevem smutku nebo rozpaků
- při podávání rukou či předmětů se užívají obě ruce, je to vyjádření úcty
- ruce zkřížené na prsou nebo opřené v bok mohou znamenat rozčilení
- pohlázení dítěte po hlavě je přípustné pouze pro rodiče, jinak jím naznačujeme povýšenost

- doteky na veřejnosti např. dvou mužů vyjadřují radost nad setkáním s blízkým, nikoli např. homosexuální orientaci
- vyjádření záporu – negativní emoce se nevyjadřují přímo, znamená to neúctu k mluvčímu

Častým počátkem konverzace je zjišťování věku druhé osoby, podle něj pak volí správnou míru společenské komunikace. Dalšími vhodnými tématy jsou rodina a zdraví, nikoli finanční situace, problémy, politika.

Příklad 8



Podívejme se, jak může vypadat jeden a tentýž příběh očima Vietnamece a Čecha:

Petra, Češka, 29 let

Potřebovala jsem si rychle koupit nějaké pěkné letní šaty na dovolenou. Kamarádka mi poradila, abych zkusila zajít na vietnamskou tržnici: mají velký výběr a ceny jsou super. Zkusila jsem to, ale už to nikdy neudělám. Vietnamci se chovají neuvěřitelně drze. Přišla jsem do stánku a pozdravila, Vietnamec mi místo pozdravu odpověděl „ano“. Ale nevšimla jsem si toho a šla ke stojanu s letními šaty. Měli opravdu pěkný výběr. Vietnamec se ke mně přišoural a okouněl, jak si vybírám. Jedny oranžové šaty se mi opravdu líbily, zeptala jsem se, kolik stojí. Byly za dvě stovky, moc pěkná cena. Vrátila jsem šaty do stojanu, dala si ruce v bok a ještě chvíli se rozmýšlela, jestli se mi nehodí šaty spíš do zelena. Vietnamec, aniž bych proti něčemu protestovala, mě najednou začal přesvědčovat, že ta cena je opravdu „malá“, že už ji nemůže snížit a že jinde levnější neseženu. Asi mě tím chtěl donutit, abych si šaty koupila. Bylo mi to nepříjemné: mám přece právo sama posoudit cenu zboží, nepotřebuji k tomu nějaké komentáře! Ale šaty se mi líbily. Vzala jsem je znovu ze stojanu, a abych trochu odlehčila atmosféru, rozverně jsem se zeptala: „Myslíte, že mi budou?“ A on řekl: „Budou, paní, ale dám vám raději větší: vy jste taková pěkně tlustá.“ Taková drzost! Zeptala jsem se ho, co si to dovoluje, a on se mi, místo aby se omluvil, začal do očí smát. Ztratila jsem nervy, pořádně jsem mu vynadala, že by se měl naučit chovat, a odešla jsem ze stánku. Vietnamci tady nejsou doma, a když už tady chtějí prodávat, měli by se alespoň umět chovat.

Thien, vietnamský prodejce oblečení, 35 let

Do Čech jsem přišel nedávno. Prodávám tady oblečení. Musím říct, že stále ještě nerozumím chování některých Čechů. V kurzu češtiny mě

například učili, že mám dospělým neznámým lidem říkat vy (vykat) a že to tak dělají všichni. Snažím se respektovat pravidla slušnosti a všem svým zákazníkům vykám. Oni mě však většinou říkají ty (tykají), říkají: „Ukaž mi..., dej mi..., řekni mi...“ Naučili mě v kurzu češtiny správné pravidlo, anebo si mám spíš myslet, že Češi nedodržují svá vlastní pravidla slušnosti a jsou nezdvořilí? Ale i jinak je pro mě chování některých Čechů nepochopitelné. Nedávno se mi stala zvláštní příhoda s jednou českou zákaznicí. Všechno bylo zpočátku dobré, slušně jsme se pozdravili, ona si šla vybírat ke stojanu s šaty. Postavil jsem se do uctivé vzdálenosti od ní, abych byl k ruce, kdyby něco potřebovala. Zeptala se, kolik ty šaty stojí: byly za dvě stě korun. Zákaznice si dala ruce v bok – pochopil jsem, že ji cena rozcílila, ale já myslím, že je to pěkná cena za letní šaty, které v jiných obchodech prodávají třeba za 500 Kč. Řekl jsem jí to, ale ona byla stále podrážděnější. Pak se zeptala, jestli jí ty šaty budou. Řekl jsem jí, že mám i větší čísla, a dovolil jsem si ji velice zdvořile pochválit, že vypadá pěkně. Ona se na mě ale rozkřikla, co si to dovoluji. Přivedlo mě to do rozpaků, ale ona se rozčilovala stále víc a nakonec na mě křičela, že se mám naučit chovat. Bylo to velice trapné. Možná jsem té zákaznici něco udělal nebo jsem choval nějak nepřiměřeně. Chtěl bych se naučit dobře rozumět chování Čechů, aby naše vztahy byly co nejlepší.

Interpretace

- *Thien odpověděl Petře na pozdrav „ano“, což je ovšem doslovný překlad z vietnamštiny, který se v Čechách neužívá, příp. může být považován za nezdvořilý.*
- *Thienovu ochotu a úslušnost „být zákazníkovi k ruce, kdyby něco potřeboval“ interpretovala Petra jako „okounění“.*
- *Petra si po dotazu na cenu mimoděk při rozmýšlení založila ruce v bok. Toto gesto znamená ve vietnamské kultuře „jsem rozcílený, naštvaný, zásadně nesouhlasím.“ Thien si gesto vyložil jako nesouhlas s cenou a začal tedy její výši zákaznici vysvětlovat, což Petře připadalo jako nepříjemný nátlak, aby šaty koupila.*
- *Ve snaze zalichotit Thien Petře řekl, že „je pěkně tlustá“. Ve Vietnamu znamená tato zdvořilostní fráze „vypadáte pěkně, blahobytně, jistě se vám vede dobře“. V evropském kontextu (ideál ženské krásy je štíhlost, ba přímo vyhublost) ovšem podobná věta zafunguje jako urážka – tak ji také Petra pochopila.*
- *Petra se na Thiena rozkřičela, což je podle pravidel vietnamské etikety společensky krajně nevhodné. Dát na veřejnosti volný průchod svým negativním citům – otevřené nespokojenosti či dokonce vzteku – znamená „ztratit tvář“, tj. ztratit před okolím jakoukoli autoritu.*

- *Na Petřinu zlobu reagoval Thien úsměvem, jenž Petra identifikovala jako výsměch. Tien si však danou situaci v duchu označil za „trapnou“, byl v rozpacích, a proto se smál. Vietnamský úsměv totiž vedle výrazu sympatie a humoru vyjadřuje rovněž rozpaky a nejistotu, v určitých situacích také omluvu či účast s člověkem v nesnázích.*

Komunikace zkrachovala na nedostatečné znalosti rozdílných komunikačních pravidel.

Převzato z: Buryánek a kol.: Interkulturní vzdělávání.

2.2.1.2 Výchova Vietnamců a jejich vztah ke vzdělání

Ve Vietnamu je tradičně vysoká úcta ke vzdělání a učitelům. Také poměrná nedostupnost vzdělání (vlivem dlouhodobého válečného stavu, špatné ekonomické situace) se promítá v obecně kladném vztahu vietnamských žáků ke vzdělání. Vysoká motivace je navíc podporována rodiči, kteří spoléhají na lepší uplatnění svých dětí v české společnosti. Může se pak ale stát, že rodiče své děti často nutí učit se velmi intenzivně, chodit do různých kroužků, sjednávají jim doučování atd. Děti jsou tak přetěžovány.

V důsledku nedostatečných jazykových schopností dospělých dorozumět se česky fungují děti pro rodiče jako překladatelé (nejen ve škole). Tlumočení je může zatěžovat odpovědností, ale také může zkreslovat komunikaci učitele a rodiče (dítě správně nechápe některé jevy, bojí se sdělit něco nepřijemného atd.)

Dalším faktorem ovlivňující chování vietnamských dětí je problematické utváření jejich identity. Ve škole jsou v blízkém kontaktu s českými dětmi, poznávají tak české vzorce chování, způsob myšlení atd., svými rodiči jsou ale nuceni k dodržování tradičních hodnot a vzorců chování.

Shrnutí

Česká republika se pozvolna stává cílovou zemí migrace příslušníků chudších národů zejména z Asie a východní Evropy. Proces adaptace cizinců obecně závisí mimo jiné na vzdálenosti většinové (domácí) a jejich kultury.

Vietnamci tvoří třetí nejpočetnější skupinu cizinců v ČR. Jejich životní styl a způsob komunikace se značně liší od našeho, což vyvolává řadu nedorozumění.





Kontrolní otázky

1. *Definujte migraci a její důvody.*
2. *Uveďte rozdíl mezi integrací a asimilací.*
3. *Vyjmenujte alespoň pět odlišností v české a vietnamské komunikaci.*



Pojmy k zapamatování

- migrace
- adaptace
- asimilace
- separace
- marginalizace

2.3 Uprchlíci

Cíl

Po přečtení této kapitoly budete znát:

- *definice pojmů uprchlík, žadatel o azyl, azylant*
- *podstatu a typy azylových zařízení*
- *důležité postavení školy pro život dětí azylantů či žadatelů o azyl*

V současnosti žije na světě kolem 22 milionů uprchlíků, v Evropě asi 1 milion osob. Česká republika (Československo) patřila mezi emigrační státy, teprve po r. 1989 se naše země stala také cílovou zemí uprchlíků a s jejich příchodem vznikla potřeba legislativního rámce jejich pobytu.

Česká republika přijala především Úmluvu o právním postavení uprchlíků z r. 1951, která určuje minimální standardy národní ochrany uprchlíků v zemích, které k této smlouvě přistoupily. Nejvýznamnějšími právními dokumenty, definujícími azylovou politiku, jsou zákon o azylu, zákon o pobytu cizinců na území ČR a zákon o dočasné ochraně cizinců.

Pro zájemce

Od r. 1951 pomáhá uprchlíkům na celém světě Úřad Vysokého komisaře Organizace spojených národů pro uprchlíky (UNHCR). Patří mezi nejdůležitější humanitární organizace, v současné době se stará o uprchlíky cca v 116 zemích světa. Jeho sídlo je v Ženevě.

Podrobnější informace můžete získat na www.unhcr.cz



2.3.1 Uprchlík, žadatel o azyl, azylant

Uprchlík

Každý člověk, který se nachází mimo svou vlast a má oprávněné obavy před pronásledováním z důvodů rasových, náboženských nebo národnostních nebo z důvodů příslušnosti k určitým společenským vrstvám nebo i z důvodů zastávání určitých politických názorů. (Úmluva o právním postavení uprchlíků, 1951)

Žadatel o azyl

Každý uprchlík může požádat o azyl. Mezinárodní ochrana mu zajišťuje kromě fyzické bezpečnosti základní ekonomická a sociální práva

a přístup ke zdravotní péči. Uprchlík – žadatel o azyl i azylant by měli respektovat práva země, ve které požívají azylu (Buryánek, 2002).

Žadatel o azyl v ČR musí svůj záměr sdělit policii (např. už na hraničním přechodu). Podá „návrh na zahájení řízení o udělení azylu“, zároveň je mu odebrán cestovní pas. Žadatel je umístěn do přijímacího střediska, což je jedno z azylových zařízení zřizovaných ministerstvem vnitra.



Příklad 9

Podle statistik ministerstva vnitra v roce 2006 o azyl žádalo nejvíce občanů z Ukrajiny, dále z Vietnamu, Gruzie, Ruska a Iráku, v roce 2005 bylo nejvíce žadatelů také z Ukrajiny, ale na dalších místech byli občané z Běloruska, Ruska, Alžírsko a Vietnamu.

Azylová zařízení

Existují tři druhy azylových zařízení:

- přijímací středisko – slouží k provedení lékařských prohlídek a k evidenci žadatele, k zjištění důvodu žádosti o azyl, žadatel je povinen tam setrvat do skončení karantény a ukončení všech nutných procedur
- pobytové středisko – sem je žadatel přemístěn po propuštění z přijímacího střediska, pokud nevyužije ubytování v soukromí. V pobytovém středisku je mu poskytnut základní hygienický standard a strava, má možnost ho kdykoli opustit. Část výdajů si hradí sám.
- integrační azylové středisko – slouží k přechodnému ubytování azylantů

Pro zájemce

Popis činnosti a kontakty na tato zařízení najdete na adrese www.suz.cz

Azylant

Do 90 dnů od zahájení řízení (lhůta může být prodloužena) vydá Ministerstvo vnitra ČR rozhodnutí o tom, zda bude žadateli přidělen status azylanta. Azylant má stejná práva a povinnosti jako český občan s výjimkou práva volebního a branné povinnosti. Může studovat, pracovat, podnikat, ale na druhé straně si musí hradit zdravotní pojištění,

musí platit daně atd. Po pěti letech může azylant požádat o české občanství.

Důvody k udělení či neudělení statusu azylanta jsou dány zákonem.

Příklad 10



Mezi důvody pro udělení azylu patří to, když je cizinec pronásledován nebo má odůvodněný strach z pronásledování z důvodů náboženských, rasových apod. Azyl je také přidělen manželů azylanta nebo dítěti do 18 let.

Mezi důvody neudělení patří např. pouze ekonomické důvody nebo případy, kdy cizinec uvádí nesprávné údaje o své totožnosti či pochází ze státu, který ČR považuje za nebezpečný.

Pomoc azylantům od státu, především v oblasti získání trvalého bydlení a výuky českého jazyka, je kodifikován ve Státním integračním programu. Na plnění tohoto programu se podílí také nevládní organizace, např. Poradna pro integraci, Sdružení občanů zabývajících se emigranty, Česká katolická charita atd.

2.3.2 Vzdělávání dětí azylantů a žadatelů o azyl

Zabezpečení povinné školní docházky dětí azylantů a žadatelů o azyl je součástí mezinárodních smluv, k nimž ČR přistoupila, a je také ustanovena v našich právních předpisech, zejména v azylovém a školském zákoně.

Škola neplní zdaleka jen vzdělávací úlohu, především by měla být přátelským prostředím, v kterém se dítě ze vzdálené kultury, navíc v obtížné životní situaci, seznamuje se zemí, v níž bude (pravděpodobně) žít. Úlohu školy vidíme v několika rovinách:

Jazyková příprava

Jazyková příprava se zpravidla realizuje se souhlasem azylového zařízení přímo v prostředí pobytového střediska nebo ve vyrovnávacích třídách, které mohou být zřízeny alespoň při 12 žácích.

Pomoc při kompenzování psychosociálních potřeb

Jedná se zejména o pomoc při vyrovnávání se s pocity strachu nebo ztráty. Tato pomoc by měla být naplňována bezpečným a tolerantním školním prostředím a také aktivitami, umožňujícími vyjadřovat příjem-

né i bolestné pocity – kresba, hraní her, hudba, fotografie, zapisování svých zážitků atd. Tyto aktivity mohou prostupovat různými výukovými předměty.

Pomoc při zachování kulturní identity

Je vhodné děti podporovat v upevňování znalostí svého jazyka a kultury, vytvářet pocit hrdosti na svoji zem, a to za využití pohádek, hudby, výtvarného umění atd.

Předcházení xenofobii

Přípravit žáky z majoritní společnosti na přítomnost těchto dětí, seznámit je s jejich hodnotami, zvyky a možnými odlišnými způsoby komunikace a chování.



Shrnutí

V současné době žije v Evropě asi milion uprchlíků a také Česká republika se stala po roce 1989 místem, kde uprchlíci hledají útočiště. Přístup ČR k uprchlíkům je stanoven především v příslušných zákonech o azylu a o pobytu cizinců na území ČR.

Každý uprchlík může požádat o azyl, a pokud během azylového řízení získá statut azylanta, má stejná práva a povinnosti jako český občan s výjimkou práva volebního a branné povinnosti.



Kontrolní otázky

1. *Definujte pojem „uprchlík“.*
2. *Čím se liší azylant od občana ČR?*
3. *Vyjmenujte úkoly školy v začleňování dětí azylantů a žadatelů o azyl do společnosti.*



Pojmy k zapamatování

- uprchlík
- žadatel o azyl
- azylant
- azylové zařízení

3 Základní pojmy a problémy interkulturního vzdělávání

S nárůstem cizinců přicházejících do České republiky ať z politických důvodů, za prací či vzděláním je třeba zabývat se otázkou vzájemného soužití osob z různého sociokulturního prostředí. Také dochází k ožívování kulturní identity menšin, které zde žijí již dlouhodobě. Jinými slovy, česká společnost je multikulturní.

Největším problémem každé multikulturní společnosti je představa, že dominantní kultura je nadřazená ostatním, a tudíž změna je očekávána pouze od těch „druhých“, a ne celospolečenská. Řešením tohoto problému se zabývá interkulturní vzdělávání.

Pojem „interkulturní vzdělávání“ u nás není zcela jednotně vžitý. V české terminologii se v podobném kontextu užívá také termínu „multikulturní výchova“. Někteří autoři pokládají označení multikulturní a interkulturní za synonymní. Na druhé straně např. Buryánek (2001) jejich význam rozlišuje: zatímco pojem „multikulturní“ vyjadřuje existenci několika kultur vedle sebe, pojem „interkulturní“ v sobě zahrnuje vzájemný vztah kultur, jejich komunikaci a obohacování.

V tomto textu se budeme opírat právě o zmíněný zdroj, a tudíž budeme užívat termín interkulturní vzdělávání.

3.1 Multikulturalismus, interkulturní vzdělávání a jeho cíle

Cíl

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- *chápat pojem multikulturalismus*
- *definovat, co je interkulturní vzdělávání, a určit jeho cíle*

Na **multikulturalismus** můžeme nahlížet jako na proces výměny různých kulturních hodnot mezi různými sociokulturními skupinami a zároveň je to stav plurality kultur ve vyspělých zemích (Hladík, 2006). Buryánek (2002) do pojmu multikulturalismus zahrnuje kromě témat, jako je rasa, rodová příslušnost, jazyk či socioekonomická třída, také sexuální orientaci či zdravotní postižení. Myšlenky multikulturalismu pak tvoří základ interkulturního vzdělávání.

Interkulturní vzdělávání umožňuje jedinci rozvíjet chápání a přijímání různorodosti jako pozitivního jevu a hodnotit rozdíly mezi lidmi z různých kultur jako přínosné. Přispívá k vytváření respektujících vztahů mezi různými kulturami (Buryánek, 2002).



Úkol k zamyšlení

Zařazením zdravotně postižených do problematiky multikulturalismu přináší nový pohled na ně. Zkuste se zamyslet nad konkrétní skupinou zdravotně postižených z tohoto hlediska – jako na sociokulturní skupinu s určitými fyzickými odlišnostmi, specifickými znaky v komunikaci, chování a kultuře.

Také se zkuste zamyslet nad blízkým vztahem speciální pedagogiky a interkulturního vzdělávání – zatímco speciální pedagogika se zabývá výchovou a vzděláváním osob s určitým zdravotním či sociálním handicapem, interkulturní vzdělávání chce přispět k lepšímu přijetí těchto osob majoritní společností.

Interkulturní vzdělávání si klade dva základní **cíle**: prvním je podpora vzájemných vztahů mezi menšinami a majoritní společností a druhým příprava obyvatel na soužití s imigranty, což zahrnuje jejich seznámení se specifickými zvyky, tradicemi a hodnotami imigrantů a předcházení potížím, spojeným s jejich včleněním do většinové společnosti.

Cílovým prostředím interkulturního vzdělávání je škola – ta bývá první institucí, kde dochází k setkávání různých sociálních a kulturních skupin. Navíc na počátku školní docházky jsou děti zvláště sociálně vnímavé, (většinou) ještě málo poznamenané předsudky svých rodičů a dychtící po nových vědomostech. To je pro učitele příležitost k nenásilnému zařazení poznatků o jiných kulturách do některých vyučovacích předmětů (např. český jazyk – pohádky, matematika – peníze, prvouka – tradiční svátky, hudební výchova – písničky atd.). Později je vhodné zařadit prvky interkulturního vzdělávání, zejména do humanitních předmětů, jako je dějepis, český jazyk, cizí jazyk či základy společenských věd.

V interkulturním vzdělávání je kladen důraz na interakci mezi učitelem a studenty a mezi studenty navzájem. Jeho základem je rozvoj a dodržování efektivní komunikace, diskuse, vzájemného respektu a spolupráce. Studentům nejsou pouze předávány informace, nýbrž pěstují se v nich nové postoje a dovednosti, Buryánek (2002) uvádí např. zodpovědnost za vlastní kulturu a identitu, ochotu potlačovat vlastní předsudky a aktivně se zapojovat do potírání projevů intolerance či diskriminace.

Shrnutí

Multikulturalismus je proces výměny různých kulturních hodnot mezi různými sociokulturními skupinami. Interkulturní výchova přispívá k vytváření respektujících vztahů mezi různými kulturami. Jejím cílem je zejména podpora soužití menšin či cizinců s majoritní společností.



Kontrolní otázky

1. *Definujte interkulturní vzdělávání a jeho cíle.*
2. *K jakým postojům by měli dospět studenti v rámci interkulturního vzdělávání?*



Pojmy k zapamatování

- interkulturní vzdělávání



3.2 Kultura, identita

Cíl

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- představit si, co vše zahrnuje pojem kultura
- definovat, co je identita

Kultura je široký pojem, do kterého můžeme zahrnout vše, co vytvořil člověk – komplex hmotných i nehmotných předmětů, postojů, názorů a myšlenek. Kultura prostupuje všechny oblasti našeho života, podléhá změnám v čase i prostoru. Nelze hodnotit, která kultura je lepší, lze pouze pozorovat rozdílnosti. Kultura je naučitelná. Právě proto, že jde o velký soubor rozmanitých položek, nemůže být kultura stoprocentně normativní pro všechny – každý z nás zaujímá určité role, názory, hodnoty, a tím je součástí určité kulturní podskupiny, kterou můžeme nazývat subkulturou.

Některé subkultury jsou nám bližší – máme o nich více informací a většinou je i lépe hodnotíme. Získáme-li o některé subkultuře informace zkreslené (např. silně subjektivní informace „z druhé ruky“), vytváříme si na tuto subkulturu zákonitě mylný názor.

Člověk je společenská bytost a je pro něj přirozené sdružovat se do **skupin**. Být součástí určité skupiny potvrzuje jeho sebehodnocení, skupina mu poskytuje ochranu. Jedinec má tendenci upřednostňovat zájmy skupiny před svými, hájit její zájmy před ostatními – identifikuje se se skupinou. Příslušnost ke skupině může být projevoována jednak vnějšími znaky (uniforma, odznak, vlajka apod.) a zdůrazňováním pozitiv na jedné straně a podceňováním až zesměšňováním „nečlenů“ skupiny na straně druhé. Členství ve skupině může být dobrovolné (zájmový klub) i nedobrovolné (např. skupina tělesně postižených).

Identita je často chápána jako vědomí svébytné totožnosti stále v čase („jsem to stále já, přes všechny tělesné i psychické změny“), jako soulad projevů chování a jednání člověka s jeho totožností („tohle chování patří k tobě“) nebo jako ztotožnění se s někým jiným, se skupinou, ideou („tyto názory, hodnoty, jednání jsou mi vlastní“) (<http://www.czechkid.cz/si1120.html>).

Kulturní identitu pak můžeme chápat jako identifikaci jednotlivce s různými kulturními, sociálními a jinými skupinami. Kulturní identita

nám dává pocit bezpečí, známého prostředí. Vlastní identitu příliš nevnímáme do doby, než se setkáme s něčím novým, cizím.

Shrnutí



Kultura je soubor všech hmotných i nehmotných předmětů, poznatků, myšlenek a názorů vytvořených člověkem. Kulturní identitu chápeme jako pocit souvazečnosti jednotlivce s určitými kulturními či sociálními skupinami. Většinou si vlastní identitu uvědomíme při setkání s něčím novým, neznámým.

Kontrolní otázky



1. Vyjmenujte, co lze zařadit do pojmu kultura.
2. Zamyslete se nad vlastní příslušností k určitým sociálním skupinám.

Pojmy k zapamatování



- kultura
- kulturní identita

3.3 Stereotypy a předsudky, xenofobie, rasismus

Cíl:

Po přečtení této kapitoly se budete orientovat:

- v pojmech stereotypy, předsudky, xenofobie,
- v pojmech rasa, rasismus



Průvodce studiem

Součástí interkulturního vzdělávání by mělo být vyrovnání se s určitými společenskými problémy. Uvádíme zde jejich stručné definice. Zamýšlení nad nimi již ponecháme čtenáři.

Kultura ve které vyrůstáme nám pomáhá rozumět okolí, učí nás tomu, jak vnímat svět, jak uspořádat nabyté informace. Každou novou informaci pak vztahujeme k naučenému systému hodnot, porovnáváme s tím, co jsme už zažili. Při našem vnímání hrají roli **stereotypy**.

Stereotyp je definován jako šablonovitý způsob vnímání, který není produktem přímé zkušenosti individua, je přebírán a udržován tradicí (Buryánek, 2002). Není vždy jevem negativním, pomáhá nám zpracovat informace, aniž bychom je museli zkoumat z různých pohledů, tím nám šetří čas. Problém nastane, když k dojde k zvnitřnění určitého stereotypu, tzn. když přestaneme určitou skutečnost analyzovat, ale bereme ji jako danou, žádný argument nepochybní náš názor, stane se předsudkem.

Předsudky můžeme definovat jako soubor v podstatě neodůvodněných postojů, stanovisek, které si lidé osvojují docela nenápadně pod vlivem prostředí nebo od nějaké autority.

Potlačování negativních stereotypů a předsudků patří k základním cílům interkulturního vzdělávání.



Příklad 11

Na otázku, zda je pravda, že „Cizinci nám berou práci“ by měla většina lidí odpovědět záporně. Ke kladné odpovědi by muselo vést přesvědčení založené na podrobné analýze, zda skutečně každý cizinec byl přijat do zaměstnání místo Čecha, zda nebyl přijat proto, že byl kvalifikovanější nebo proto, že danou práci Čech dříve odmítl. Můžeme se také zabývat otázkou, zda jsou za cizince považováni opravdu cizinci (občané jiného státu), nebo také příslušníci národnostní menšiny, kteří žijí dlouhodobě v naší zemi.

Přesto dlouhodobé a časté opakování tohoto výroku způsobuje, že o jeho smyslu řada lidí vůbec nepochybuje.

Xenofobii popisuje Frištenská jako strach z toho, kdo přichází z ciziny, z cizího prostředí mimo vlastní sociální útvar (in Šišková, 1998). Subjektivně je cizí vnímáno jako nebezpečné, jako původce různých nesnází. Je základem některých nenávistných ideologií, jako je nacionalismus, šovinismus, rasismus apod.

Rasa je termín používaný zejména v antropologii, jedná se o souhrn rysů (anatomických, morfologických), společných pro určitou skupinu lidí. Základní rasy jsou tři: europoidní, mongoloidní a negroidní. Z tohoto hlediska se jedná o pojem neutrální, každý z nás je příslušníkem nějaké rasy.

Existuje ovšem i pojetí ras, které není založeno na anatomických kritériích, ale je spíše odvozováno ze vzorců chování a z jazykových a náboženských charakteristik. V tomto smyslu můžeme hovořit o rase románské, nordické, židovské, slovanské aj. Takové pojetí rasy přináší ovšem hodně nejasností – není hlavně vysvětlen vztah mezi kulturními a somatickými znaky.

Rasismus pak označuje jednání vycházející z xenofobie, které vytváří nepřátelské aktivity vůči jiným rasám, např. diskriminaci, verbální i fyzické agresivní chování. Můžeme rozlišovat mezi „měkkým“ a „tvrdým“ rasismem. „Měkký“ rasismus je nevyhraněný, společenský postoj, zatímco „tvrdý“ rasismus je agresivní podoba tohoto postoje, jeho nositelem jsou různá společenská či politická seskupení.

Jedním z produktů rasismu je rasová diskriminace, při které dochází k tomu, že příslušníci určité rasy jsou znevýhodňováni (ve sféře vzdělávání, zaměstnání atd.) ve srovnání s příslušníky jiné rasy.

Shrnutí

Stereotyp je šablonovitý způsob vnímání, který není produktem přímé zkušenosti individua, je přebírán a udržován tradicí. Stereotyp se může stát předsudkem v okamžiku, kdy na určitou skutečnost nedokážeme nahlédnout s pochybováním o jejím smyslu a pravdivosti.

Za rasismus je považováno jednání nepřátelské vůči jiným rasám. Jedním z jeho produktů je rasová diskriminace.





Kontrolní otázky

1. *Vysvětlete, co je stereotyp a kdy se stává předsudkem.*
2. *Vymyslete příklady stereotypního pohledu na problémy ve vašem okolí.*
3. *Vysvětlete, co je rasismus a jak se může projevovat.*



Pojmy k zapamatování

- stereotyp
- předsudek
- rasa
- rasismus
- xenofobie

Závěr

Milí čtenáři,

naše společné putování dospělo ke konci. Pevně věřím, že prostudování tohoto studijního materiálu vám přineslo užitečné informace, které usnadní váš vstup mezi muzejní pedagogy.

Je velmi pravděpodobné, že se ve vaší budoucí praxi setkáte také s dětmi s jinými potížemi, než jaké byly v tomto textu popsány. Ať to budou děti autistické, hluchoslepé, letálně nemocné či děti vyrůstající v dětském domově, jsem přesvědčena, že budete připraveni zaujmout k nim laskavý a tolerantní postoj a budete ochotni a schopni najít si cestu k informacím o nich. Vaši snahu určitě ocení.

Přeji vám, aby vám každé setkání s dítětem nebo dospělým se speciálními vzdělávacími potřebami přineslo inspiraci a obohacení do dalšího života.

Autorka

Použitá a doporučená literatura

1. BALAŠOVÁ, J.: *Kapitoly z logopedie*, Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, ISBN 80-86723-05-4.
2. BURYÁNEK, J. a kol.: *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, ISBN 80-7106-614-1.
3. ČERNÍK, J. a kol.: *S vietnamskými dětmi na českých školách*, Jinočany: H & H, 2006, ISBN 80-7319-055-9.
4. DYCK van, H.: *Ne tak, ale tak: příručka správného kontaktu s nevidomými a slabozrakými*, Praha: Tyfloservis, 1996, ISBN 80-239-3969-6.
5. FRANIOK, P.: *Speciální pedagogika - vybrané problémy*, Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006, ISBN: 80-7368-161-7.
6. HELLER, D., SOBOTKOVÁ, I., ŠTURMA, J. (eds.): *Psychologické dny 2002 „Kořeny a vykořenění“*, Olomouc: Psychologický ústav AVČR, 2003, ISBN 80-86174-05-0.
7. HLADÍK, J.: *Multikulturní výchova: socializace a integrace menšin*, Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006, ISBN 80-7318-424-9.
8. GRGUROVIČOVÁ, L.: *Ucelená rehabilitace v Dětském centru ARPIDA*, diplomová práce, Brno, Pedagogická fakulta MU, 2006.
9. JESENSKÝ, J.: *Antologie reedukace zraku, 1. díl*, Praha: Tyfloinformační agentura Radar Společnosti nevidomých a slabozrakých v České republice, 1994.
10. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H.: *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*, Praha: D + H, 2007, ISBN 978-80-903579-7-6.
11. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: *Metody práce s dětmi s LMD (ADD/ADHD) především pro rodiče a vychovatele*, Praha: D + H, 2003, ISBN 80-239-4468-1.

12. KRAUS, H.: *Kompendium očního lékařství*, Praha: Grada Publishing, 1999 dotisk, ISBN 80-7169-079-1.
13. KREJČÍŘOVÁ, O., VALENTA, M.: *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*, Olomouc: Netopejr, 1997, ISBN 80-902057-9-8.
14. MÜLLER, O., a kol.: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, ISBN 80-244-0231-9.
15. NOVOSAD, L.: *Kapitoly ze základů speciální pedagogiky – Somatopedie*, Liberec: Technická univerzita, 2002, ISBN 80-7083-563-X.
16. PEROUT, E.: *Arteterapie se zrakově postiženými*, Praha: Okamžik, 2005, ISBN 80-903247-9-7.
17. PIPEKOVÁ, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, Brno: Paido, 1998, ISBN 80-85931-65-6.
18. PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova, Teorie – praxe – výzkum*, Praha: ISV, 2001, ISBN 80-85866-72-2.
19. PULDA, M.: *Surdopedie*, Olomouc: Univerzita Palackého, 1992, ISBN 80-7067-190-4.
20. RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol.: *Speciální pedagogika*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, ISBN 80-244-0873-2.
21. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., a kol.: *Dětská klinická psychologie*, Praha: Grada Publishing, s.r.o., 1995, ISBN 80-7169-168-2.
22. SOVÁK, M.: *Nárys speciální pedagogiky*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
23. ŠIŠKOVÁ, T., ed.: *Menšiny a migranti v České republice*, Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-648-9.
24. ŠIŠKOVÁ, T., ed.: *Výchova k toleranci a proti rasismu*, Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-285-8.

25. ŠMAUS, M.: *Děvčátka, rozdělej ohníček*, Praha: Knižní klub, 2005, ISBN 80-242-1483-0.
26. ŠOTOLOVÁ, E.: *Vzdělávání Romů*, Praha: Grada 2001, ISBN 80-247-0277-0.
27. VÁGNEROVÁ, M.: *Oftalmopsychologie dětského věku*, Praha: Karolinum, 1995, ISBN 80-7184-053-x.
28. VÁGNEROVÁ, M.: *Patopsychologie pro pomáhající profese*, Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-802-3.
29. VALENTA, M. a kol.: *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, ISBN 80-244-0698-5.
30. VÍTKOVÁ, M.: *Somatopedické aspekty*, Brno: Paido, 1999, ISBN 80-85931-69-9.
31. Úmluva o právním postavení uprchlíků z. r. 1951, přijatá ČR 1993.
32. Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.
33. Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu, ve znění pozdějších předpisů.
34. Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území ČR, ve znění pozdějších předpisů.
35. Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů.
36. Zákon č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců, ve znění pozdějších předpisů.
37. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

38. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.
39. Pokyn k zajištění povinné školní docházky dětí žadatelů o azyl z azylových zařízení č. 35 471/99–22.

Použité a doporučené internetové zdroje

www.alternativnikomunikace.cz
www.artkeramika.cz
www.azyl.cz
www.cizinci.cz
www.czechkid.cz
www.downsyndrom.cz
www.dobromysl.cz
www.frpsp.cz
www.helpnet.cz
www.mvcr.cz.azyl
www.msmr.cz
www.neurocentrum.cz
www.okamzik.cz/aktuality/axman.htm
www.sons.cz
www.soze.cz
www.suz.cz
www.trisomie21.cz
www.unhcr.cz
www.varianty.cz
www.vlada.cz/cs/rvk/rnm/mensiny/default.html

Profil autorky



Lenka Hetová (*1975)

Vystudovala učitelství pro druhý stupeň speciálních a základních škol, obor matematika – speciální pedagogika, se zaměřením na tyflopédii a psychopedii.

Pracovala jako vychovatelka hluchoslepých dětí, později jako učitelka na zvláštní škole. V současné době pracuje jako speciální pedagog v Pedagogicko-psychologické poradně v Olomouci.

Škola muzejní pedagogiky 3

Mgr. Lenka Hetová

Specifika a metody práce

s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami

Výkonná redaktorka Ing. Lucie Mádrová

Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Loutocká

Technická redaktorka RNDr. Miroslava Kouřilová

Kresba na obálce Martin Fišr

Tato publikace neprošla redakční jazykovou úpravou

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křižkovského 8, 771 47 Olomouc

www.upol.cz/vup

e-mail: vup@upol.cz

Olomouc 2007

1. vydání

ISBN 978-80-244-1868-1

Neprodejně