

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Lucie Kopečková

Společenská výchova a její role při socializaci osob s kombinovaným postižením

Olomouc 2015

Vedoucí práce: Doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a čerpala pouze z pramenů uvedených v seznamu použité literatury a internetových zdrojů.

Zastávka 10. 4. 2015

vlastnoruční podpis

Děkuji Doc. Mgr. Jiřímu Langerovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady a podporu při tvorbě této práce. Dále bych chtěla poděkovat rodině, blízkým a svému partnerovi Ing. Martinu Ondrovi za pomoc a podporu v průběhu studia.

Děkuji ZŠ, MŠ, SŠ pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4 za možnost ověření příručky. Děkuji pedagogům i rodičům žáků za poskytnutí rozhovorů, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Děkuji Bc. Bohdaně Jakubcové a Bc. Arnoštu Štěpánovi za spolupráci při tvorbě příručky společenské výchovy.

Děkuji spolku Balanc – Společnost pro vyrovnání příležitostí za možnost pořízení fotografií a poskytnutí rad k této práci.

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 6 |
| Teoretická část | 7 |
| 1 Kombinované postižení | 7 |
| 1.1 Vymezení pojmu | 7 |
| 1.2 Incidence..... | 9 |
| 1.3 Etiologie a prevalence | 10 |
| 1.4 Klasifikace a modely přístupu | 11 |
| 1.5 Vzdělávání osob s kombinovaným postižením | 14 |
| 2 Socializace | 16 |
| 2.1 Vymezení pojmu | 16 |
| 2.2 Stupně socializace..... | 18 |
| 2.3 Integrace osob s postižením..... | 19 |
| 2.4 Postoj společnosti k lidem s postižením..... | 22 |
| 3 Etiketa a společenská výchova | 25 |
| 3.1 Vymezení pojmů | 25 |
| 3.2 Vznik a vývoj společenského chování..... | 26 |
| 3.3 Etiketa a společenská významnost | 28 |
| 3.4 Společenská výchova u osob s kombinovaným postižením..... | 30 |
| 3.4.1 Komunikace v rámci společenské výchovy..... | 34 |
| Praktická část..... | 36 |
| 4 Společenská výchova a její role při socializaci osob s kombinovaným postižením | 36 |
| 4.1 Rozhovory s rodiči | 36 |
| 4.2 Rozhovory s pedagogy | 46 |
| 4.3 Úprava příručky po ověřování se žáky | 54 |
| 4.4 Diskuze | 56 |
| Závěr..... | 58 |

| | |
|--|----|
| Seznam použité literatury | 59 |
| Seznam použitých internetových zdrojů..... | 65 |
| Seznam zkratek..... | 67 |
| Seznam příloh | |
| Anotace | |

Úvod

„Největším štěstím v životě člověka je vědomí, že nás někdo miluje proto, jací jsme, nebo spíše přesto, jací jsme.“ (Romain Rolland)

Autor tohoto citátu nás donutil zamyslet se nad tím, jak se žije lidem s kombinovaným postižením. V současnosti se stále zvyšuje počet osob s kombinovaným postižením, objevuje se u nich potřeba speciálního vzdělávání. Při volbě tématu této diplomové práce jsme se zaměřili na společenskou výchovu u osob s kombinovaným postižením a vytvoření příručky společenské výchovy, jelikož takovýchto materiálů existuje pro danou oblast velmi málo.

Tato diplomová práce se zabývá společenskou výchovou a její rolí při socializaci osob s kombinovaným postižením. V teoretické části, v první kapitole, vysvětlujeme pojem kombinované postižení, dále incidenci, etiologii, prevalenci, nejruznější klasifikace a modely přístupu. Součástí první kapitoly jsou také různé možnosti vzdělávání žáků s kombinovaným postižením.

Ve druhé kapitole se věnujeme socializaci výše zmíněných osob, především stupni socializace a vymezením speciálních potřeb. Dále se zabýváme integrací a postojem společnosti k osobám s kombinovaným postižením.

Třetí kapitola teoretické části práce vymezuje pojmy etiketa, společenská významnost a společenská výchova. Součástí této kapitoly je také vznik a vývoj společenského chování a společenská výchova u osob s kombinovaným postižením. Také zde vysvětlujeme jednotlivé složky společenské výchovy a způsoby komunikace s těmito osobami.

V praktické části této diplomové práce se zaměřujeme na společenskou výchovu a její roli při socializaci osob s kombinovaným postižením. Hlavním cílem je zjistit aktuální úroveň znalostí v oblasti společenské výchovy u osob s kombinovaným postižením. Parciálním cílem je vytvoření příručky společenské výchovy, která bude sloužit během vzdělávání těchto žáků.

Ke zjištění informací využijeme rozhovoru s deseti rodiči žáků s kombinovaným postižením. Tito žáci absolvovali kurz společenského tance a etikety pořádaný spolkem Balanc – Společnost pro vyrovnání příležitostí ve spolupráci se SŠ, MŠ, ZŠ pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4. Další informace získáme prostřednictvím rozhovorů s pedagogy této školy. Po vytvoření příručky dojde k ověření ve dvou třídách Praktické školy dvouleté, Olomouc, Kosmonautů 4. Následně bude příručka upravena dle potřeb těchto žáků.

Teoretická část

1 Kombinované postižení

První zmínky o jedincích s kombinovaným postižením lze zaznamenat v Sovákově publikaci z roku 1980 (Nárys speciální pedagogiky), kde podává základní informace o dětech s těžkým postižením a o možnostech péče o tyto jedince. (Opatřilová, 2013)

Broekaert (1999) uvádí, že větší pozornost se k těmto osobám začala obracet v 60. letech, v průběhu 70. a 80. let minulého století vyšlo v Evropě mnoho publikací.

Do 80. let 20. století bylo posuzováno, které zdravotní postižení u těchto osob je nejzávažnější (primární), na další zdravotní postižení (sekundární) byl brán zřetel. Nelze však nahlížet na pouhý součet postižení, ale na komplex, který vyžaduje zvláštního zřetele. (Langer in kolektiv autorů, 2006)

1.1 Vymezení pojmu

V rámci terminologie osob s kombinovaným postižením se setkáváme se značnou nejednotností. V České republice se v současné době využívají pojmy těžké zdravotní postižení, kombinované postižení (vady), vícenásobné postižení, souběžné postižení více vadami, sdružené defekty, těžké a hluboké postižení, multihandicap, ... (Langer in kolektiv autorů, 2006; Opatřilová, 2013; Bendová in Potměšilová, 2013)

V zahraniční literatuře, konkrétně v německy psané, se setkáváme s pojmem *mehrfach schwerstbehindert* (kombinované vady) a *geistig schwerstbehindert* (těžké mentální postižení). V anglicky psané literatuře se jedná o pojmy *multiple disability* (vícenásobné postižení), *severe/multiple disability* (těžké/závažné postižení), *profound handicap* (hluboké postižení). (Opatřilová, 2013)

Na kombinované postižení lze nahlížet z různých pohledů. Sovák (1986) uvádí, že kombinované postižení znamená sdružení několika vad, zdůrazňuje hledisko metodické. Monatová (1990) člení kombinované postižení do různých oblastí; nejčastěji se jedná o hluchoslepotu, defekt pohybový a zrakový, pohybový a sluchový, pohybový a řečový, duševní a zrakový a kombinaci organických defektů s neurotickými projevy.

Černá a kol. (1995) píše o poruchách motoriky, psychiky, komunikace a řeči, citů a vůle, o zaostávání neuropsychického vývoje a o častých somatických vadách u jedinců se středním, těžkým a hlubokým mentálním postižením. Jesenský (2000) též vymezuje

kombinované postižení jako výskyt dvou a více postižení. Procházková in Vítková a kol. (2004), konstatuje, že pojem těžké kombinované postižení je pouze názvem pracovním, který slouží k dorozumění s rodiči a v rámci skupin pracovních. Jedná se tedy o děti, mládež a dospělé, kteří jsou odkázáni na pomoc jiných osob v důsledku svých motorických či duševních schopností.

Ludíková a kol. (2005) píše, že základem je vymezení filozofie osob s kombinovaným postižením. Následně jsou tato východiska aplikována do speciálněpedagogické teorie a praxe. Opatřilová (2013, s. 12), Vítková (2003, s. 152) zmiňují taktéž pojem těžké postižení a vymezují jej jako: „*Komplex omezení člověka jako celku ve všech jeho prožitkových sférách a výrazových možnostech.*“

Vašek (2005) uvádí, že se jedná se o multifaktoriálně, multikauzálně a multisymptomatologicky podmíněný fenomén, který vzniká jako důsledek součinnosti postižení či narušení. Vzniká tzv. synergický efekt – interakce a vzájemné překrývání postižení a narušení, tedy nová kvalita postižení, nikoliv jejich jednoduchý součet. Narušení se liší od postižení tím, že narušení se týká většinou jen funkční sféry (komunikace, sociabilita aj.). Tamtéž (2005) vymezuje kombinované postižení vzorcem:

$$VnP = f(\check{C}v\acute{y}, \check{C}, Pf, Km)$$

- VnP – vícenásobné postižení;
- Čv ý – činitel vývinu;
- Čv – činitel věku;
- Pf – patogenní faktory;
- Km – kompenzační mechanismy.

Fröhlich (1994) píše o termínu „schwerstbehinderung“ (těžké postižení), jedná se o těžké a hluboké stupně postižení, zejména o komplex symptomů u osob s těžkou a hlubokou mentální retardací. Best in Best, S. J; Wolf Heller, K; Bigge, L. J; (2005) uvádí též, že se jedná o osoby, které mají více než dvě postižení, ta jsou však na sobě kauzálně nezávislá.

Americká asociace osob s těžkými postiženími (The Association for Persons with Severe Handicap) zahrnuje mezi osoby s kombinovaným postižením jednotlivce všech věkových kategorií, kteří potřebují rozsáhlou, přetrvávající podporu. Podpora se týká oblastí mobility, komunikace, péče o vlastní osobu, učení a v neposlední řadě také soběstačnosti a zaměstnanosti. (Mangal, 2012)

Kurikulum The Virginia Standards of Learning King George County Schools (Last Updated 01/07/2014) charakterizuje osoby s kombinovaným postižením jako jedince s těžkým postižením kognitivních schopností, adaptačních dovedností a životních funkcí, dále se u těchto jedinců objevují problémy s chováním a další tělesné a senzorické postižení, které vyžaduje speciální vzdělávací programy.

Také uvádíme definici, která je využívána ve Spojených státech amerických (USA). Ta za osobu s kombinovaným postižením považuje jedince s více než jednou poruchou, a to v kombinaci, která způsobuje u jedince nemožnost vzdělávání ve speciálních vzdělávacích programech určených pro jednu z poruch. (Snell, neuvedeno)

1.2 Incidence

Ludíková in Ludíková, Renotírová (2006), Langer in kolektiv autorů (2006) uvádějí, že osoby s kombinovaným postižením představují nezanedbatelnou část populace, jejich počet se zvyšuje. Z hlediska různorodosti a mladé historie péče o jedince s kombinovaným postižením nelze přesně stanovit procento osob s postižením, stejně tak i počet v rámci jednotlivých kategorií kombinovaného postižení.

Vančová (2001) uvádí, že relativně jednodušší je zjistit počet osob s těžkým stupněm postižení z důvodu větší zřetelnosti a identifikovatelnosti. Zpravidla jsou u těchto osob postižení vrozená nebo získaná v raném období vývoje.

Vašek a kol. (1994) píší o procentuálním zastoupení těchto osob:

- Kombinace mentálního a sluchového postižení 12-49 %;
- kombinace mentálního a zrakového postižení 5-35%;
- kombinace mentálního a tělesného postižení v rámci DMO 25-64%.

Ludíková (2005) konstatuje, že zvyšující se počet osob s kombinovaným postižením je paradoxně způsoben rozvojem medicíny, spojeným se zlepšující se lékařskou péčí – dochází k záchraně lidských životů, které však nejsou postaveny do pozice pro plnohodnotné zapojení a rovnost ve společnosti.

Sovák in Baláž a kol. (1980) uvádí, že „samostatné“ postižení se prakticky neobjevuje, jelikož se jedinec s kombinovaným postižením potýká s problémy v oblasti sociální interakce a adaptace na prostředí.

Vašek a kol. (1994), Vančová (2001) uvádí, že téměř všechny osoby s mentálním postižením mají narušenou komunikační schopnost (NKS) různého stupně. Dle výzkumu

realizovaného Vančovou (2001) se narušená komunikační schopnost po obsahové stránce vyskytuje u 100% těchto osob (150 probandů se středně těžkým mentálním postižením ve věku 7-18 let), po formální stránce u 6,8 %, u osob s tělesným postižením a motorickými poruchami u 84, 2%. Osoby se sluchovým postižením mají narušenou komunikační schopnost ve 21, 3% a osoby se zrakovým postižením v 18, 6%.

1.3 Etiologie a prevalence

Příčiny vzniku kombinovaného postižení jsou různorodé, mnohdy nejasné, lze je hledat ve všech etapách vývoje, nejzávažnější a nejtěžší postižení však vznikají v prenatálním období. Vítková (2004) dodává, že se jedná o příčiny genetické, chromozomální, metabolické, neurologické a traumatické, jež též mohou způsobit postižení v každém věku.

Vančová (2010) uvádí Grossmanovo rozdělení příčin mentální retardace, jelikož se domnívá, že dospěje k podobnému rozdělení, protože nejčastější výskyt kombinovaného postižení se pojí s poškozením mozku. Mentální retardace nejčastěji vstupuje do kombinace s jinými postiženími a většinou je nejzávažnějším symptomem.

- Infekce nebo intoxikace; poruchy těhotenství;
- indikace psychického charakteru; vlivy materiálního prostředí;
- traumata nebo fyzikální faktory; abnormality chromozomů;
- vývojové poruchy; vlivy sociálního prostředí;
- poškození CNS a smyslových orgánů; genetické vlivy;
- poškození mozku velkého rozsahu; kombinace příčin;
- neznámé prenatální, perinatální a postnatální vlivy.

„Obecně lze říci, že čím závažnější je stupeň mentálního postižení, tím závažnější bude i stupeň dalších postižení, které se s ním kombinují a tím vyšší bude i jejich počet.“ (Vančová, 2001, s. 15)

Kozáková in Ludíková (2005), Langer in kolektiv autorů (2006) představují členění z hlediska doby působení a vzniku postižení. Rozdělují je na prenatální, perinatální a postnatální. Prenatální příčiny působí od početí do narození, jedná se o blastopatii, embryopatii a fetopatii.

V rámci blastopatie se jedná o poškození zárodku, které může být způsobeno infekčním onemocněním, nesprávnou výživou, zářením, průmyslovými škodlivinami – vede k vytvoření různých syndromů. O embryopatii mluvíme, pokud se jedná o poruchy vývoje

zárodku od 15. dne do konce 3. měsíce těhotenství, tj. v průběhu organogeneze. Embryopatii lze rozdělit na psychogenní (emocionální zátěž matky, ...), kareční (nedostatečný přísun všech složek potravy) a toxickou (radiační, léková, metabolická). Dále lze hovořit o fetopatii, po 3. měsíci těhotenství, kdy nevznikají velké malformace, ale škodlivina může ovlivnit nebo zastavit další vývoj orgánu, zejména mozku. Mezi příčiny fetopatie patří hlavně diabetes matky, poruchy činnosti štítné žlázy, intoxikace a infekce matky.

Perinatální příčiny působí těsně před, během a těsně po porodu. Mohou se objevit poruchy krevního oběhu, hypoxie, asfyxie. Mezi perinatální příčiny patří také abnormality porodních cest či plodu, mechanické poškození mozku při porodu, předčasný porod, nízká porodní váha či nefyziologická těžká novorozenecká žloutenka. Postnatální příčiny se vyznačují značnou multifaktoriálností, nejčastěji sem zařazujeme genetické vlivy, chromozomální aberace, infekce, intoxikace, vývojové poruchy, poškození mozku a centrální nervové soustavy, mechanické poškození, psychické faktory, ...

Dále se na vzniku kombinovaného postižení mohou podílet endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější) faktory. Mezi endogenní faktory patří vlivy hereditární (dědičné), které mají dle některých odborníků výrazných podíl u mentální retardace (u lehké mentální retardace se uvádí podíl až 80-85%, u těžké mentální retardace 25%). Dále je důležité zmínit genetické příčiny, kdy vlivem mutagenních faktorů dochází k mutaci genů, k aberaci chromozomů či genomovým mutacím. Největší skupinu příčin tvoří syndromy, které jsou způsobené změnou počtu chromozomů. (Kozáková in Ludíková, 2005; Jurkovičová a kol. 2010)

Mezi exogenní faktory patří anorganické příčiny (fyzikální, chemické), biologické (působení virů, bakterií, plísní) a psychosociální (negativní vlivy výchovy,...). (Vítková, 2004; Ludíková, 2005; Kozáková in Ludíková, 2005; Vančová, 2010; Langer in kolektiv autorů, 2006; Opatřilová, 2013)

Opatřilová (2013) uvádí jako možné predikace pro vznik vícenásobného postižení: mozková obrna, hypotyreóza, fetální alkoholový syndrom, Wolfův syndrom, Patauův syndrom, Frolischův syndrom, Edwardsův syndrom, epilepsie, Downův syndrom a mnohé další.

1.4 Klasifikace a modely přístupu

U klasifikací kombinovaného postižení nastávají obtíže z důvodu postupného vývoje a historiografie přístupů k osobám s postižením. Lányiová in Baláž a kol. (1980) prezentuje dvě kategorie kombinovaného postižení. První kategorie představuje jednotlivé poruchy,

postižení, narušení, které se vrství na sebe. K primárnímu postižení se přidružuje sekundární, obě jsou ve vzájemné návaznosti. Ve druhé kategorii se vyskytuje více primárních postižení, jednotlivé druhy postižení v kombinaci nepředstavují pouhý mechanický součet, ale novou kvalitu – samostatný syndrom.

Sovák (1986) uvádí klasifikaci dle druhu postižení – slepohluchoněmí, slabomyslní, hluchoněmí, slabomyslní slepí, slabomyslní tělesně postižení atd.

Jesenský (2000) využívá v rámci klasifikace principu dominantního postižení. Jedná se o následující kategorie:

- Slepohluchoněmota a lehčí smyslové postižení;
- mentální postižení s tělesným postižením;
- mentální postižení se sluchovým postižením;
- mentální postižení s chorobou;
- mentální postižení se zrakovým postižením;
- mentální postižení s obtížnou vychovatelností;
- smyslové a tělesné postižení;
- postižení řeči se smyslovým, tělesným a mentálním postižením a s chronickou chorobou.

Bendová in Potměšilová (2013 s. 118) uvádí možné kombinace vícenásobného postižení a narušení.



Obr. 1.: Vícenásobné postižení a narušení

Vítková (2003) člení kombinované postižení do tří kategorií, první kategorii tvoří osoby s mentálním postižením, druhou kategorii představují jedinci s tělesným, smyslovým postižením a vadami řeči, specifickou skupinu zde tvoří jedinci s hluchoslepotou a poslední skupina je zastoupena osobami s poruchami autistického spektra.

O poměrně obecné klasifikaci píše Vašek (2003), člení kombinované postižení do tří skupin:

1. Osoby s mentálním postižením v kombinaci s dalším postižením či narušením;
2. osoby slepohluché, hluchoslepé;
3. osoby s poruchou chování v kombinaci s dalším postižením či narušením.

Hardman, Drew, Egan (1996), Hallahan, Kauffman (1997) vymezují následující kategorie:

1. Kombinace středních, těžkých a hlubokých stupňů postižení, poruch, narušení, nejpočetnější skupinu představuje kombinace s mentální retardací (více jak 50%);
2. kombinace lehkých stupňů postižení, poruch, narušení či deficitů, přičemž se jedná o kombinaci specifických vývojových poruch učení, psychosociálního narušení a podprůměrného intelektu v pásmu lehké mentální retardace nebo hraničního pásma;
3. slepohluchota, slepohluchoněmota, pokud je vrozená nebo získaná před ukončením vývoje řeči;
4. kombinace mentální retardace s poruchami chování.

Dále lze tyto osoby členit na osoby s lehkým kombinovaným postižením, které mohou získat pomocí edukace určitou kvalifikaci pro pracovní zařazení, a osoby s těžkým kombinovaným postižením, u nichž je třeba se zaměřit na aktivní participaci právě této osoby, je nutné využívat speciální stimulační metody, v rámci speciální pedagogiky metodu edukace, reedukace a kompenzace. (Bendová in Potměšilová, 2013; Vančová, 2010)

Zikl (2005) píše o modelech přístupu k lidem s kombinovaným postižením. Prvním modelem je model sčítání, kdy se u jedince vyskytují dvě nebo více vad současně. Druhý model násobení zahrnuje taktéž jedince s dvěma nebo více vadami, avšak problémy těchto jedinců se zvětšují mnohem rychleji. Dalším modelem je model schodů, kdy se nejedná primárně o vadu, ale o fungování člověka. Při plánování speciálněpedagogické intervence je nutné zjistit, jaké má daný jedinec problémy, a poté stanovit další postup k odstranění či zmírnění nedostatků. Posledním modelem je model kruhu, který klade důraz na to, zda se dvě nebo více vad ovlivňují, jak ovlivňují celý organismus atd.

1.5 Vzdělávání osob s kombinovaným postižením

Každý z nás má právo na vzdělání – tak je to psáno v Listině základních práv a svobod. Nejinak je tomu i u osob se zdravotním postižením, kterým náleží podpůrná a vyrovnávací opatření. Vyhláška 147/2011 Sb. říká, že žákům s těžkým zdravotním postižením (žáci s těžkým zrakovým, sluchovým, tělesným postižením, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, se středně těžkým, těžkým nebo hlubokým mentálním postižením) náleží nejvyšší míra podpůrných opatření.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, představuje projekt formulující východiska směřující pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. V rámci její druhé kapitoly je v ní věnován prostor i osobám se zdravotním, sociálním znevýhodněním. Dále, co se legislativy týče, jsou tyto náležitosti ukotveny v zákoně 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v tzv. školském zákoně.

V rámci vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami je důležitý §16 tohoto zákona, který za osoby se speciálními potřebami považuje děti, žáky a studenty se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a se sociálním znevýhodněním. V článku pět výše uvedeného paragrafu se píše, že speciální vzdělávací potřeby zjišťuje školské poradenské zařízení. V dalším článku je psáno o právu na vzdělání, jeho obsahu, formách a metodách, které odpovídají speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem těchto žáků. Dále mají tito žáci právo na vytvoření nezbytných podmínek, které jim umožní vzdělávání, také mají právo na poradenskou pomoc školy i školského poradenského zařízení. Ve školském zákoně je též zakotveno vzdělávání dle IVP (individuální vzdělávací plán). (Kozáková a kol., 2013, zákon 561/2004 Sb., vyhláška 147/2011 Sb.)

Mezi formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením patří individuální integrace, skupinová integrace, dále je vzdělávání uskutečňováno ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo se kombinují výše uvedené formy vzdělávání. Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, jestliže odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy. (vyhláška 147/2011 Sb.) Bendová in Ludíková (2005) uvádí, že edukace osob s kombinovaným postižením probíhá ve státních i nestátních speciálněpedagogických zařízeních a v běžných školských zařízeních.

Považujeme za důležité zmínit vyhlášku 103/2014 Sb; která říká, že doporučení k zařazení žáka s lehkým mentálním postižením do školy nebo vzdělávacího programu je platné nejvýše po dobu jednoho roku. U žáků s jiným zdravotním postižením jednorocní omezení neplatí. Dále zde uvádíme změnu ve vyhlášce 73/2005 Sb; § 9 odst. 3, kde je zmíněno pravidelné vyhodnocování, zda také zařazení, způsob vzdělávání a podpůrná opatření odpovídají speciálním vzdělávacím potřebám žáka. (Vyhláška 103/2014 Sb.)

Valenta, Müller (2007) upozorňují, že z hlediska integrace školské jsou ze všech druhů zdravotního postižení nejproblémověji zařazováni žáci s mentálním a kombinovaným postižením. V praxi se vyskytují nejčastěji tyto formy integrace:

- Kooperace běžné a speciální školy;
- speciální třídy na běžné škole;
- speciální třídy na běžné škole s integrovanou výukou ve vybraných předmětech;
- třídy běžné školy na škole speciální s integrovanou výukou;
- třídy s integrovanými žáky na běžné či speciální škole;
- integrace žáka se zdravotním postižením do běžné třídy běžné školy.

Růžičková (2007) uvádí, že u jedinců s kombinovaným postižením je vhodné jak zařazení do systému speciálního školství, tak integrace v běžné škole. Vždy je však nutné vypracování individuálního vzdělávacího plánu, podle kterého je potřebné postupovat z hlediska výběru metod, prostředků, kompenzačních technologií, úpravy učiva, atd. U jedinců s těžkým stupněm kombinovaného postižení se možnosti výchovy a vzdělávání odvíjí od progresivnosti a prognózy kombinovaného postižení. Důraz je kladen zejména na zlepšení kvality života, na zlepšení, popř. zachování dobrého zdravotního stavu, na zvyšování kompetencí v oblasti sebeobsluhy, samostatnosti, komunikace jako předpokladů úspěšné socializace.

2 Socializace

Důležitým faktorem vývoje lidského jedince je socializační působení společnosti. Člověk přichází do lidské společnosti jako biologická bytost vybavená vrozenými reflexy a pudy, které umožňují základní vitální funkce a vyrovnání se s požadavky životního prostředí. Společenské vlivy jsou však různorodé, představují sociální determinaci vývoje člověka, která zahrnuje nejen působení společnosti na vývoj jedince, ale také souhrn vývojových změn, které vznikají v důsledku působení společnosti. (Vágnerová a kol; 1999; Šimíčková-Čížková, 2000)

Požár in Lechta (2010) dodává, že socializace nezahrnuje jen osvojení sociálních zkušeností, ale také zapojení do sociálního prostředí a jisté přizpůsobení ze strany společnosti určitému způsobu komunikace a různým stránkám života osob s postižením. Šándorová (2005) píše, že zdravotní stav jedince s postižením je základem celého socializačního procesu, podmiňuje sociální vývoj a postavení člověka ve společnosti.

2.1 Vymezení pojmu

Renotiérová (2005) vymezuje socializaci jako, co možná nejúplnější začlenění každé osoby se zdravotním či sociálním znevýhodněním do globálního společenského prostředí. Jedná se tedy o proces vrůstání jedince do společnosti, který probíhá po celý život. (Jeřábková a kol. 2013; Požár in Lechta a kol. 2010)

V rámci speciální pedagogiky se zaměřujeme na člověka s postižením, jedná se o: *„Proces začlenění handicapovaných osob do okolní společnosti, kdy je společnost na jedné straně ovlivňována handicapovaným, ale zároveň na straně druhé je také handicapovaný ovlivňován okolní společností.“* (Růžičková in Ludíková a kol., 2006, s. 13)

Vágnerová (2003) uvádí, že se jedná o proces, kdy dochází ke vrůstání jedinců intaktních, ale i jedinců s postižením či znevýhodněním, do společnosti. Tento proces přispívá k rozvoji osobnosti jedince. Člověk prostřednictvím socializace získává, ztrácí či mění sociální role, osvojuje si normy, systém hodnot, schopnost komunikace... Kraus (2008) hovoří o socializaci jako o společenské adaptaci, při které si člověk osvojuje způsoby chování, pravidla soužití atd.

Novosad (2009) píše, že se jedná o proces, kdy jsou minoritní skupiny rovnoprávně společensky začleňovány do vzdělávacího, pracovního procesu a do života společnosti.

Socializace probíhá nejdříve v rodině (primární socializační činitel), kde má nezastupitelnou roli. Důležité je, aby se jedinec s postižením cítil jako rovnoprávný člen

domácnosti a posléze mohl zkušenosti z ní využít při zařazení do společnosti. Rané dětství je pro vývoj osobnosti mimořádně důležité – do osobnosti dítěte se vpečetují některé základní citové mechanismy, vytvářejí se individuální formy chování, rysy osobnosti, rozvíjí se senzomotorické schopnosti. (Vágnerová a kol., 1999, Jeřábková a kol., 2013, Růžičková in Ludíková, 2006, Kraus, 2008, Šándorová, 2005)

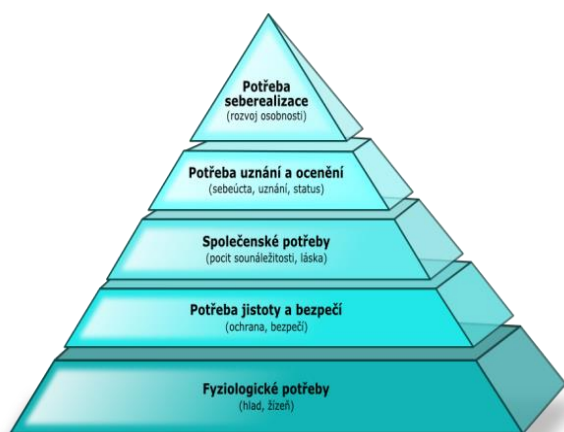
Požár in Lechta (2010) píše o osobách se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle jeho názoru tyto lidé z psychologického hlediska nemají žádné speciální potřeby. Potřebují být syti, milováni, oblečeni, chtějí si založit rodinu, vzdělávat se, pracovat atd. Speciálními jsou pouze podmínky, které zabezpečují uspokojení lidských potřeb a přiměřený psychický a sociální vývoj jedince. K tomuto názoru se přidávají i Lečbých (2008), Dolejší (1973), není však vyloučené, že jedinec s kombinovaným postižením může své potřeby uspokojovat jiným způsobem. Novosad (2009) uvádí, že člověk s postižením může potřebovat pomoc, podporu či kompenzaci při uspokojování těchto potřeb.

Renotiérová (2005) rozděluje životní potřeby do tří skupin:

1. Biologické (vyměšování, aktivity, pohyb, příjem potravy, ...);
2. psychologické (potřeba být jedinečný, potřeba tvořivé činnosti, potřeba být potřebný, ...);
3. sociální (potřeba sociálního srovnávání, spolupráce, potřeba někam patřit, ...).

Tamtéž (2005) uvádí, že realizace potřeb u jedinců s postižením má specifický charakter – je nutné vycházet z individuálních schopností jedince a modifikovat naplňování jeho potřeb. Vygotskij (1983) píše o tom, že největší chybou je to, že v dětech a lidech s postižením vidíme jen nemoc, zapomínáme na jejich mnohdy „normální“ psychický život a metrické centy zdraví, které jsou v každém dětském organismu s jakýmkoli postižením.

Vágnerová a kol. (2003) píše o potřebách osob s postižením, které vycházejí z Maslowovy hierarchie potřeb.



Obr. č. 2.: Maslowova hierarchie potřeb. Dostupné z <http://www.paventia.cz/sluzby/dobrovolnictvi-/bio-psycho-socialni-potreby-ditete/teorie-o-hierarchie-potreb/>

Kraus (2008), Šándorová (2005) vymezují socializaci jako proces, kdy dochází k postupné přeměně člověka v bytost společenskou – učí se v dané společnosti žít. Socializace se vždy odehrává v nějakém prostředí.

V rámci socializace je důležité také vymezit pojmy resocializace, sociální zrání a sociabilita. Kraus (2008), Renotiérová (2005) vymezují pojem sociabilita – schopnost navazovat kontakty; osvojovat si poznatky – schopnost sociálního učení. V rámci resocializace se jedná o proces opětného zařazení do společnosti v důsledku získaného postižení. Pro sociální zrání jsou charakteristické vývojové změny v chování a vědomí za současně se měnícího postavení člověka ve společnosti.

2.2 Stupně socializace

Monatová (2000), Ludíková (1989) člení socializaci na elementární, rodinnou a veřejnou. Elementární socializace probíhá v prvním roce života dítěte, je možné ji rozdělit na dvě období, kdy v prvním z nich je dítě pasivní a přijímá podněty ze svého okolí, v etapě druhé se snaží dítě s postižením si své okolí podmanit. V rámci rodinné socializace se jedná o dvouleté období, kdy se dítě učí fungovat jako člen rodiny, kde má svá práva a povinnosti. Přibližně od 3-4 let dochází k socializaci veřejné, kdy na jedince působí obrovské množství vlivů, na které musí reagovat, musí je odmítat, zvnitřňovat se s nimi, ... Důležitá pro dítě v tomto období je vrstevnická skupina. Ludíková (1989) dále píše o sociálním soužití, které je charakteristické nástupem dítěte do základní školy, důležitá je adaptace v kolektivu. V této době si jedinec s postižením začíná uvědomovat svou odlišnost a postupně se s ní vyrovnává.

Hroncová a kol. (2001) uvádějí jiné členění socializace – etapu přípravnou a realizační. V přípravné fázi si nejdříve osvojujeme náš základní komunikační prostředek, nadále se zvnitřňujeme se společenskými hodnotami a normami a přejímáme základní společenské role. V rámci realizační fáze přebíráme a plníme společenské role a vykonáváme řadu činností v rámci životní dráhy.

Kraus (2008) píše o rozdělení na fázi sociability, personalizace (učení se prvním společenským rolím), profesionalizace (rozšiřování faktorů socializace a období profesní přípravy) a o společenské angažovanosti (plné začlenění do společnosti ve všech oblastech).

2.3 Integrace osob s postižením

Integrací se obecně rozumí spojování částí v celek, její potřeba vzniká při kontaktu dvou odlišných jevů. Pojmem integrace lze vymezit nejvyšší stupeň socializace osob. (Jesenský, 2000; Novosad, 2009)

Valenta, Müller (2007) píše, že nejdůležitějším prostředkem socializace (terciální prevence) je integrace osob se zdravotním postižením. Integraci lze chápat nejen jako začlenění jedince do společnosti, ale také jako subjektivní naplnění potřeby seberealizace a sebeuspokojení.

V rámci integrace vymezuje Jesenský (1995) integraci školskou (pedagogickou). Jedná se o: „...*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací.*“ Dále také vymezuje integraci obecně jako jeden ze základních fenoménů rozvoje osobnosti a kvality života osob se zdravotním či sociálním znevýhodněním. Míra integrace je podmíněna samostatností a nezávislostí osob se zdravotním postižením, týká se jak vlastní osobnosti jedince s postižením, tak jeho socializace.

Míra socializace je u každého jedince individuální, uvedené stupně socializačního procesu jsou pouze rámcové, mnohdy nenaplňují moderní trendy.

Světová zdravotnická organizace WHO vymezuje stupně integrace z hlediska míry zapojení sociálních vztahů:

- Sociálně integrovaný – plná účast ve všech společenských činnostech (včetně edukace);
- účast inhibovaná – mírné omezení na plné účasti ve všech společenských činnostech;
- omezená účast – nemožnost účastnit se plně všech společenských činností;
- zmenšená účast – v důsledku zdravotního postižení nejsou tyto jedinci schopni navázat náhodné kontakty, pouze vztahy v rodině, domově, na pracovišti atd.;
- ochuzené vztahy – omezení ve vývoji, není zde tendence ke zlepšení;
- redukované vztahy – v důsledku zdravotního postižení jsou vztahy těchto jedinců omezeny na skupinu či jednotlivce;
- narušené vztahy – jedinci nejsou schopni udržovat trvalejší vztahy s lidmi;
- společensky izolovaný – segregace. (Michalík, 1999)

Lze vymezit čtyři stupně „Sovákovského“ socializačního procesu: integrace spočívá v plném začlenění osoby s postižením do společnosti. Předpokládá samostatnost a nezávislost jedince, který je schopen plnit všechny funkce vyplývající ze socializace, je rovnocenným partnerem. Úspěšnou integraci lze předpokládat u jedinců, kteří jsou vývojově opožděni nebo dočasně zanedbáváni, u jedinců s lehčím postižením, popř. u jedinců se získaným postižením v individuálních případech. Adaptací se rozumí schopnost jedince s postižením se přizpůsobit sociálnímu prostředí, komunitě a společenským podmínkám. Adaptace dosahují jedinci s postižením smyslovým, komplikovanými poruchami mobility, autismem, lehkou mentální retardací, ... Objevuje se zde snaha o dosažení osobní i sociální samostatnosti. Užitou se rozumí sociální „upotřebitelnost“ jedince s postižením, vývoj a funkční schopnosti jsou omezeny. Jedná se zejména o jedince s kombinovaným postižením, kteří v důsledku svého postižení trvale nemohou žít samostatně. Inferiorita spočívá v sociální „nepoužitelnosti“ jedince s postižením. Jedná se o jedince, kteří jsou převážně nesamostatní, odkázáni na péči a pomoc při uspokojování základních životních potřeb. Toto členění se již příliš nepoužívá. (Novosad, 2009; Sovák, 1980)

Michalík (2004) pohlíží na integraci ze dvou úhlů pohledu:

1. Širší integrace – začlenění osob s postižením či znevýhodněním do majoritní společnosti;
2. dílčí integrace – týkající se specifických oblastí lidského života (sport, zaměstnání, školská zařízení, ...).

Mühlpachr (2004) považuje za cíl integrace vytvoření rovnosti šancí, vzájemné porozumění a akceptování mezi jedinci s postižením a intaktními. Tamtéž (2004), Jesenský (2000), Novosad (2009) píší o třech procesech přizpůsobení při vzájemném přibližování těchto skupin. Jesenský zdůrazňuje pouze dva přístupy – asimilaci a koadaptaci. Asimilace spočívá ve vzájemné odlišnosti osob s postižením a osob intaktních, kdy vzájemná odlišnost je považována za negativní – minorita jedinců s postižením se musí přizpůsobit jedincům intaktním, tedy přijmout jejich normy, hodnoty, systém chování, ... U akomodace vzájemná odlišnost není potlačována, přizpůsobení je na straně majority a práva osob s postižením jsou uznávána. V rámci adaptace (koadaptace) se jedná o proces vzájemného přizpůsobování, uznávány jsou jak hodnoty minority, tak majority.

Jesenský (1995) vymezuje v rámci školské integrace její následující stupně:

1. Plná integrace – jedinec se zdravotním postižením nepoužívá žádné speciální pomůcky, má vysoký sociální status, odehrává se v jakémkoli pedagogickém prostředí;
2. podmíněná integrace – osoba se zdravotním postižením využívá osobních kompenzačních a reedukačních pomůcek v jakémkoliv pedagogickém prostředí, má vysoký sociální status;
3. snížená integrace – jedinec využívá speciálních pomůcek, odehrává se v technicky či jinak upraveném pedagogickém prostředí, má mírně snížený sociální status;
4. ohraničená integrace – odehrává se v technicky upraveném pedagogickém prostředí, jedinec využívá speciálních pomůcek, jsou u něj aplikovány speciální metody, má snížený sociální status;
5. vymezená integrace – uskutečňuje se na upraveném pedagogickém prostředí, jedinec využívá speciální pomůcky, jsou u něj uplatňovány speciální metody v průměrném rozsahu uchování přijatelného sociálního statusu;
6. redukováná integrace – je naplňována v upraveném pedagogickém prostředí, s využitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod v převládajícím rozsahu přijatelného sociálního statusu;
7. narušená integrace – uskutečňuje se v upraveném pedagogickém prostředí, s využitím speciálních metod v plném rozsahu a při sníženém sociálním statusu;
8. segregovaná edukace – naplňuje se v upravených podmínkách, s využitím speciálních pomůcek, s využitím speciálních metod v plném rozsahu, s omezeným sociálním statusem;
9. vysoce segregovaná edukace – odehrává se ve speciálně upraveném prostředí, jedinec se zdravotním postižením využívá speciálních pomůcek, využívány jsou speciální metody v plném rozsahu s podstatně omezeným sociálním statusem.

Významným problémem v rámci socializace je sociální izolace, která ohrožuje jedince s postižením. Právě pro tyto jedince je nadmíru důležité plné využití schopností, dovedností a potenciálu. Jedním z nástrojů překonávání sociální izolace je multikulturní výchova, která napomáhá porozumění, komunikaci, vzájemné akceptaci identity, hodnot, kultury a postojů mezi majoritou a minoritou. (Novosad, 2009)

2.4 Postoj společnosti k lidem s postižením

Vágnerová, HadjMousová (2003) uvádějí, že postoje se utvořily pro subjektivně jasnější a jednodušší orientaci ve světě, leckdy je to však nepřesné. Postoje, které člověk zaujímá, vytváří jeho chování srozumitelnějším a předvídatelnějším, nejsou člověku vrozené, vytvářejí se učením a jsou sociokulturně podmíněny, ovlivňovány prostředím, ve kterém člověk žije.

Postoje k osobám s postižením vykazují určitou rigiditu (neměnnost, ulpívavost), mnohdy můžeme mluvit o stereotypu. Takové postoje se obtížně mění, ale je to možné. Mnohé z těchto postojů jsou projevem potřeby vlastní obrany před jakýmkoliv ohrožením či nejistotou. Michalík (2013a) píše též o vztahu veřejnosti k osobám se zdravotním postižením, jedná se o tzv. názorovou hladinu obyvatel České republiky, která je pravidelně měřena agenturami pro výzkum veřejného mínění. Na základě provedeného výzkumu Centra pro výzkum veřejného mínění a Sociologického ústavu Akademie věd České republiky bylo zjištěno, že situace osob se zdravotním postižením je vnímána stále nepříznivě, ovšem lze pozorovat významné změny, které se týkají především vnímání osob s postižením, které byly zasaženy sociální událostí a potřebují podporu veřejných zdrojů. Společnost však stojí před stejnými otázkami a výzvami jako v minulosti, znovu bude třeba obhajovat nároky, práva a potřeby osob se zdravotním postižením.

Kolektiv autorů (2012) píše zejména o fenoménu tzv. nálepkování (labeling), který je spojen se stigmatizací, budováním předsudků a zjednodušeným vnímáním člověka. Tento pojem je spojen se jménem T. J. Scheffy a jeho sociologickou teorií duševních nemocí, kdy diagnóza zde připomíná „nálepku“, která patří určitému člověku, přičemž tato nálepka znemožňuje změnu. „Nálepka“ staví tohoto člověka do role nemocného, který se vyznačuje typickou pasivitou, ztrátou odpovědnosti, závislostí na ostatních osobách atd.

Angela Oswalt píše ve svém článku o výhodách labelingu. Labeling všem zúčastněným stranám ujasní, že dítě vyžaduje speciální přizpůsobení. Dále je nutné, aby se dítě s postižením identifikovalo a bylo způsobilé přijmout speciální vzdělávání. Labeling taktéž pomáhá skupinám jednotlivců, které mají postižení ve společných formách a skupinové identitě. Také poskytuje sociální benefity, pokud vrstevníci těchto jedinců pochopí, v čem tkví jejich postižení.

Člověk jako takový je sociální bytost a nemůžeme jej chápat izolovaně, stále je v kontaktu s jinými lidmi, se kterými se navzájem ovlivňují. Celá společnost jej hodnotí,

v průběhu hodnotícího procesu se určuje, zda je odlišný, zda je jiný, než je obvyklé. V případě, že se interakční partner chová odlišně, může výše uvedené vést k předsudkům a stigmatizaci. Intaktní populace na základě svých představ, které jsou ovlivněny předsudky a stigmatizací, připisuje lidem s postižením schopnosti a role ve společnosti. V souvislosti s tímto je třeba si uvědomit, že dané se netýká pouze osob s postižením (např. domovy pro seniory). (Zászkaliczky, 2010)

Jeřábková (2013) uvádí, že překážkou socializace nemusí být jen vada či postižení jedince, ale také jeho stigmatizace – společnost negativně hodnotí jiné chování než to, které je považováno za společensky přijatelné. Zászkaliczky (2010) v tomto ohledu píše o inkluzivním přístupu, odstranění stigmatizace a diskriminace, kdy vyžaduje, aby byly všechny části společenského systému vytvářeny pro všechny, nejen pro majoritu či specifické skupiny.

Zhruba dvacet let po vzniku České republiky nebylo možné zodpovědět na otázku, kolik osob se zdravotním postižením v České republice žije. Jeden z prvních pokusů o zjištění počtu osob se zdravotním postižením náleží tzv. Národnímu plánu 90. let minulého století. Dále z Národního plánu vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením lze vyčíst celkový počet osob se zdravotním postižením, který je odhadován na 1,2 milionu. V následujícím šetření Českého statistického úřadu bylo zjištěno, že v České republice žije přibližně jeden milion osob se zdravotním postižením, tj. necelých 10% populace. (Jeřábková, 2013, Michalík, 2013a)

V rámci vývoje postojů společnosti k lidem s postižením je důležité popsat, jak tomu bylo dříve. Michalík (2013a) uvádí, že společenská východiska postavení osob se zdravotním postižením nejsou dostatečně popsána a ukotvena. Obvykle se v teorii společenských věd uvádějí následující fáze vztahů společnosti k osobám se zdravotním postižením (vertikální pojetí):

- Represivní;
- zotročovací;
- charitativní;
- socializační. (Sovák, 1986, s. 54)

Výše uvedené s sebou přináší vnímání dosavadního vývoje v určité stupnici – nejlepší x nejhorší. Běžný člověk tedy získává představu, že každé další stádium lidské společnosti znamenalo zlepšení podmínek života osob se zdravotním postižením. Ovšem skutečnost vztahů uvnitř společnosti, vztahy majority k menšině musíme posuzovat vždy horizontálně.

Stejnému tématu se věnuje i Jeřábková (2013), která uvádí, že jedině takto můžeme diskutovat o podmínkách života osob se zdravotním postižením. Vždy je třeba hodnotit úroveň dané společnosti, ekonomickou výkonnost, organizaci společnosti, existenci a kvalitu systémů sociálního zabezpečení, představy a soudy, které převládají v dané společnosti atd.

V současné době se postupně otevírá problém osob se zdravotním postižením na veřejnosti, tyto osoby se častěji prezentují v médiích a na veřejnosti, ze strany osob se zdravotním postižením je pozitivně vnímána např. kampaň přibližující úspěchy sportovců se zdravotním postižením. Avšak i v médiích a kampaních lze pozorovat znaky verbální diskriminace a znevažování osob se zdravotním postižením. (Michalík, 2013b)

Američanům se zdravotním postižením nabízí oficiální pomoc ADA. Jedná se o webové stránky týkající se legislativy a právních předpisů – zejména se jedná o informační a technickou pomoc. (www.ada.gov., 2014)

Ve Spojených státech amerických (USA) též existuje Národní centrum zaměřující se na pracovní uplatnění dospělých osob se zdravotním postižením, kterým poskytuje školení, technickou pomoc, informace ke zlepšení přístupu k těmto osobám atd. Národní asociace pro dospělé osoby se speciálními vzdělávacími potřebami pomáhá těmto lidem v oblasti celoživotního vzdělávání. V USA existuje těchto organizací mnoho. (www2.ed.gov., 2014)

Taktéž zde uvádíme studii, která byla provedena v USA, kde dívka a žena (11 a 21 let) s diagnózami encefalopatie, zrakové postižení, tělesné postižení, epilepsie vykonávaly telefonní hovory s příslušnými partnery prostřednictvím speciální telefonní technologie. Výsledky jsou v současné době v diskuzi. (Lancioni a kol; 2013)

3 Etiketa a společenská výchova

V další kapitole se budeme zabývat tím, jak se chovat v určitých situacích ve společnosti, doma, či jak se oblékat. Také přiblížíme, jak vůbec být sám sobě slušným člověkem. V rámci naší diplomové práce jsme se rozhodli pro vypracování materiálu, který poslouží ke vzdělávání jedinců s kombinovaným postižením, jelikož takovýchto publikací je v tomto směru velmi málo.

3.1 Vymezení pojmů

Každá situace je pro nás neopakovatelná a jen my se v dané situaci můžeme rozhodnout, jak se zachováme. Pojem etiketa vyvolává různé představy. Aristoteles označil člověka jako společenského tvora, tedy člověka, který se pohybuje mezi ostatními lidmi a měl by ctít pravidla společenského soužití. Etiketa je souborem historicky vytvořených a tradicí ustálených pravidel chování. Většina z nás se řídí zásadami, které mu „do hlavy“ vštípili rodiče, nebo také zásadami, které jsme vysledovali u ostatních. Pro nás je přirozené pozdravit známého člověka, oblékat se dle očekávané události atd. Už v dětství jsme tedy nenápadnou formou přijímali základní pravidla etikety, která se pro nás postupně stávala přirozenými. (Špaček, 2005; Wagnerová, 2008)

Slovo etiketa se vyskytuje v našem jazyce ve dvou významech – prvním z nich je označení pro nálepku na láhvi, obalu. Druhý význam slova etiketa představuje souvislost se společenským stykem. V psychologii je pojem chování chápán v širokém smyslu pro jakoukoli činnost. V běžné mluvě se jedná o činnost člověka, v němž se odráží respektování společenských zvyklostí a postoj k jiným lidem. Chování je výsledkem určitých společenských informací, poznatků, které člověk přijal, zpracoval, prožil a se kterými se adaptoval – je výsledkem zkušeností vlastních i přijatých. Aby dosáhla přiměřené úrovně chování většina lidí, je třeba pro adaptaci zvolit určitou obecnou formu, tzn. přijmout zásady a pravidla společenského chování naší společnosti. (Vacínová, 1995; Smejkal, 2001; Šroněk, 1995)

Mathé, Špaček (2005), Šťastný (2005) píší v této souvislosti o tom, co je to společnost. V zaměstnání, v divadle, v kině, na plese – stále jsme ve společnosti. Samozřejmě pokaždé by platila jiná společenská pravidla. Za společnost můžeme v širším slova smyslu považovat už dvě osoby. Etiketa ve společnosti se stala uměním pohybovat se mezi lidmi, tomuto umění je třeba se naučit.

Smejkal (1993) uvádí, že chování člověka, které je obecně přijatelné a žádoucí, je nazýváno jako chování „slušné“. Jedná se o systém mezilidských vztahů, ten usnadňuje začlenění člověka do společnosti, tedy všeobecně přijatelný způsob sociálního chování, jehož znalost je důležitá pro všechny osoby.

3.2 Vznik a vývoj společenského chování

„Společenské chování je proto „společenské“, protože je to chování odpovídající dané určité společnosti, v níž se právě pohybujeme.“ (Rýznar, 2010, s. 94)

Chceme-li se zabývat chováním člověka ve společnosti, je zapotřebí vrátit se k jeho samotnému vzniku. Zhruba před milionem let se v historii člověka začaly odehrávat převratné vývojové změny. Lidoopi opustili pralesy a šli do soutěže s živočichy, kteří se pohybují po zemi. Tento risk se podařil a vyvolal mnoho změn ve způsobu života. Primáti dosáhli určitého způsobu organizace společnosti, zdokonalila se technika lovu – museli vzájemně spolupracovat. Lidoopi loví v tlupách a vzájemně se doplňovali. Některé zdvořilostní formy existovaly již v pravěké společnosti, ale sloužily pouze jako signál přátelství či nepřátelství. Pro tuto společnost je typická společenská rovnost. (Smejkal, 1990)

K dalším podstatným změnám dochází v matriarchální a patriarchální společnosti, kdy byly udělovány výrazné pravomoci stařešinům. V otrokářské společnosti docházelo k ještě výraznějším společenským nerovnostem: řadoví obyvatelé museli příslušnými formami vyjadřovat hlubokou poníženost panovníkovi i jeho úředníkům. Porušení pravidel se přísně trestalo. Ve středověku se rozpory stále prohlubovaly. Vlastnictví půdy umožňovalo přinucení k práci, s rozvojem výrobních sil rostlo bohatství vládnoucích feudálů. Ve středověku se objevují složité formy společenského styku. Jedná o přísná pravidla nejen pro chování, ale i určité druhy oděvu, navazování vztahu mezi lidmi atd. Od útlého dětství se stala součástí průpravy na život výuka etikety. Počátky kapitalistického společenského zřízení jsou spojovány i se změnou norem společenského styku. V této době se zformovaly dvě základní třídy kapitalistické společnosti – buržoazie a proletariát. Lidé si formálně před zákonem byli rovni, formy společenského chování jsou spojovány s nerovností a velmi vyhraněnými vztahy vzájemného nepřátelství a nedůvěry. (Smejkal, 1990, 1993; Schelová Bachrachová, Smejkal, 2011)

Z doby středověku se zachovalo obrovské množství výpovědí o tom, co bylo v té době považováno za společensky přijatelné. Hlavní roli zde hrálo především chování při jídle. Jedná se například o spis *De institutione novitiarium* od Huga od svatého Viktora (zemřel

1141), o spis *Disciplina clericalis* (Petr Alfonsi, 12. století), dále se jedná o verše ze sbírky *Morale scolarium* (Jan z Garlande, 1241) atd. Nejstarší zápisy, které zachycují běžné formy společenského styku, pocházejí asi z Provence a z Itálie. Ze 14. a 15. století existuje celá řada spisů, které poučují o pravidlech chování u stolu. Ve středověku je standard „dobrého chování“ zcela specifickým pojmem, který poukazuje na určité sociální místo – způsob, jakým se lidé chovají u dvora. V průběhu 16. a počátku 17. století se začíná obnovovat pevnější společenské hierarchie. Postupně začínají vznikat nové nejvyšší vrstvy, posléze se začíná diskutovat o „dobrém chování“. V rámci německých spisů se též dozvídáme, že sociální bariéry mezi měšťanstvem a dvorskou šlechtou jsou vysoké, autoři píší v tomto období o společenské výchově jako o něčem cizím, co je třeba se učit a je zvykem na dvorech. Ve Francii, Anglii i Itálii část měšťanských autorů cítí příslušnost k dvorsko-aristokratickým kruhům. Vliv Erasmova spisu sahá do Německa, Anglie, Francie i Itálie. (Elias, 2006)

Po mnoha staletích se z tradic, kultů, rituálů a náboženských přikázání vyvíjela kultura jednotlivých kmenů, národů a společenstev. V rámci toho vznikala pravidla a normy vzájemnosti a kontaktů. Lidé se naučili civilizovaně žít a přistupovat k jiným společenstvím. Vznikala tak zobecněná poznání, které zformuloval asi 200 let před naším letopočtem římský myslitel Titus Plautus, který říkal, že žádný člověk není sám o sobě dost moudrý. V zahraničí, zejména v Rakousku, Francii, Anglii a Německu, je výuka společenské etikety považována za důležitý předmět, hlavní pozornost se zaměřuje především na sebeovládání a kontrolu vlastního konání. (Suja, 2013)

Smejkal (1993) píše, že od samého vzniku lidské společnosti existovaly určité zvyklosti, práva, nepsané zákony ve snaze zavést jakýsi systém, řád do života společnosti. Postupem času se vyvíjely, některé z nich se dokonce dostaly do Chamurapího zákoníku, bible atd.

Společenské chování si vynutila ustávající občanská společnost během 18. století, na jehož konci vznikají první příručky tohoto druhu. Výrazným zlom v této oblasti tvoří zrovnoprávnění šlechtické a měšťanské společnosti (1848), dovršení průmyslové revoluce (přelom století) a první a druhá světová válka. (Šťastný, 2005)

Do jisté míry společenské vztahy ovlivnilo také náboženství, které nabádalo k mravnému způsobu života, ale také konzervovalo nerovné vztahy mezi lidmi. Dostáváme se do 20. století – chování lidí bylo ovlivňováno vládnoucí třídou či skupinou lidí, které vytvářely také model chování občana, který jim vyhovoval. Nejvíce výše uvedené platilo po

nástupu fašismu v Evropě a v zemích východního bloku po 2. světové válce (tzv. totalitní režim). (Smejkal, 1990; Šťastný, 2005)

3.3 Etiketa a společenská významnost

S otevíráním se světu můžeme zaznamenat vývoj etikety zaměřující se k méně formálním vztahům. Nutno říci, že právě osvobození člověka, jeho svoboda projevu a cestování se kladně promítají i do společenského chování. Lidé mají více informací, více příležitostí, mohou se projevovat se zvýšenou sebedůvěrou. Intenzivnější kontakty se zahraničím přispívají k uvolňování některých společenských pravidel, na druhé straně se setkáváme v zahraničí s mnohými zvyklostmi, které v Evropě nemají tradici. (Smejkal, 1990, 1993, 2011)

Rýznar (2010) píše o muži, který vnesl do společenského chování určitý řád. Jedná se o Dr. Jiřího Stanislava Guth-Jarkovského, který byl českým propagátorem sportu, generálním tajemníkem mezinárodního olympijského výboru a spoluautorem olympijské charty. Původním povoláním byl středoškolský profesor českého a francouzského jazyka a tělesné výchovy. Široké veřejnosti je znám svými díly, kde píše o pravidlech a normách chování, ve svých dílech klade důraz na slušnost, čestnost, skromnost a vzájemnou úctu. Do paměti veřejnosti se zapsal svou knihou Společenský katechismus, která po desetiletí utvářela bonton české společnosti.

Pojem „civilité“ (zdvořilost) získal zásadní význam pro západní společnost v době, kdy se rozpadala rytířská společnost a katolická církev. Daný pojem je výrazem a symbolem společenské formace, která zahrnuje různé národnosti. Zdvořilost získala specifický ráz a funkci během druhé čtvrtiny 16. století. V této souvislosti je důležité zmínit spis Erasma Rotterdamského „O slušném chování dětí“ (1530), který vyšel vstříc tehdejší společenské potřebě. Výše uvedený spis pojednává o chování člověka ve společnosti, především ale o jeho vnější tělesné slušnosti. Objevují se zde téměř všechna pravidla kurtoazní společnosti. Maso se stále jí rukama, i když Erasmus zdůrazňuje, že se má jíst pouze třemi prsty. (Elias, 2006)

Etiketa jako slovo má starofrancouzské kořeny – „estiquer“, předchůdcem je starogermánské „stehen“, obě slova však znamenají připevnit nebo vyvěsit. Před řadou století se pravidla etikety vyvěšovala na zeď u královského dvora a v objektech určených pro stáže a vojsko, je ovšem otázkou, kdo tehdy uměl číst, aby si pravidla mohl osvojit. Pojem etiketa prošel značným vývojem a jeho současné pojetí se liší od minulosti. (Šroněk, 1995; Smejkal, 2001).

Rýznar (2010) píše, že v rámci etikety se jedná spíše o pravidla zdvořilostní, jejichž nedodržování společnost netrestá. Etiketa jako pojem je vysoce konvenční záležitost a v každém prostředí je odlišná. Dodržováním dává člověk najevo, že ví, co je vhodné a co do daného prostředí patří.

V souvislosti se vznikem společnosti bychom rádi zmínili pojem společenská významnost. Jedná se o jediný základní zákon etikety. Společenská významnost není žádné neměnné ohodnocení, které by si každý z nás nosil s sebou, ale je pojmem vysoce relativním, o kterém můžeme hovořit pouze tehdy, kdy jde o dva nebo více lidí, které srovnáváme mezi sebou. V každém případě neexistuje nikdo, kdo by nebyl alespoň nějak společensky významný. Kdo je méně či více společensky významný určují tato kritéria:

1. Více společensky významný je starší než-li mladší;
2. více společensky významná je žena než-li muž;
3. více společensky významný je nadřízený než-li podřízený;
4. více společensky významná je známá, populární, zasloužilá osobnost. (Smejkal, 2011)

Kováč, Mattoš (2003) uvádí pojem pravidla společenského styku, který se neustále mění, liší se regionem, je podmíněn rozdílným kulturním a historickým vývojem a tradicí. Pojem společenský styk úzce souvisí s pojmem slušnost, který je pojmem všeobecnějším, znamená postoj člověka, jeho vnitřní založení.

V rámci etikety taktéž zmiňujeme pojmy takt a empatie. Tamtéž (2008) uvádí, že se jedná o nejvyšší umění etikety. Empatie je schopnost člověka se vcítit do myšlení jiného člověka a cítit s ním, tj. vcítit se do pocitů druhého. Takt (z lat. tactus – dotyk) znamená uvědomění si toho, co by se mohlo druhého člověka dotknout, tzn. vědět, co je v dané chvíli vhodné a nevhodné.

Kottas (1993) uvádí, že etiketa byla mj. dodržována na panovnických dvorech, ve Francii, Anglii a Španělsku měla dokonce formu psaného protokolu. Ten pamatoval i na nejmenší detaily a vyžadoval dlouholetou dvorskou praxi. „Přímým dědicem“ dvorské etikety je diplomatický protokol, který byl tvořen s ohledem na nejkonzervativnější společnosti.

Smejkal, Schelová Bachrachová (2011) uvádí, že znalost společenského chování odstraňuje především nejistotu a usnadňuje dospívajícím přechod do dospělosti. Dospělé osoby s kombinovaným postižením je potřeba v této oblasti vzdělávat.

Tamtéž (2011) konstatuje, že v rámci společenského chování je rovněž důležité dodržování zásad hygieny a životosprávy, kam řadíme mj. pravidelné pití, stravu bohatou na

vitamíny, pravidelný spánek, péči o chrup, osvětlení při práci, dodržování zásad zdravého stravování aj. Znalost těchto zásad je nezbytným předpokladem socializace, jedinec s kombinovaným postižením by bez zásad společenského chování nebyl schopný prosazovat své zájmy, potřeby atd.

3.4 Společenská výchova u osob s kombinovaným postižením

Špaček (2010) uvádí, že společenská pravidla upravují vztahy mezi lidmi, tedy i v rodině. Lidé by se měli chovat navzájem slušně a tolerantně, především s úctou. Dále je důležitá také výchova dětí: už v raném věku napodobují dospělé. Člověk začíná vnímat sociální prostředí již v útlém věku, čím dříve si tato pravidla osvojí, tím lépe a rychleji se začlení do společnosti svých vrstevníků i dospělých. Už děti předškolního věku by měly znát, že se jí u prostřeného stolu, příborem, z různých talířů, pije se ze sklenic atd.

Společenská výchova je samozřejmostí i u osob s kombinovaným postižením. Společenské večery pro mladé lidi se zdravotním postižením pořádají zapsaný spolek Balanc-Společnost pro vyrovnání příležitostí ve spolupráci se SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4. Výraznou měrou se též zapojuje společnost JIKA – olomoucké dobrovolnické centrum, které vysílá dobrovolníky.

Společenské večery si kladou za cíl umožnit mladým lidem s různým druhem zdravotního postižení vhlédnout do základů etikety a společenských tanců (přístupnou formou, která respektuje jejich zdravotní postižení). Na každém společenském večeru bývá představeno jedno z následujících témat.

- Pozdrav, představení, seznámení;
- stolování;
- dary a dárky;
- oblékání a obouvání;
- vyzvání k tanci;
- gentlemanské chování;
- restaurace;
- návštěva;
- ples.

Pozdrav, představení, seznámení

Naším cílem je v rámci tohoto tématu představit žákům pojmy pozdrav, představení a seznámení. Smejkal (1993) uvádí, že pozdrav patří mezi nejfrekventovanější formu společenského styku a využíváme jej i vůči lidem nám dosud neznámým. Při pozdravu se většinou kombinuje jak komunikace verbální, tak neverbální (např. spojení pozdravu s úsměvem či jinou mimikou).

Podání ruky je součástí prvního dojmu a vyjadřuje náš vztah k druhému člověku. Nepodáváme si ruku v sedě, do kříže ani ruku zašpiněnou. Ruku bychom měli podávat s lehkým úklonem hlavy, úsměvem a udržovat vzájemně zrakový kontakt. Ruku nabízí osoba společensky významnější. (Doležalová, 1998; Mathé, Špaček, 2005; Špaček, 2005)

Špaček (2005) uvádí, že o seznámení je nejlepší požádat třetí osobu. Představujeme mladšího staršímu, muže ženě a služebně níže postaveného služebně výše postavenému. Představuje se muž ženě a mladší staršímu. Při představování bychom měli zřetelně a jasně vyslovit své jméno a přidat zdvořilostní formuli „těší mě“, „rád Vás poznávám“, ... Pokud jsme nositeli jména s neobvyklým příjmením, je vhodné nosit vizitku.

Stolování

V rámci stolování bychom chtěli dosáhnout toho, aby si výše zmíněné osoby dokázaly osvojit základní znalosti v oblasti stolování, uměly pojmenovat předměty určené ke stolování a byly schopny pojmenovat jednotlivé druhy stolování.

Při stolování se obvykle projevuje připravenost ke společenskému styku, zdvořilost, slušnost, ... Základní pravidla by měl každý ovládat už od dětství. Při běžném stolování se obvykle spokojíme s ubrusem a malými ubrousky, talíře připravíme dle potřeby, příbory pokládáme dle toho, ve které ruce se drží. Papírový ubrousek složený do tvaru trojúhelníku bychom měli dávat pod vidličku. (Brázdová, 1991)

Dary a dárky

V tomto bodě bychom chtěli vysvětlit, co tyto pojmy znamenají, dále bychom chtěli účastníkům představit jednotlivé balicí materiály a postup při balení dárku. V neposlední řadě se budeme také zabývat vhodností a výběrem dárku i závěrečným předáním dotyčné osobě.

Špaček (2005) konstatuje, že dárek musíme umět předat i přijmout, ale především jej také dobře vybrat. Také bychom měli zvážit přiměřenost a cenu daru. Květinu bychom vždy měli předávat bez „transportního obalu“, předává ženě muž a žena muži.

Oblékání a obouvání

V rámci tohoto tématu bychom rádi vysvětlili této cílové skupině výše zmíněné pojmy. Dále bychom tyto osoby chtěli seznámit s jednotlivými oděvy a jednotlivými styly oblečení vhodnými pro různé společenské či kulturní události.

Mathé, Špaček (2005) uvádějí, že do společnosti si dámy oblékají nejčastěji kalhoty a halenky, dále šaty, ke kterým využívají nejrůznějších doplňků. Mezi doplňky patří zejména šátky, sluneční brýle, hodinky, kabelky a klobouky, ... Pánové by měli do společnosti nosit zejména oblek, košili s dlouhými rukávy, kravatu nebo motýlka. Samozřejmostí je společenská obuv. Sako si muž rozepne jen, když si sedne.

Smejkal, Schelová Bachrachová (2011) uvádějí, že problém oblékání je v podstatě starý jako lidstvo samo. Prioritou oděvu bylo chránit lidstvo před slunečními paprsky, až posléze se začínáme zabývat funkcí estetickou a erotickou. Dále píše, že náš oblek má být vždy čistý, vyžehlený, slušivý a vhodný pro určitou příležitost.

Vyzvání k tanci

Tento bod nezahrnuje samotné vyzvání k tanci, ale také konverzaci během tance a doprovod po tanci. Chtěli bychom vysvětlit těmto jedincům, jakým způsobem je vhodné požádat o tanec, o čem se mohou bavit v průběhu tance a jakým způsobem doprovodit partnera/partnerku po tanci.

Smejkal, Schelová Bachrachová (2011) konstatují, že tanec je jedním z druhů společenské činnosti, které vyžadují nejen taneční dovednosti, ale také znalosti etiky a různých společenských zvyklostí. Taneční zábava je jednou z možností trávení volného času.

Jak přesně lze tančit jednotlivé tance a taneční kroky, není v možnostech této práce popsat. V příručce uvádíme základní držení při tanci, konverzaci během tance a doprovod po tanci.

Chmel (2002) uvádí, že taneční kurzy jsou většinou spjaty s tím, že muži dostávají svůj první oblek, kravatu a motýlka. Mladé ženy nosí většinou šaty a lodičky. Vyvrcholením těchto příprav je pozdější účast na plese. Před tanečními kurzy dbáme na hygienu dutiny ústní, čistotu těla, prádla, oblečení i na celkový vzhled.

Gentlemanské chování

V tomto tématu bychom rádi vysvětlili nejen pánům, jakým způsobem se mají chovat. Naším cílem je ujasnit pojem gentlemanské chování a nastínit základní způsoby tohoto

chování. Po rozhovorech s pedagogy jsme zvolili představení těchto pojmů prostřednictvím instruktážních videí a obrázků s popisy. Mathé, Špaček (2005) konstatují, že muž by měl ženě pomoci z kabátu, dále by měl dámě otevřít dveře kamkoliv. Neplatí však v restauracích, které dříve nebyly tak bezpečné jako dnes.

Restaurace

V rámci tématu restaurace bychom chtěli vysvětlit, jak se v restauraci chovat, jak požádat o jídelní lístek, jak se v něm zorientovat, co si vybrat, jakým způsobem si říct o zaplacení atd. Smejkal, Schelová Bachrachová (2011) píše, že je třeba si uvědomit významné rozdíly mezi jednotlivými podniky. V hostincích nižších kategorií se musíme spokojit s menším komfortem a jednodušším jídelním lístkem. Převážná většina restaurací se však dnes řadí do střední třídy, poskytují kvalitní služby. Restauracím vyšších a nejvyšších tříd odpovídá také jejich nabídka i vybavení. Mathé, Špaček (2005) uvádějí, že vždy musíme brát v úvahu, do jaké restaurace jdeme. Vždy je dobré si o restauraci, kam míříme, něco zjistit, dle toho se i oblékneme.

Návštěva

Tento bod byl doplněn po rozhovorech s pedagogy a chtěli bychom jeho prostřednictvím vysvětlit, kdy přijít na návštěvu, jak se na návštěvě chovat a kdy je vhodné odejít.

Mathé, Špaček (2005) píše, že na návštěvě bychom se měli vždy dohodnout předem, a to i mezi rodinnými příslušníky a přáteli. Na významnější návštěvu bychom měli donést malý dárek, květiny hostitelce, příp. láhev vína, bonboniéru, ...

Ivens (2008), Špaček (2005), Smejkal, Schelová Bachrachová (2011) uvádí, že je důležité na návštěvu chodit včas, maximální tolerance je pět minut. Pokud dopředu víme, že se opozdíme, je vhodné zavolat. Hostitelům je vhodné donést drobný dárek, ženě nejčastěji květinu.

Ples

Bude závěrečným shrnutím všech bodů a témat společenské výchovy. V tomto tématu si žáci budou moci zopakovat veškerá témata, se kterými se v průběhu kurzu seznámili. Samozřejmostí bude opakování jednotlivých postupů.

Špaček (2013) uvádí, že na ples nemusíme přijít přesně včas, ale měli bychom tam být před předtančením, kterým bývá obvykle ples zahájen. Na plesy si muži oblékají obvykle

tmavý oblek, bílou košili, slavnostní kravatu a černé kožené boty, popř. si muž oblékne smoking. Žena si může obléknout dlouhé šaty, sahající minimálně do spodní třetiny lýtek, mohou být jak s ramínky, tak bez ramínek, případně s bolerkem. Nezbytnou součástí jsou lodičky a kabelka, tzv. psaníčko, které by mělo ladit s obuví. Častým doplňkem dlouhých šatů bývají rukavičky.

Společenské večery a jejich „II. sezóna“ vyvrcholily závěrečným slavnostním společenským večerem, který se uskutečnil v prostorách SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4. Závěrečný večer účastníci společenských večerů prožili společně se svými blízkými.

V současné době probíhá kurz společenského tance a etikety, který oproti „společenským večerům“ přinesl patřičné změny. Stálým cílem zůstává především předání praktických dovedností využitelných ve společenském životě, velký důraz je kladen na jejich nácvik. Účastníci si též mohou ověřovat svoje schopnosti při jednotlivých kurzech a obzvláště si je ověří při plnění závěrečného úkolu. Náročnost všech úkolů bude přizpůsobena možnostem jednotlivců i skupiny. Každá skupina má pro splnění tohoto úkolu k dispozici několik asistentů.

V zahraničí, konkrétně v Anglii ve škole Lancashire, byly spuštěny workshopy, zaměřené na tanec ve vzdělávacím kontextu. Výše uvedeného se účastnilo 10 žáků, ve věku 10-16 let, kteří mají vícenásobné obtíže v učení. Workshopy se konaly po celý akademický rok, 1x týdně, vedli je profesionální tanečníci. Z výzkumu provedeného u tak malého vzorku žáků nelze vyvozovat závěry, avšak byl zaznamenán pozitivní vliv tance na rozvoj jedinců s vícenásobnými obtížemi v učení.

(http://www.academia.edu/213517/Evaluating_the_impact_of_incorporating_Dance_into_the_curriculum_of_children_encountering_Profound_and_Multiple_Learning_Difficulties, 2015)

3.4.1 Komunikace v rámci společenské výchovy

Parciálním cílem této diplomové práce je vytvořit příručku pro žáky praktické školy dvouleté, která by jim sloužila v rámci jejich výuky. Jedná se o žáky s kombinovaným postižením, zejména o kombinaci mentálního a dalšího postižení, proto se budeme více věnovat také komunikaci osob s mentálním postižením.

Komunikaci (z lat. *communicatio*) lze chápat jako jednu z nejzákladnějších potřeb každého z nás. Lze ji vymezit jako sociální interakci, v užším slova smyslu jako jazykové

jednání. Nejběžnějším nástrojem lidské komunikace je mluvená řeč a její osvojení v raném dětství se stává základem pro další rozvoj psaní, čtení a ostatních poznávacích procesů. Osoby s různými druhy kombinovaného postižení nemohou ke komunikaci využívat mluvenou řeč, využívají systémy AAK (alternativní a augmentativní komunikace). (Langer in kolektiv autorů, 2006)

Někteří lidé mohou mít při kontaktu s výše uvedenou osobou strach, popř. mohou cítit úzkost. Setkáváme se i s postojem, kdy lidé s mentálním postižením vzbuzují v lidech odpor, naopak pro mnohé z nás je komunikace s lidmi s mentálním postižením příležitostí poznat „jejich svět“. (Jurkovičová, 2010)

Valenta in Michalík (2011) řadí mezi základní zásady komunikace s těmito osobami takt, toleranci, empatii, ohleduplnost, trpělivost a úctu k partnerovi. Jurkovičová (2010) uvádí jednotlivé body, které nám napomáhají k efektivní komunikaci. Důležitými součástmi komunikace s výše uvedenými osobami jsou velká míra empatie, trpělivosti a respektu. Patří sem zejména zrakový kontakt, především jeho udržování, ale zároveň i jeho přerušování. Důležité je dávat této osobě najevo svůj zájem a dostatečnou pozornost. Dále bychom měli při komunikaci užívat krátká slova, krátké věty a jednoduché souvětí. Také se vyhýbáme cizím slovům, zkratkám a žargonu či hantýrce. V případě, že chceme výše zmíněné osobě říct několik informací najednou, rozdělíme je do několika vět. Při rozhovoru zjišťujeme, zda nám osoba rozumí.

Při komunikaci s těmito osobami bychom se měli vyhýbat abstraktním pojmům. Pro každého člověka může být abstraktním pojmem něco jiného. Také se snažíme mluvit pomalu a využívat mimiku a řeč těla. Měli bychom také mít na paměti, že lidé s mentálním postižením jsou sugestibilní (nekriticky přijímají myšlenky druhých), proto bychom se měli vyhnout sugestibilním otázkám.

Člověku s mentálním postižením bychom měli vždy vykat a využívat řeč dospělých, nevyužíváme zdvořiliny ve snaze být příliš „familiární“. Dále také musíme pamatovat na to, že tito lidé mají problémy ve směrové orientaci, s číslicemi (římské číslovky nemusí znát). Pokud sami nerozumíme sdělení osoby s mentálním postižením, hledáme všechny možnosti k porozumění, využijeme nonverbální komunikaci či jiné způsoby alternativní a augmentativní komunikace. (Jurkovičová, 2010; Regec, Steskalová, 2012)

Praktická část

4 Společenská výchova a její role při socializaci osob s kombinovaným postižením

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit aktuální úroveň znalostí v oblasti společenské výchovy u žáků s kombinovaným postižením. Ke zjištění těchto informací jsme využili rozhovory s deseti rodiči žáků. Tito žáci byli absolventi kurzu společenského tance a etikety. Během rozhovorů jsme pokládali jednotlivé otázky z různých oblastí společenské výchovy (uvedeny v příloze) a zajímalo nás, jakým způsobem se dané problematice se svým synem/dcerou věnují doma, popř. jakým způsobem je jejich dítě schopno tuto činnost realizovat. Ke zjištění informací ohledně vzdělávání v jednotlivých oblastech společenské výchovy byly pořízeny rozhovory s deseti pedagogy žáků Praktické školy dvouleté Olomouc, Kosmonautů 4. Pedagogy jsme požádali o rozhovor záměrně, abychom mohli dané kapitoly zpracovat co nejlépe a zvýšit tak kvalitu příručky společenské výchovy. Otázky, které byly kladeny pedagogům, uvádíme v příloze. Výše uvedené rozhovory byly anonymně nahrávány a následně z nich byly vybrány informace, které byly považovány za důležité v rámci jednotlivých kapitol společenské výchovy.

Za parciální cíl jsme zvolili vytvoření příručky společenské výchovy, která vznikla na základě rozhovorů s pedagogy a rodiči žáků s kombinovaným postižením. Tato příručka je rozdělena do devíti kapitol a po svém vytvoření bude ověřena při práci se žáky ve dvou třídách Praktické školy dvouleté, Olomouc, Kosmonautů 4.

4.1 Rozhovory s rodiči

1. Pozdrav, představení, seznámení

Rodič č. 1 uvedl, že jeho syn se seznámení s cizím člověkem bojí, ale po předchozím vyzvání mu nedělá navázání kontaktu problémy. Pro pozdravení je též u něj důležité povzbuzení ze strany druhé osoby. Neuvědomuje si, že by pro něj mohl být kdokoliv nebezpečný. Při představení podává ruku, neví však proč. Pravděpodobně mu tato problematika nebyla dostatečně vysvětlena.

Rodič č. 2 říká, že jeho syn má problémy s navázáním kontaktu s druhou osobou vzhledem ke svému kombinovanému postižení. Pokud potká druhou osobu, kterou zná, pozdraví, podá ruku. Cizího člověka sám neosloví.

Rodič č. 3 konstatuje, že jeho syn má problémy s navázáním kontaktu vzhledem ke svému kombinovanému postižení. Kontakt není schopen samostatně navázat, nutná přítomnost druhé osoby. Pokud potká někoho, koho zná, pozdraví. Neuvědomuje si, že by pro něj někdo mohl být nebezpečný.

Rodič č. 4 říká, že jeho dcera má výrazné problémy s navázáním kontaktu, využívá především možnosti volby ANO x NE, většinou v rámci seznámení nechávají na výběr z těchto dvou možností. Samostatně nenaváže kontakt s cizí osobou.

Rodič č. 5 uvedl, že jeho dcera nemá žádné problémy s navázáním kontaktu, účastní se nejrůznějších společenských akcí a navazuje samostatně kontakt se svými vrstevníky. Na ulici cizího člověka však neosloví, bojí se, že by mohl být nebezpečný.

Rodič č. 6 konstatuje, že u jeho syna je nutná výrazná dopomoc druhé osoby při seznámení. Samostatně není schopen navázat kontakt s druhou osobou, při pozdravu i známé osoby je nutné předchozí upozornění. S cizími lidmi do kontaktu nepřichází.

Rodič č. 7 říká, že jeho syn musí být vyzván ke kontaktu druhou osobou. Při seznámení podá ruku. S cizími osobami není schopen navázat kontakt.

Rodič č. 8 v rámci seznámení říká, že jeho dcera nemá problém s navázáním kontaktu, naváže kontakt i s cizí osobou. Neuvědomuje si, že někteří lidé by pro ni mohli být nebezpeční.

Rodič č. 9 uvádí, že jeho dcera nemá problém s navázáním kontaktu se známými osobami, cizích lidí se bojí. Při seznámení podá druhému člověku ruku.

Rodič č. 10 konstatuje, že jeho dcera má problémy s navázáním kontaktu, nutná přítomnost další osoby. Cizích lidí se bojí.

Shrnutí pozdrav, představení, seznámení

Většina z těchto žáků má problémy s navázáním kontaktu s druhou osobou, nutná přítomnost další osoby. Někteří z nich podávají při představení ruku. Nebezpečnost některých osob si většina z nich neuvědomuje, popř. se cizích lidí bojí. Na základě toho usuzujeme, že tito žáci přicházejí do kontaktu s cizí osobou pouze za přítomnosti další osoby. Někteří z žáků nevědí, proč podávají ruku, doporučujeme pravidelné opakování těchto činností a doplnění smyslu podání ruky.

2. Stolování

Rodič č. 1 uvádí, že jeho syn nemá návyky ohledně stolování z rodiny. Každý jí sám ve svém pokoji. Syn neví, na jaké straně má být vidlička, nůž, jí pouze lžící.

Rodič č. 2 uvedl, že jeho syn teoreticky stolování zná, prakticky však v domácnosti stůl chystají rodiče. Vzhledem ke svému kombinovanému postižení jí jídlo lžící.

Rodič č. 3 konstatuje, že společně v domácnosti stolují, jejich syn teoreticky o stolování ví, prakticky provádí rodiče. Vzhledem ke kombinovanému postižení musí být krmen.

Rodič č. 4 řekl, že společně s dcerou stolují, avšak vzhledem ke kombinovanému postižení musí být krmena druhou osobou.

Rodič č. 5 uvedl, že jeho dcera stolování zvládá, doma dokáže připravit slavnostní stolování s ohledem na příležitost (narozeniny, Vánoce, ...). Při jídle využívá lžici, vidličku i nůž.

Rodič č. 6 říká, že jeho syn stoluje společně se svými rodiči, avšak stolování samostatně nezvládá připravit. Při jídle využívá pouze lžici.

Rodič č. 7 uvádí, že v rámci stolování jeho syn stolování zvládá s dopomocí, umí pojmenovat všechny věci ke stolování. Při jídle využívá lžici, nůž a vidličku.

Rodič č. 8 uvádí, že stolují společně každý večer, jejich dcera dokáže samostatně připravit slavnostní stůl. Při jídle využívá jak příbor a lžici, tak i lžičku, dezertní vidličku, ...

Rodič č. 9 uvádí, že stolují také každodenně, jejich dcera potřebuje pomoci s umístěním jednotlivých předmětů při stolování. Při jídle využívá lžici.

Rodič č. 10 uvádí, že jejich dcera teoreticky o stolování ví, prakticky vzhledem ke kombinovanému postižení potřebuje dopomoc druhé osoby. Stravu jí podává druhá osoba.

Shrnutí stolování

Většina žáků vzhledem ke kombinovanému postižení jí pouze lžící, někteří zvládnou využívat i příbor. Některým z těchto žáků musí být strava podávána druhou osobou. Základy stolování znají teoreticky skoro všichni, prakticky je za mnohé z nich provádí rodiče. Malá část z těchto žáků stoluje každodenně se svými rodiči a sourozenci.

3. Dary a dárky

K uvedenému tématu rodič č. 1 říká, že jeho syn potřebuje pomoci s výběrem dárku. Balení dárku a předání se svým dítětem neřeší.

Rodič č. 2 odpověděl, že jeho syn dárky většinou nedává, popř. jen maličkosti, avšak k narozeninám nebo svátku vždy popřeje. Za odměnu většinou dostává čokoládu a on sám ji také někdy dává jako dárek.

Rodič č. 3 uvádí, že jeho syn má zájem o výběr dárku, také ví, že se dárek musí zabalit a poté předat. Dárky chodí nakupovat společně se svými rodiči.

Rodič č. 4 říká, že jeho dcera nerozumí pojmu dárek – je pro ni příliš abstraktní. Vždy dávají na výběr ze dvou možností, čím daného člověka obdarovat. Balení dárku zajišťují rodiče.

Rodič č. 5 odpověděl, že jeho dcera zvládne vybrat dárek sama vzhledem k adekvátní příležitosti. Problémy jí nedělá ani balení a předání dárku.

Další z rodičů (č. 6) odpovídá, že jeho syn potřebuje pomoc při výběru dárku. Balení dárku zajišťují rodiče. Dárek je pro tohoto žáka abstraktním pojmem.

Rodič č. 7 uvádí, že jeho syn nemá výrazné obtíže s výběrem dárku – ví co je vhodné pro dívku a chlapce. S balením dárku pomáhají většinou rodiče.

Další rodič (č. 8) uvedl, že jeho dcera nemá problémy s výběrem dárku – sama dárky kupuje i sama dárky balí. Při výběru balicího materiálu pomáhají rodiče. Dárek poté sama předá.

Rodič č. 9 uvádí, že jeho dcera potřebuje při výběru dárku pomoc, poté již sama dárek zabalí a předá. S vhodností balicího materiálu pomáhají rodiče.

Poslední rodič (č. 10) říká, že jeho dcera potřebuje pomoci při výběru dárku. Při balení dárku potřebuje též dopomoci. Dárek již předá sama.

Shrnutí dary a dárky

Většina z těchto studentů potřebuje dopomoci při výběru dárku pro konkrétní osobu. S výběrem vhodného balicího materiálu se obrací často na rodiče. Poté s dopomocí dárek zabalí, většina z nich již předá dárek dotyčnému sama. Z výše uvedeného usuzujeme, že v tomto tématu se většina z našich studentů obrací na pomoc rodičů.

4. Oblékání a obouvání

Rodič č. 1 žáka s kombinovaným postižením uvádí, že jeho syn smysl oblékání zná, avšak prakticky mu musí připravit vhodné oblečení pro danou příležitost a dle počasí. Také při výběru vhodné obuvi je nutná dopomoc.

Rodič č. 2 říká, že jeho syn potřebuje dopomoc při chystání oblečení k různým příležitostem. Sám je schopen si vybrat jediné tepláky a tričko. Při výběru obuvi též potřebuje dopomoci. Nosí kvalitní ortopedickou obuv.

Rodič č. 3 uvádí, že jeho syn ví, jaké má mít oblečení pro různé příležitosti, vzhledem ke kombinovanému postižení však potřebuje obléct. Nosí kvalitní ortopedickou obuv.

Rodič č. 4 konstatuje, že jeho dcera potřebuje výraznou dopomoc při výběru oblečení k různým příležitostem. Rodiče vybírají i vhodnou obuv.

Rodič č. 5 žáka s kombinovaným postižením říká, že jeho dcera si ráda vybírá oblečení pro různé příležitosti, problém jí však činí vhodná kombinace oblečení. Vhodnou obuv si vybírá sama společně se svými rodiči.

Rodič č. 6 uvádí, že jeho syn potřebuje dopomoc při výběru oblečení, sám není schopen si vybrat vhodný oděv vzhledem k adekvátní situaci. Také při výběru obuvi pomáhají rodiče.

Rodič č. 7 žáka s kombinovaným postižením řekl, že jeho syn potřebuje pomoci při výběru oblečení, sám je schopen si vybrat oblečení, které nosí doma. Při výběru obuvi potřebuje taktéž dopomoc.

Rodič č. 8 uvádí, že jeho dcera je schopna vybrat vhodné oblečení, problém nastává s vhodnými kombinacemi oblečení. Obuv kupuje společně se svými rodiči, pro danou příležitost zvolí obuv sama.

Rodič č. 9 uvádí, že jeho dcera potřebuje dopomoci s výběrem oblečení. Sama je schopna si vybrat pouze oblečení, které má ráda. S výběrem obuvi je též nutná pomoc.

Rodič č. 10 konstatuje, že jeho dcera vzhledem ke kombinovanému postižení potřebuje pomoci s výběrem oblečení i s oblékáním. Nosí kvalitní ortopedickou obuv.

Shrnutí oblékání a obouvání

Většina z těchto studentů potřebuje výraznou dopomoc s oblékáním i obouváním. Někteří jsou schopni si samostatně vybrat oděv, který nosí doma. Další problém nastává s vhodnými kombinacemi oblečení – nejsou schopni samostatně kombinovat různé druhy

oblečení dle barev a vhodnosti. Někteří z těchto žáků potřebují pomoc s výběrem oblečení s ohledem na aktuální počasí.

5. Vyzvání k tanci

Rodič č. 1 odpověděl, že jeho syn je schopen po absolvování společenských večerů požádat o tanec sám. V rámci konverzace se nejčastěji ptá na otázky typu: „Jak se máte?“, „Jak se Vám tady líbí?“. Po tanci jde slečnu doprovodit ke stolu, avšak neví proč.

Rodič č. 2 uvádí, že jeho syn je schopen o tanec požádat, avšak s podporou asistenta. Problém nastává při samotném tanci, vzhledem ke kombinovanému postižení není schopen tento chlapec zvládat jednotlivé taneční kroky. Po tanci se vzájemně s asistentem doprovodí.

Rodič č. 3 uvedl, že jeho syn je schopen o tanec požádat, avšak tanec je možný s podporou asistenta – žák je imobilní na invalidním vozíku. Během tance je schopen konverzovat o běžných tématech.

Další rodič (č. 4) konstatuje, že jeho dcera není schopna samostatně o tanec požádat, potřebuje výraznou míru podpory ze strany asistenta, vždy jí dává na výběr ze dvou možností, s kým chce tančit. Vzhledem k imobilitě je tanec možný za podpory asistenta. Konverzace probíhá za výběru ze dvou možností. Po tanci se s asistentem vzájemně doprovodí.

Rodič č. 5 říká, že jeho dcera je schopna požádat samostatně o tanec, při tanci je schopna vést konverzaci na běžná témata. Po tanci asistent slečnu doprovodí ke stolu.

Rodič č. 6 uvádí, že jeho syn není schopen samostatně požádat o tanec, potřebuje výraznou míru podpory, během tance je nutná aktivní komunikace především ze strany asistenta. Velké problémy mu činí doprovod po tanci – nutná aktivita ze strany asistenta.

Rodič č. 7 uvádí, že jeho syn umí požádat o tanec, během tance je konverzace prakticky nemožná vzhledem ke kombinovanému postižení (sluchové a další), poté je nutná výrazná míra podpory ze strany asistenta při doprovodu po tanci.

Rodič č. 8 uvádí, že jeho dcera je schopna požádat o tanec, během tance ji konverzace na běžná témata nečiní obtíže. Po tanci se s partnerem vzájemně doprovodí ke stolu.

Rodič č. 9 řekl, že jeho dcera potřebuje podporu při vyzvání k tanci, během tance ji konverzace na běžná témata nečiní problémy. Po tanci ji partner doprovodí ke stolu. Společně s rodiči navštěvuje plesy několikrát za rok.

Poslední rodič (č. 10) konstatuje, že jeho dcera potřebuje podporu při vyzvání k tanci, konverzaci musí aktivně navazovat především asistent. Po tanci ji ke stolu doprovodí.

Shrnutí vyzvání k tanci

Většina z účastníků společenských večerů potřebuje podporu při vyzvání k tanci. Někteří z účastníků společenských večerů a kurzu společenského tance a etikety jsou již nyní schopni požádat o tanec sami. Během tance jsou schopni nadále konverzovat na běžná témata. Po tanci se vzájemně doprovází ke stolu.

6. Gentlemské chování

V rámci gentlemského chování odpověděl rodič č. 1, že jeho synovi činí gentlemské chování problémy – rodič jej vždy musí upozornit, aby se takovým způsobem choval.

Rodič č. 2 uvedl, že jeho syn má problémy s gentlemským chováním vzhledem ke svému kombinovanému postižení. Teoreticky však tyto znalosti má.

Rodič č. 3 konstatuje, že jeho syn ví, že existuje gentlemské chování, v praxi jej však nerealizuje.

Rodič č. 4 říká, že jeho syn má s gentlemským chováním výrazné obtíže, v praxi jej téměř nerealizuje. Neví, co si má pod tímto pojmem představit.

Rodič č. 5 uvádí, že jeho syn po předchozím upozornění gentlemské chování používá. V rámci společenských večerů mu gentlemské chování nečinilo problémy.

Shrnutí gentlemského chování

V uvedeném tématu se vyjádřilo pět rodičů, kteří jsou matkami/otci svých synů s kombinovaným postižením. Gentlemské chování využívá většina z nich po předchozím upozornění. Mnozí z těchto studentů pojmu gentlemské chování nerozumí, po uvedení konkrétních příkladů dokáží odpovědět, zda se takto chovají.

7. Restaurace

Rodič č. 1 uvedl, že se svým synem do restaurace chodí cca 1x do roka, vždy jej musí instruovat, jakým způsobem se má v restauraci chovat. Problém nastává s výběrem jídla z jídelního lístku (minutky, hlavní jídla, dezerty, ...), kdy neví, co tyto pojmy znamenají. Společně potom zaplatí a odcházejí.

Rodič č. 2 konstatuje, že se svým synem nenavštěvují restaurace, jelikož je to pro ně finančně náročné.

Rodič č. 3 odpověděl na toto téma, že se svým synem restaurace pravidelně navštěvují, je schopen s podporou si říct o jídelní lístek, objednat si, poté společně zaplatí.

Rodič č. 4 uvádí, že se svou dcerou příliš restaurace nenavštěvují, pouze při výjimečných příležitostech. Dceři vždy dávají na výběr ze dvou možností, co by si chtěla objednat. Společně zaplatí za večeři a odcházejí.

Další rodič (č. 5) říká, že se svou dcerou pravidelně restaurace navštěvují, dcera je schopna si sama říct o jídelní lístek, vybrat si a objednat jídlo. Dokáže také sama zaplatit a společně posléze odcházejí.

Rodič č. 6 uvedl, že jeho syn potřebuje výraznou míru podpory při návštěvě restaurace, jídlo za něj většinou vybírají rodiče. Většinou platí rodiče, jelikož si jejich syn neuvědomuje smysl peněz.

Rodič č. 7 konstatuje, že jeho syn je schopen si říci o jídelní lístek, následně si jídlo objedná (mnohdy naráží na to, že ne každý umí znakový jazyk), popř. jídlo objedná druhá osoba. Posléze je schopen samostatně zaplatit po předložení účtenky.

Rodič č. 8 řekl, že jejich dcera samostatně navštěvuje různá zařízení, kde se sama stravuje. Dokáže si říci o jídelní lístek, vybrat jídlo i zaplatit. S rodiči navštěvuje restaurace cca 1x za čtrnáct dní.

Rodič č. 9 uvádí, že jejich dcera navštěvuje restaurace během výjimečných příležitostí. Většinou o jídelní lístek požádají rodiče, dcera si následně jídlo vybere. V restauraci platí rodiče – dcera si neuvědomuje význam peněz.

Poslední rodič (č. 10) uvádí, že jeho dcera potřebuje pomoc při požádání o jídelní lístek. Následně si jídlo sama vybere, útratu však většinou zaplatí rodiče. Sama není schopna restauraci navštívit, potřebuje pomoc jiné fyzické osoby.

Shrnutí restaurace

Většina z těchto žáků potřebuje při návštěvě restaurace pomoci. Zejména co se týká vyžádání jídelního lístku a jeho přinesení personálem, dále výběru jídla (mnohé pojmy jsou pro ně abstraktní). Mnohým žákům dávají rodiče na výběr z několika možností. Většina rodičů platí útratu za jídlo v restauraci, popř. jsme se také setkali s negativní reakcí personálu k výše zmíněným jedincům. Někteří z žáků do restaurace nechodí, protože je to pro ně finančně náročné.

8. Návštěva

Téma návštěva bylo doporučeno během rozhovorů s pedagogy, proto jsme se rozhodli toto téma sem zařadit také.

Rodič č. 1 uvedl, že jeho syn chodí na návštěvy rád, potřebuje však určitou míru podpory při pozdravu a přivítání, dále je nutné jej upozornit na to, kolik času je vhodné na návštěvě strávit a kdy je vhodné se rozloučit a odejít.

Další rodič (č. 2) uvádí, že jeho syn není zvyklý chodit na návštěvy, chodí pouze k babičce, kterou navštěvuje od dětství.

Rodič č. 3 konstatuje, že jeho syn na návštěvy chodí velmi rád, vždy koupí nějakou maličkost, sám pozdraví a přivítá se s ostatními. Na čas strávený na návštěvě jej rodiče nemusí upozorňovat. Sám se rozloučí a posléze všichni odejdou.

Rodič č. 4 říká, že jeho dcera při rozhodování, kam půjdou na návštěvu, dostane vždy vybrat ze dvou možností, event. za ni rodiče rozhodnou, kam se půjde na návštěvu. Při pozdravu i přivítání potřebuje výraznou míru podpory. Na návštěvě potřebuje pomoci při komunikaci s rodinnými příslušníky. Po předchozím upozornění se rozloučí a společně všichni odcházejí.

Rodič č. 5 uvedl, že jeho dcera na návštěvy chodí ráda. Sama pozdraví, rozloučí se, požádá o pomoc při návštěvě toalety. Z cizího prostředí je však nervózní a po 2-3 hodinách již chce jet domů. Sama se rozloučí a společně odcházejí.

Rodič č. 6 odpověděl, že jeho syn potřebuje pomoc druhé osoby s výběrem oblečení na návštěvu, dále sám pozdraví a podá ruku. Při návštěvě se cítí nejistě, nerad se pohybuje v cizím prostředí. Většinou po 2-3 hodinách jdou společně domů, sám se rozloučí.

Rodič č. 7 konstatuje, že se svým synem na návštěvy chodí pravidelně, vždy donesou nějakou maličkost. Syn sám pozdraví, rozloučí se. Po 1-2 hodinách společně odcházejí.

Rodič č. 8 uvádí, že se svou dcerou na návštěvy chodí hlavně během svátků, vždy donesou nějaký malý dárek. Dcera sama pozdraví, rozloučí se. V této kapitole nepotřebuje žádnou podporu.

Rodič č. 9 řekl, že jeho dcera na návštěvy chodí ráda, potřebuje však podporu při pozdravu a při navázání konverzace. V cizím prostředí se cítí nejistě, vždy musí mít doprovod rodinného příslušníka.

Rodič č. 10 uvedl, že jeho dcera na návštěvy chodí, při návštěvě je nutná přítomnost druhé osoby. Komunikaci s druhou osobou naváže samostatně, pozdrav jí nečiní obtíže.

Shrnutí návštěvy

Většina těchto žáků potřebuje podporu v rámci přivítání či rozloučení. Žádný z rodičů se nezmínil o pozvání na návštěvu. Čas strávený na návštěvě je většinou regulován rodiči. Někteří z těchto žáků mají strach z cizího prostředí. Důležité je také seznámit žáky s tím, že na návštěvě se nesmí chovat jako doma a jít si např. sami uvařit kávu.

9. Ples

Většina rodičů uvedla, že závěrečný ples společenských večerů byl prvním plesem pro jejich děti s kombinovaným postižením, většina z nich jiné plesy či společenské akce nenavštěvuje.

První rodič (č. 1) uvedl, že závěrečný ples společenských večerů byl prvním plesem pro jeho syna, byl mile překvapen, jak syn umí požádat o tanec a následně je schopen tancovat na tanečním parketu. Při žádosti o tanec je nutná podpora ze strany druhé osoby.

Další rodič (č. 2) konstatuje, že plesy ani jiné společenské akce se svým synem nenavštěvují, jejich syn se účastní pouze kurzu společenského tance a etikety.

Rodič č. 3 odpověděl, že společně se svým synem navštěvují nejrůznější kulturní a společenské akce a jejich syn si uvědomuje, že na ples musí být slavnostně oblečený. Na slavnostní společenský večer se připravovali dlouho dopředu.

Rodič č. 4 říká, že jeho dcera se na ples velmi těšila, rodiče jí dopředu vybrali oblečení, které si posléze oblékla. Nenavštěvují žádné jiné společenské akce.

Rodič č. 5 odpovídá, že společně se svou dcerou navštěvují nejrůznější společenské akce, plesy, atd. Na závěrečný společenský večer se velmi těšila, maminka jí ušila šaty, chtěla být „královnou tanečního parketu“.

Další rodič (č. 6) uvádí, že jeho syn si uvědomuje, že na společenské večery musí být jinak oblečený než doma. Rodiče mu vybírají slavnostní oděv, který si posléze sám oblékne. Společně se svým synem navštěvují nejrůznější společenské akce, jejich syn vyžaduje výraznou míru podpory v této oblasti.

Rodič č. 7 konstatuje, že jeho syn je schopen si vybrat oblečení na slavnostní večer, dále umí požádat o tanec. Se synem navštěvují společně nejrůznější společenské akce.

Rodič č. 8 uvedl, že se svou dcerou navštěvují skoro každý týden různé společenské akce, taktéž navštěvují plesy. Jejich dcera si vždy sama vybírá, co si na slavnostní večer oblékne.

Rodič č. 9 říká, že jeho dcera má jeden slavnostní společenský oblek, který si vždy obleče na slavnostní příležitost. Společně navštěvují různé kulturní a společenské akce.

Poslední rodič (č. 10) uvádí, že jeho dcera ráda navštěvuje společenské akce, vždy však musí mít podporu jiné fyzické osoby. Společenský oděv si vybírá s podporou, vždy se však chce líbit.

Shrnutí plesu

Většina rodičů uvádí, že navštěvuje různé společenské akce, avšak plesy většinou nenavštěvují. Se svými dětmi většinou vybírají oblečení na tyto akce společně. Akcí typu společenské večery pro mladé lidi se zdravotním postižením je však velmi málo. Dalo by se říci, že společnost Balanc, zapsaný spolek, je z námi dostupných zdrojů, jedinou organizací, která tuto akci pořádá.

Shrnutí rozhovorů s rodiči

Většina rodičů se shoduje v tom, že jejich synové/dcery potřebují různou míru podpory vzhledem k individualitě každého z nich. Znalost společenské výchovy jejich dětí je ovlivněna zvyklostmi každé rodiny. Všichni rodiče doporučují a vítají opakování pojmů ze společenské výchovy a vznik této příručky, která poslouží jejich dětem v rámci vzdělávání v této oblasti.

4.2 Rozhovory s pedagogy

1. Pozdrav, představení, seznámení

Pedagog č. 1 vítá vytvoření příručky společenské výchovy, která by měla sloužit těmto studentům v rámci vzdělávání, v kapitole seznámení by využil především fotografií s reálnými postavami, dále by seznámení vysvětlil formou jednotlivých kroků (postupu) a také by kapitolu doplnil instruktážním videem.

Pedagog č. 2 uvádí, že by v rámci seznámení zvolil instruktážní video, kde by žáci viděli postupnost jednotlivých kroků, kterou by si následně zopakovali v přiloženém cvičení. Dále doporučuje praktické cvičení na seznámení (představení, podání ruky).

Pedagog č. 3 říká, že někteří žáci mají tendenci se seznamovat se všemi lidmi, proto doporučuje zdůraznit nebezpečnost některých osob. Dále by se také žáci neměli sami

pohybovat v místech, která neznají. Doporučuje techniku postupných kroků při seznámení a instruktážní video.

Pedagog č. 4 by v rámci tématu seznámení vytvořil kreslené postavy, které budou mluvit mezi sebou. Dále také doporučuje instruktážní video a příklady.

Pedagog č. 5 v rámci této kapitoly konstatuje, že ideálně by bylo vhodné si vyzkoušet tuto problematiku prakticky, dále zvolit techniku jednotlivých kroků (postup) a vytvoření kreslených postav, které povedou navzájem konverzaci.

Pedagog č. 6 uvedl, že seznámení by mělo probíhat prakticky, přímo ve třídě, popř. na ulici. Dále také doporučuje vytvoření kreslených postav, které povedou rozhovor.

Pedagog č. 7 říká, že by v rámci této kapitoly využil především praktický nácvik, obrázky, instruktážní video. V rámci opakování by se zeptal svých žáků na nejrůznější formy pozdravu vhodných pro konkrétní osoby.

Pedagog č. 8 uvádí, že nejlepší by v tomto případě byly modelové situace, dále instruktážní video. Doporučuje doplnit obrázky, popř. cvičením na užití jednotlivých pozdravů.

Pedagog č. 9 konstatuje, že nejvhodnějším se jeví zařazení modelových situací, dále využití kreslených obrázků s postavami, reálné fotografie, instruktážní video a cvičení.

Pedagog č. 10 říká, že u každého žáka je seznámení individuální. Doporučuje praktický nácvik, dále instruktážní videa. Také uvádí, že někteří žáci potřebují při navázání kontaktu určitou míru podpory.

Shrnutí pozdrav, představení, seznámení

Většina pedagogů doporučuje zařazení instruktážního videa, dále využití jednotlivých kroků – postupu. Další pedagogové říkají, že by bylo vhodné zařadit kreslené obrázky postav, popř. reálné fotografie, proto do příručky zařazujeme výše zmíněné a cvičení zaměřené na vhodnost pozdravů.

2. Stolování

Pedagog č. 1 upozorňuje, že někteří žáci neznají pojmy typické pro stolování, např. dezert, dezertní vidlička, ... Ve škole využívají podložky, které jsou polepené barevným papírem dle toho, co má být kde umístěné. Dále doporučuje praktické cvičení na nácvik umístění jednotlivých předmětů a dalších druhů stolování (svatební, vánoční, ...).

Pedagog č. 2 dodává, že pro některé žáky je abstraktním pojmem termín hlavní jídlo. Doporučuje cvičení s prostíráním na nácvik umístění jednotlivých předmětů a reálné vyzkoušení v hodinách občanské výchovy.

Pedagog č. 3 doporučuje u stolování metodu jednotlivých kroků (postup), dále také instruktážní video a praktický nácvik umístění předmětů.

Pedagog č. 4 říká, že by bylo vhodné v rámci stolování pojmenování jednotlivých předmětů, znalost slavnostního stolování a cvičení na připravení slavnostního stolu.

Pedagog č. 5 konstatuje, že by žák měl umět pojmenovat jednotlivé předměty, které jsou určeny ke stolování a měl by také umět poskládat předměty na prostírání.

Pedagog č. 6 uvádí, že by žák měl znát jednotlivé kroky (postup) při stolování a jednotlivé předměty, které jsou ke stolování určeny.

Pedagog č. 7 by zkusil toto téma vysvětlit prakticky a doporučil by cvičení na pojmenování jednotlivých předmětů. Dále by se přikláněl k různým modelovým situacím.

Pedagog č. 8 zdůrazňuje znalost nejrůznějších druhů stolování a také neznalost pojmu dezert – nutné vysvětlení.

Pedagog č. 9 konstatuje, že toto téma by bylo vhodné doplnit cvičením na poznání jednotlivých předmětů, dále také instruktážním videem, popř. jednotlivými kroky (postupem). Důležitá je pro něj i znalost dalších druhů stolování.

Pedagog č. 10 říká, že by pro tuto kapitolu bylo vhodné praktické cvičení, dále metoda jednotlivých kroků (postupu). Zdůrazňuje též hygienu v rámci stolování!

Shrnutí stolování

Většina pedagogů se shoduje v tom, že by bylo nejvhodnější, aby cvičení této kapitoly byly zaměřeny na poznání jednotlivých předmětů stolování, na jednotlivé kroky (postup) a znalost dalších slavnostních druhů stolování, proto se v příručce budeme zabývat výše zmíněným.

3. Dary a dárky

Pedagog č. 1 doporučuje, aby tato kapitola byla doplněna instruktážním videem, dále byla zaměřená na výběr a vhodnost dárku. Cvičení by měla být zaměřená na jednotlivé kroky (postup při balení dárku), výběr vhodnosti balicího materiálu, mašle, ... A také by cvičení doplnil o praktickou ukázkou při předání dárku.

Pedagog č. 2 konstatuje, že by výše uvedení žáci měli umět odlišit dárky pro muže a ženu, dále by je měli umět zabalit vhodným balicím materiálem a předat je dotyčné osobě.

Pedagog č. 3 uvedl, že by v rámci této kapitoly volil metodu jednotlivých kroků (postup), dále také instruktážní video při předání. Ve všem ostatním se shoduje se svými kolegy.

Pedagog č. 4 doporučuje využití obrázků a práci s chybou. Za nezbytné považuje využití instruktážního videa.

Pedagog č. 5 říká, že by bylo vhodné, aby každý z žáků individuálně uměl vybrat dárek pro konkrétní osobu, také uměl dárek zabalit a posléze jej předat. Doporučuje instruktážní video.

Pedagog č. 6 řekl, že někteří ze studentů s kombinovaným postižením neznají význam peněz, proto je důležité zabývat se tím, kolik dárek stojí, dále pro koho je určen a k jaké příležitosti je vhodný.

Pedagog č. 7 konstatuje, že s tématem dárky se setkal při vzdělávání žáků s kombinovaným postižením, zeptal se těchto studentů na konkrétní otázky spojené s dary. Dále doporučuje praktický nácvik předávání a pojmenování jednotlivých dáreků.

Pedagog č. 8 uvedl, že za zásadní považuje vhodnost dárku pro konkrétní osobu, dále by bylo vhodné zaměřit se na praktický nácvik zabalení dárku. S ostatním souhlasí se svými kolegy.

Pedagog č. 9 říká, že tato kapitola vyžaduje základní znalosti o vhodnosti dárku, výběru, pořizovací ceně, balení a předání dárku. Doporučuje instruktážní video zaměřené na předání dárku.

Pedagog č. 10 konstatuje, že někteří z těchto žáků neznají význam peněz. Dále je vhodné se zaměřit na vhodnost dárku pro konkrétní osobu. Za nejvíce problematické považuje balení dárku: žáci nevidí důvod, proč dárek zabalit.

Shrnutí dary a dárky

Většina z pedagogů říká, že by bylo vhodné, aby se v rámci této kapitoly objevila cvičení zaměřená na vhodnost dárku, balení a předání dárku, proto zařazujeme tato cvičení do příručky. Cvičení budou doplněna instruktážními videi, která jsou zaměřená na zabalení a předání dárku.

4. Oblékání a obouvání

Pedagog č. 1 doporučuje, aby v rámci této kapitoly byla součástí cvičení, která by se zaměřovala na obrázky s jednotlivými oděvy a obuví a cvičení zaměřená na vhodnost výše zmíněného k různým příležitostem.

Pedagog č. 2 konstatuje, že by žáci měli znát základní druhy oblečení a obuvi, měli by vědět, co si obléct do divadla, do školy, do kina, ... A také by zdůraznil, že oblečení má být vyprané a čisté.

Pedagog č. 3 uvádí, že by oblečení mělo být čisté a vyprané (vyžehlené). Žáci by měli znát základní druhy oblečení a obuvi a oblečení vhodné k různým příležitostem.

Pedagog č. 4 doporučil, aby se v příručce objevilo cvičení, které bude zaměřené na oblékání vzhledem k jednotlivým ročním obdobím, dále se přiklání ke svým kolegům.

Pedagog č. 5 uvedl, že by jeho žáci měli znát základní druhy oblečení a obuvi, dále také oblečení pro slavnostní příležitosti. V rámci cvičení doporučuje panenku s jednotlivými druhy oblečení (dámské a pánské).

Pedagog č. 6 konstatoval, že by žáci měli umět spojit daný pojem (název oblečení) s obrázkem. Také uvedl, že by oblečení, které žáci nosí, mělo být vyprané a čisté.

Pedagog č. 7 doporučuje, aby žáci věděli, co si obléct v danou příležitost. Dále souhlasí se svými kolegy.

Pedagog č. 8 uvádí, že by žáci měli pojmenovat obrázky s oblečením a obuví, popř. fotografie, na jakou situaci je dané oblečení vhodné a měli by znát, co si obléct na společenský večer.

Pedagog č. 9 uvedl, že v rámci oblékání a obouvání by doporučil cvičení na pojmenování jednotlivých druhů oblečení a obuvi, dále cvičení na vhodnost oblečení k různým příležitostem a panenku, kterou lze obléci jako ženu nebo muže.

Pedagog č. 10 souhlasí s výše zmíněnými kolegy, definuje problém s oblékáním žáků z ústavní péče, kteří považují za univerzální oblečení tepláky.

Shrnutí oblékání a obouvání

Většina pedagogů doporučuje, aby se v příručce objevilo cvičení zaměřené na znalost jednotlivých druhů oblečení, dále oblečení pro slavnostní i jiné příležitosti. Také konstatovali, že by bylo vhodné upozornit, aby oblečení žáků bylo čisté, vyprané a vyžehlené. Pedagogové zdůrazňují neustále opakování tohoto tématu.

5. Vyzvání k tanci

Pedagog č. 1 říká, že by bylo vhodné tuto kapitolu doplnit o instruktážní video, postup (jednotlivé kroky). Dále by se také zabýval vhodnou konverzací v průběhu tance a také by pro tuto kapitolu doporučil práci s chybou.

Pedagog č. 2 doporučuje instruktážní video a cvičení na jednotlivé kroky (postup) a také práci s chybou.

Pedagog č. 3 by rád tuto kapitolu doplnil o cvičení zaměřené na jednotlivé kroky týkající se vyzvání k tanci, konverzace během tance a následný doprovod ke stolu.

Pedagog č. 4 uvádí, že by výše uvedení žáci měli být při tanci společensky oblečení a měli by znát jednotlivé kroky (postup) při tanci i po tanci.

Pedagog č. 5 doporučuje, aby si tito žáci prakticky zkusili nácvik vyzvání k tanci, konverzaci během tance i závěrečný doprovod ke stolu. Také by bylo vhodné, aby žáci měli povědomí o pojmu tanec a znali základní druhy tanců.

Pedagog č. 6 říká, že v rámci této kapitoly by bylo vhodné doplnit cvičení zaměřené na jednotlivé kroky (postup). S ostatním souhlasí se svými kolegy.

Pedagog č. 7 konstatuje, že by v rámci této kapitoly doporučil cvičení zaměřené na jednotlivé kroky (postup) a znalost oblečení vhodného pro tuto příležitost.

Pedagog č. 8 odpověděl, že by žáci měli mít základní povědomí o pojmu tanec, dále by měli znát jednotlivé kroky (postup) a oblečení vhodné k tanci.

Pedagog č. 9 konstatuje, že by byl rád, kdyby se v příručce objevilo cvičení zaměřené na vysvětlení pojmu tanec, dále znalost oblečení vhodného pro tanec a jednotlivé kroky (postup).

Pedagog č. 10 říká, že nejvhodnější by bylo projít jednotlivé kroky (postup) před tancem a při tanci. Dále konstatuje, že u některých žáků je nezbytná určitá míra podpory v této oblasti.

Shrnutí vyzvání k tanci

Většina pedagogů odpověděla, že by bylo vhodné tuto kapitolu zaměřit na vymezení pojmu tanec, dále by se tato cvičení měla zabývat jednotlivými druhy oblečení vhodného pro tanec a jednotlivými kroky (postupem). Také bychom v rámci této kapitoly doporučili praktický nácvik.

6. Shrnutí gentlemanského chování

U této kapitoly se jednoznačně všichni pedagogové shodli v tom, že je důležité samotný pojem vysvětlit prostřednictvím instruktážních videí. Většina pedagogů se přiklání k tomu, aby zde byly uvedené správné příklady gentlemanského chování, nikoliv práce s chybou, která mnohým žákům činí obtíže.

7. Restaurace

Pedagog č. 1 doporučuje, aby tito žáci měli základní povědomí o tom, jakým způsobem se v restauraci chovat. Také si umět říct o jídelní lístek a samostatně zaplatit. Vhodné je i cvičení zaměřené na jednotlivé kroky (postup).

Pedagog č. 2 konstatuje, že by bylo nejvhodnější doplnit příručku o jídelní lístek, kde si žáci budou moci vybrat své oblíbené jídlo.

Pedagog č. 3 souhlasí s předchozími dvěma kolegy.

Pedagog č. 4 říká, že v ideálním případě by bylo vhodné zkusit praktický nácvik v restauraci. Doporučuje metodu jednotlivých kroků (postup).

Pedagog č. 5 odpovídá, že by tuto kapitolu doplnil o možnost vybrání jídla v jídelním lístku, orientaci v něm, dále také samostatné zaplacení. Vhodné by bylo tuto kapitolu znázornit pomocí jednotlivých kroků (postup) a prostřednictvím obrázků nebo fotografií.

Pedagog č. 6 říká, že by tito žáci měli mít základní orientaci v jídelním lístku, měli by si umět vybrat vhodné jídlo a samostatně zaplatit. Doporučuje instruktážní video, popř. metodu jednotlivých kroků (postup).

Pedagog č. 7 konstatuje, že souhlasí se svými kolegy. Zdůrazňuje, že mnozí žáci nerozumí pojmům („dýško“, spropitné, dezert, ...) Považuje za důležité tyto pojmy vysvětlit a využít metodu jednotlivých kroků.

Pedagog č. 8 odpověděl, že by bylo vhodné vysvětlit pojem chování v restauraci, dále také metodu jednotlivých kroků a základní orientaci v jídelním lístku.

Pedagog č. 9 souhlasí s výše zmíněnými kolegy.

Pedagog č. 10 uvádí, že se žáky vždy před návštěvou určitého zařízení probírá vhodné chování v restauraci. Žáci si jídlo sami vyberou, ale nastává problém s placením. Mnozí z nich neznají hodnotu peněz nebo se setkávají s negativním přístupem číšníků a dalšího personálu.

Shrnutí restaurace

Většina pedagogů se vyslovila pro metodu jednotlivých kroků (postup), dále také doporučují cvičení zaměřené na orientaci v jídelním lístku. Jeden pedagog také zmiňuje vysvětlení některých pojmů využívaných v rámci jídelního lístku a chování v restauraci, proto do příručky zařazujeme výše zmíněné.

8. Návštěva

Pedagogem č. 1 bylo přidáno téma návštěva. Zdůrazňuje, že toto téma je vhodné zařadit z toho důvodu, aby si žáci uvědomili, že mají být určitým způsobem na návštěvu oblečení, musí tam přijít v určitý čas. Dále by si měli na návštěvu domluvit určitý termín a donést nějaký malý dárek. V rámci metod využívá metodu jednotlivých kroků.

Pedagog č. 2 doporučuje v rámci tématu instruktážní video a metodu jednotlivých kroků. Dále by toto téma doplnil o práci s chybou.

Pedagog č. 3 konstatuje, že by pro výše uvedené žáky bylo nejlepší využití metody jednotlivých kroků (postupu). Kapitulu by doplnil o vysvětlení pojmu návštěva.

Pedagog č. 4 uvádí, že by tuto kapitolu bylo vhodné doplnit o cvičení zaměřené na jednotlivé kroky (postup). Zaměřil by se na vhodnost dárku pro návštěvu.

Pedagog č. 5 souhlasí se svými výše uvedenými kolegy.

Pedagog č. 6 zdůrazňuje přinesení malého dárku na návštěvu. Za důležité považuje vysvětlit těmto žákům, z jakého důvodu mají něco přinést.

Pedagog č. 7 doporučuje metodu jednotlivých kroků (postup) a cvičení zaměřené na vysvětlení pojmu návštěva.

Pedagog č. 8 říká, že by si tito žáci prostřednictvím těchto cvičení měli uvědomit, kolik času na návštěvě stráví, co je vhodné donést a jak se na návštěvu obléknout.

Pedagog č. 9 uvedl, že by bylo vhodné zvolit metodu jednotlivých kroků, dále by žáci měli získat základní představu o tom, kolik času na návštěvě strávit a zda je vhodné na návštěvu donést malý dárek.

Pedagog č. 10 konstatuje, že je důležité žákům říci, na co mají v průběhu návštěvy pamatovat. Dále doporučuje zopakovat jednotlivé kroky před návštěvou, v průběhu i po návštěvě.

Shrnutí návštěvy

Většina pedagogů doporučuje vysvětlení pojmu návštěva, dále také metodu jednotlivých kroků (postupu) a cvičení zaměřená na vhodnost přinesení malého dárku pro návštěvu. Doporučují taktéž těmto žákům vysvětlit, jakým způsobem je vhodné se chovat na návštěvě.

Shrnutí plesu

Všichni pedagogové uvedli, že kapitola ples je v podstatě závěrečným shrnutím všech témat a kapitol dohromady. Doporučují především instruktážní videa, práci s obrázky, praktický nácvik. Ples řeší se žáky vždy velmi dlouho dopředu a umožňují jim tak projít si jednotlivými kroky (postupem).

Shrnutí rozhovorů s pedagogy

Většina pedagogů v rámci jednotlivých témat doporučuje instruktážní video, metodu jednotlivých kroků, dále využití názorných fotografií, popř. obrázků. Všechny z uvedených kapitol budou konzultovány s výše uvedenými pedagogy, posléze ověřeny při práci se žáky a následně budou upraveny dle potřeb žáků. Nezbytnou součástí vzdělávání těchto osob je pravidelné opakování těchto témat. Instruktážní video pomáhá žákům v tom, že danou situaci vidí názorně a mohou ji v průběhu promítání samostatně zkusit. Metoda jednotlivých kroků je také hojně využívána z toho důvodu, že žáci si uvědomí, jak postupovat v jednotlivých situacích. Názorné fotografie jsou taktéž důležité, vzhledem k tomu, že žáci s kombinovaným postižením mají problémy se čtením a objevuje se u nich NKS.

4.3 Úprava příručky po ověřování se žáky

Příručka byla ověřena ve dvou třídách Praktické školy dvouleté, Olomouc, Kosmonautů 4. Cílem této činnosti bylo zjistit, zda příručka vyhovuje těmto žákům a následně byla upravena dle jejich potřeb. Pedagog těchto žáků doporučuje barevné vydání této příručky. Barevnost umožňuje těmto žákům lepší orientaci a práci s příručkou.

Ověření proběhlo v březnu 2015 po vytvoření příručky společenské výchovy. Nejdříve ověření probíhalo ve třídě, kterou navštěvuje šest žáků s kombinovaným postižením. Žákům byla kapitola nejdříve představena instruktážním videem. V případě, že k dané kapitole není natočeno instruktážní video, vždy byla daná kapitola vysvětlena prostřednictvím názorných fotografií a jednoduchých vět.

Pedagog i žáci vítají doplnění instruktážními videi, avšak při testování nastal problém s nemožností přehrát video ve formátu MP4, následně byla žákům spuštěna videa na našem osobním notebooku.

V první kapitole, konkrétně ve cvičení zaměřeném na pozdravy pro jednotlivé členy rodiny, přátele a další osoby bylo na výběr z 11 různých možností. Pro žáky s kombinovaným postižením tak vysoký počet není vhodný, doporučujeme úpravu na cca 5 možností pozdravu.

Ve druhé kapitole, taktéž ve cvičení zaměřeném na seřazení postupu při stolování, se těmto žákům jevílo jako obtížné výše zmíněné seřazení. Bylo by vhodné jednotlivé fotografie doplnit jednoduchou větou komentující, co je na obrázku vyfocené. Mnozí z žáků při této činnosti vyžadovali pomoc asistenta pedagoga.

Ve třetí kapitole, na str. 29 „Jak zabalíme dárek?“ žáci neznali názvy jednotlivých předmětů, proto doporučujeme doplnit k těmto obrázkům i jejich název. Pedagog dále doporučuje tuto činnost realizovat prakticky s doplněním instruktážního videa.

V kapitole „Gentlemanské chování“ pedagog doporučuje slova „přidržení dveří“ vyměnit za slova „otevření dveří“. Výše uvedená slova jsou pro některé žáky abstraktní, nerozumí jim.

Po ověřování v jedné třídě dále doporučujeme žákům pracovní listy příručky předkládat jednotlivě. Žáci jsou po předložení celé příručky zaujati velkým množstvím materiálu a nevěnují se dané činnosti. Pedagog vítá nový materiál, který bude pro výše uvedené žáky srozumitelný, přístupný a bude jim oporou při vzdělávání.

Následně proběhlo ověřování i ve druhé třídě praktické školy dvouleté, kterou navštěvují momentálně čtyři žáci s kombinovaným postižením, přítomni však byli pouze dva. Speciální pedagog doporučuje barevnou verzi příručky z důvodu větší přehlednosti, orientace.

V první kapitole, konkrétně ve cvičení doporučuje pedagog přiřazení fotografií a snížení počtu pozdravů. V této podobě je pro žáky cvičení příliš náročné. Po ověření bylo cvičení upraveno na přiřazení pěti pozdravů.

Ve druhé kapitole, na str. 14 „Co používáme při stolování?“ doporučujeme jednotlivé předměty uvádět v jednotném čísle, v množném čísle žáci těmto výrazům nerozuměli. Ve stejné kapitole, ve cvičení činilo žákům problémy rozpoznání jednotlivých obrázků, proto je doporučujeme doplnit textem.

V kapitole „Dary a dárky“, na str. 24 by pedagog vynechal slova „samozřejmě“, „také“, pro žáky jsou tato slova abstraktní. Dále žákům činilo problémy rozpoznání jednotlivých předmětů na str. 29 „Jak zabalíme dárek?“ Následně byla tato stránka upravena popisy jednotlivých předmětů.

Během ověřování bylo také pedagogem doporučeno nahradit slovo „konverzace“ ze stran 42 a 43 slovem „povídání“. Pedagog taktéž zhodnotil celkový přínos příručky jako velice pozitivní, jelikož v tomto oboru existuje pracovních materiálů velmi málo. Hovoří také o další možnosti využití – jednotlivé pojmy zalaminované ve fólii, opatřené magnetem, lze využít na magnetické tabuli. Videá těmto žákům byla srozumitelná, pedagog je hodnotí pozitivně.

4.4 Diskuze

Během března 2015 došlo k ověření již hotové příručky společenské výchovy, která je přílohou této diplomové práce. Příručka byla ověřena ve dvou třídách Praktické školy dvouleté, Olomouc, Kosmonautů 4. Po rozhovorech s pedagogy a ověřování jsme dospěli k následujícím závěrům:

Pedagogové těchto žáků doporučují barevné vydání výše zmíněné příručky. Barevnost umožňuje lepší orientaci, barevně vyniknou fotografie, které tvoří větší část příručky. Taktéž doporučují instruktážní videa, která jsou vhodným doplněním kapitol.

V první kapitole, konkrétně ve cvičení, které je zaměřeno na pozdravy jednotlivých osob, doporučujeme snížit počet pozdravů cca na pět, jedenáct variant pozdravů bylo pro žáky příliš náročných. Cvičení bychom také doplnili fotografiemi.

Ve druhé kapitole, taktéž ve cvičení, které je zaměřené na seřazení postupu při stolování, žáci nepoznali jednotlivé obrázky, proto k fotografiím připisujeme i text, co daná fotografie obsahuje.

Ve třetí kapitole, na str. 29 „Jak zabalíme dárek?“ žáci neznali názvy jednotlivých předmětů, proto ke každé fotografii dopisujeme názvy těchto předmětů.

V kapitole „Gentlemanské chování“ žáci neznají pojem „přidržení dveří“, proto pedagog vyslovil přání, aby byl tento pojem nahrazen pojmem „otevření dveří“. Někteří žáci nerozumí pojmu „konverzace“, proto je nahrazen pojmem „povídání“.

Po ověřování dále doporučujeme předkládat žákům jednotlivé pracovní listy. Žáci, kteří dostali celou příručku, byli zaujati velkým množstvím materiálu a nevěnovali se

aktuálnímu pracovnímu listu. Pedagog také zvažuje další možnost využití – jednotlivé pojmy zalaminované ve fólii, opatřené magnetem, které lze využít na magnetické tabuli.

Vzhledem k výše uvedenému jsme se rozhodli příručku vytisknout barevně, vložit do kroužkové vazby, další možností je zalaminovat jednotlivé pracovní listy a využít jednotlivé pojmy se suchým zipem. Názornou ukázkou je příručka společenské výchovy varianta II.

Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit aktuální úroveň znalostí žáků s kombinovaným postižením v oblasti společenské výchovy. Nezbytným předpokladem bylo sepsání teoretických informací v oblastech kombinovaného postižení, socializace a etikety. Taktéž jsme se zabývali komunikací osob s mentálním a kombinovaným postižením.

Na základě hlavního cíle jsme oslovili SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4, kde jsou v Praktické škole dvouleté vzdělávání žáci s kombinovaným postižením. V rámci praktické části práce jsme vytvořili deset rozhovorů s rodiči žáků s kombinovaným postižením. Tito žáci absolvovali kurz společenského tance a etikety. Během rozhovorů jsme se zaměřili na jednotlivé otázky z různých oblastí společenské výchovy a zajímalo nás, jakým způsobem se dané problematice věnují doma, popř. jakým způsobem je jejich dítě schopno tuto činnost vykonávat. Dále proběhlo deset rozhovorů s pedagogy výše uvedené školy, kteří poskytli informace o vzdělávání žáků v oblasti společenské výchovy a poskytli cenné rady.

Za parciální cíl bylo zvoleno vytvoření příručky společenské výchovy, která vznikla na základě rozhovorů s rodiči a pedagogy výše uvedené školy. Příručka je rozdělena do devíti kapitol a je převážně tvořena fotografiemi a názornými obrázky. Většina témat je doplněna instruktážním videem. Po vytvoření příručky došlo k ověření při práci se žáky ve dvou třídách Praktické školy dvouleté, Olomouc, Kosmonautů 4. Následně byla příručka upravena dle potřeb těchto žáků. Příručka společenské výchovy bude sloužit těmto žákům při jejich vzdělávání. Hlavní i parciální cíl této diplomové práce považujeme tímto za naplněný.

Seznam použité literatury

1. BENDO VÁ, P. 2013. *Osoby s kombinovaným postižením*. In POTMĚŠILOVÁ, P. a kol. *Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogiky*. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-179-1.
2. BENDO VÁ, P. 2005. *Komunikace osob s kombinovanými vadami*. In LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1154-7.
3. BEST, J. S., HELLER, K. W., BIGGE, J. L. 2005. *Teaching Individuals with Physical or Multiple Disabilities*. 5. vyd. Upper Saddle River, New Jersey. ISBN 0-13-112122-7.
4. BROEKAERT, E. 1999. *Osnovy ortopedagogiky*. Moskva: Garant. ISBN 90-5350-878-3.
5. ČERNÁ, M. a kol. 1995. *Kapitoly z psychopedie*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-899-7.
6. DOLEJŠÍ, M. 1973. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum. ISBN neuvedeno.
7. DOLEŽALOVÁ, J. 1998. *Kuchařka společenského chování*. České Budějovice: Dona. ISBN 80-86136-12-4.
8. ELIAS, N. 2006. *O procesu civilizace: sociogenetické a psychogenetické studie. I., Proměny chování světských horních vrstev*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-838-9.
9. FRÖHLICH, A. D. 1994. *Förderung, Bildung und Entwicklung schwerstbehinderten Menschen. Hagen*. ISBN neuvedeno.
10. HALLAHAN, D. P; KAUFFMAN J. M. 1997. *Exceptional Learners*. Boston, Allyn and Bacon.
11. HARDMANN, M. L; DREW C. J; EGAN M. W. 1996. *Human Exceptionality – Society, School and Family*. Boston, Allyn and Bacon.
12. HRONCOVÁ, J. a kol. 2001. *Sociální pedagogika a sociální práce*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. ISBN 80-8055-476-5.
13. CHMEL, L. 2002. *Shlušnost nejsou žádné čáry*. Praha: Adonai. ISBN 80-86500-80-2.
14. IVENS, S. 2008. *Etiketa pro moderní dívky*. Praha: Pragma. ISBN 978-80-7349-133-8.
15. JESENSKÝ, J. 1995. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-030-0.

16. JESENSKÝ, J. 2000. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7184-823-9.
17. JEŘÁBKOVÁ, K. a kol. 2013. *Teoretické základy speciální pedagogiky pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3734-7.
18. JURKOVIČOVÁ, P. a kol. 2010. *Komunikace a lidé s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2648-8.
19. KOLEKTIV AUTORŮ. 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.
20. KOTTAS, J. 1993. *Společenské minimum pro všechny*. Praha: ZC-Univers. ISBN 80-901484-1-7.
21. KOVÁČ, M; MATTOŠ, B. 2003. *Etiketa a společenské správanie*. Bratislava: Ekonomická univerzita v Bratislave. Fakulta medzinárodných vzťahov. ISBN 80-225-1657-0
22. KOZÁKOVÁ, Z. 2005. *Problematika kombinovaných vad z pohledu psychopedie*. In LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1154-7.
23. KRAUS, B. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
24. KREJČÍŘOVÁ, O; KOZÁKOVÁ Z. 2013. *Profesní příprava a pracovní uplatnění osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3711-8.
25. LANGER, J. 2006. *Problematika péče o osoby s kombinovaným postižením*. In Kolektiv autorů. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1479-1.
26. LÁNYIOVÁ. A. *Problémy psychologického hodnotenia a posudzovania detí s viacerými chybami*. In BALÁŽ, J. a kol. 1980. *Komunikačné problémy detí s viacerými chybami*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství. ISBN neuvedeno.
27. LEČBYCH, M. 2008. *Mentální retardace v dospívání a mladá dospělost*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2071-4.
28. LEČBYCH, M. a kol. 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.
29. LUDÍKOVÁ, L. a kol. 1989. *Tyflopedie II*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého. ISBN neuvedeno.

30. LUDÍKOVÁ L. a kol. 2005. *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1154-7.
31. LUDÍKOVÁ L., RENOTIÉROVÁ, M. a kol. 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.
32. MANGAL, S. K. 2012. *Educating Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Delhi: Prentice-Hall of India. ISBN neuváděno.
33. MATHÉ, I; ŠPAČEK, L. 2005. *Etiketa*. Praha: BB/art s. r. o. ISBN 80-7341-564-X.
34. MICHALÍK, J. 1999. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-7067-981-6.
35. MICHALÍK, J. a kol. 2004. *Jak vidí okolí integraci*. In *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. ISSN neuváděno
36. MICHALÍK, J. 2013a. *Rodina pečující o člena se zdravotním postižením – kvalita života*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3643-2.
37. MICHALÍK, J. 2013b. *Právo, společnost a zdravotně postižení*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3533-6.
38. MONATOVÁ, L. 1990. *Speciální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0164-X.
39. MONATOVÁ, L. 2000. *Speciálněpedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-86-9.
40. MÜHLPACHR, P. 2004. *Axiologická a normativní dimenze integrace*. In VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
41. NOVOSAD, L. 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-509-7.
42. OPATŘILOVÁ, D. 2013. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-6221-4.
43. OPATŘILOVÁ, D. 2005. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3819-5.
44. POŽÁR, L. 2010. *Sociálněpsychologická východiska inkluzivní pedagogiky*. In LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

45. PROCHÁZKOVÁ, L. *Různé pohledy na edukaci žáků s těžkým postižením a s více vadami*. In VÍTKOVÁ, M. a kol. 2004. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
46. RENOTIÉROVÁ, M. 2005. *Základy speciální pedagogiky II*. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1099-0.
47. REGEC, V; STEJSKALOVÁ, K. a kol. 2012. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3203-8.
48. RŮŽIČKOVÁ, V. 2006. *Soudobé trendy v péči o osoby se specifickými potřebami*. In Kolektiv autorů. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1479-1.
49. RŮŽIČKOVÁ, V. 2007. *Integrace zrakově a kombinovaně postižených žáků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1738-7.
50. RÝZNAR, L. 2010. *Etika a etiketa*. Kunovice: Evropský polytechnický institut. ISBN 978-80-7314-193-6.
51. SMEJKAL, V. 1990. *Abeceda společenského chování*. 2. vyd. Praha: Horizont. ISBN 80-70120-30-4.
52. SMEJKAL, V. 1993. *Lexikon společenského chování*. Praha: Grada. ISBN 80-8562-338-2.
53. SMEJKAL, V. 2001. *Malá encyklopedie společenského chování*. 2. vyd. Praha: Linde. ISBN 80-720-1287-8.
54. SMEJKAL, V; SCHELOVÁ BACHRACHOVÁ, H. 2011. *Velký lexikon společenského chování*. 5. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3649-5.
55. SOVÁK, M. 1972, 1980, 1986. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN. ISBN neuvedeno.
56. SOVÁK, M. 1980. *Kombinované vady v pojetí speciální pedagogiky*. In BALÁŽ, J. a kol. *Komunikačné problémy detí s viacerými chybami*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN neuvedeno.
57. SUJA, S. 2013. *Základy etikety a protokolu: úvod do společenské komunikace, chování veřejného činitele, uplatňování diplomatického, konzulárního i podnikatelského protokolu*. Praha: Orego. ISBN 978-80-87528-16-7.
58. ŠÁNDOROVÁ, Z. 2005. *Základy komprehenzivní a integrativní speciální pedagogiky raného věku: učební text pro studující speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-259-3.

59. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. 2000. *Psychologie osobnosti*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-244-0137-1.
60. ŠTASTNÝ, V. 2005. *Etiketa aneb společenské chování v profesním styku*. Praha: Aspi. ISBN 80-7357-111-0.
61. ŠPAČEK, L. 2005. *Velká kniha etikety*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1333-2.
62. ŠPAČEK, L. 2010. *Malá kniha etikety pro celou rodinu*. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-2219-4.
63. ŠPAČEK, L. 2013. *Business etiketa a komunikace: jak být úspěšným manažerem, politikem, realitním makléřem, finančním poradcem, úředníkem veřejné správy*. Praha: Europrint. ISBN 978-80-260-4347-8.
64. ŠRONĚK, I. 1995. *Etiketa a etika v podnikání*. Praha: Management Press. ISBN 80-8560-394-2.
65. VACÍNOVÁ, M. 1995. *Psychologie a společenská výchova: pro střední odborné školy se zaměřením na oblast služeb, rodinné výchovy a pro studijní a učební obory středních odborných učilišť*. 2. vyd. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-7187006-4.
66. VALENTA M; MÜLLER, O. 2007. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 3. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-099-2.
67. VALENTA, M. 2011. *Lidé s mentálním postižením a jinou duševní poruchou*. In MICHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.
68. VAŠEK, Š. a kol. 1994. *Špeciálna pedagogika: terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-01217-X.
69. VAŠEK, Š. 2003. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia. ISBN 80-967180-4-5.
70. VAŠEK, Š. 2005. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Praha: Vysoká škola Jana Ámose Komenského. ISBN 80-86723-13-5.
71. VANČOVÁ, A. 2001. *Edukácia viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapientia. ISBN 80-967-1087-X.
72. VANČOVÁ, A. 2010. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-970228-1-5.
73. VÁGNEROVÁ, M. a kol. 1999. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-929-4.

74. VÁGNEROVÁ, M., HADJMOUSSOVÁ, Z. 2003. *Psychologie handicapu: handicap jako psychosociální problém*. 2. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-763-2.
75. VÍTKOVÁ, M. 2003. *Integrativní (školní) speciální pedagogika: základy, teorie, praxe*. Brno: MSD. ISBN 80-214-2359-5.
76. VÍTKOVÁ, M. a kol. 2004. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
77. VYGOTSKIJ, L. S. 1983. *Obščije voprosy defektologii*. Sobranije sočinenija 5. Moskva.
78. WAGNEROVÁ, R. 2008. *Základy etikety: etiketa – norma spoločenského správania sa*. Kunovice: Evropský polytechnický institut. ISBN 978-80-7314-148-6.
79. ZÁSZKALICZKY, P. 2010. *Proměna paradigmatu – od segregace k inkluzi*. In LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
80. ZIKL, P. 2005. *Pojem kombinované postižení*. In *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Roč. 15, č. 4, s. 241-245. ISSN 0863-1632.

Seznam použitých internetových zdrojů

1. Evaluating the impact of incorporating Dance into the curriculum of children encountering Profound and Multiple Learning Difficulties. [online]. [cit. 2015-02-17]. Dostupné z http://www.academia.edu/213517/Evaluating_the_impact_of_incorporating_Dance_into_the_curriculum_of_children_encountering_Profound_and_Multiple_Learning_Difficulties.
2. MŠMT. 2011. *Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online]. [cit. 2014-12-22]. Dostupné z www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb
3. MŠMT. 2012. *Zákon č. 472/2011 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)*. [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011-sb-vyklady-a-informace
4. MŠMT. 2014. *Vyhláška č. 103/2014*. [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyhlasky>
5. *Information and Technical Assistance on the Americans with Disabilities Act*. [online]. [cit. 2014-12-23]. Dostupné z www.education.stateuniversity.com/pages/2415/SevereMultiple-Disabilities-Education-individuals-With.html.
6. *Severe and Profound Disabilities* [online]. 2012. Virginia: The Bridge To Excellence. [cit. 2014-09-02]. Dostupné z <http://www.kgcs.k12.va.us/sped/sp.htm>
7. SNELL, M. E. neuvvedeno. *Severe and Education of individuals With Multiple Disabilities – Definition and Types of Severe and Multiple Disabilities* [online]. [cit. 2014-12-23]. Dostupné z www.education.stateuniversity.com/pages/2415/Severe-Multiple-Disabilities-Education-individuals-With.html.
8. *Adult Education and People with disabilities*. [online]. [cit. 2014-12-23]. Dostupné z www2ed.gov
9. OSWALT, A. *Critism of Disability Labeling*. [online]. [cit. 2014-12-23]. Dostupné z www.sevencounties.org/poc/view_doc.php?type=doc &id=36216&cn=1275

10. LANCIONI a kol. 2013. *Further evaluation of a telephone technology for enabling persons with multiple disabilities and lack of speech to make phone contacts with socially relevant partners.* . [online]. [cit. 2014-12-23]. Dostupné z www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24076982

Seznam zkratek

AAK – alternativní a augmentativní komunikace;

IVP – individuální vzdělávací plán;

NKS – narušená komunikační schopnost;

USA – Spojené státy americké.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – otázky k rozhovorům pro rodiče;

Příloha č. 2 – otázky k rozhovorům pro pedagogy.

Příloha č. 1

Otázky k rozhovorům pro rodiče

1. Jakým způsobem se Váš syn/dcera seznamuje? Je schopen/schopna samostatně navázat kontakt s druhým člověkem?
2. Jakým způsobem je Váš syn/dcera zvyklý/á stolovat? Stolujete pravidelně? Podílí se na přípravě stolu?
3. Jakým způsobem Váš syn/dcera vybírá dárky? Umí samostatně dárky balit? Vybere sám/sama dárek pro určitou osobu?
4. Vybírá si Váš syn/dcera oblečení a obuv samostatně? Umí si vybrat oblečení pro různé příležitosti?
5. Je Váš syn/dcera schopen/schopna požádat o tanec? Umí vést konverzaci s partnerem během tance? Doprovodí partnera po tanci?
6. Umí se Váš syn gentlemansky chovat? Ví Váš syn/dcera, co tento pojem znamená?
7. Chodíte se svým synem/dcerou do restaurace? Umí si požádat o jídelní lístek? Vybere si sám/sama jídlo i zaplatí?
8. Chodíte se svým synem/dcerou na návštěvy? Ví váš syn/dcera, jak dlouho se může na návštěvě zdržet? Je vhodné na návštěvu něco přinést?
9. Zúčastnil se Váš syn/dcera slavnostního plesu společenských večerů? Jaké byly přípravy?
10. Víte možnost mít příručku společenské výchovy, která bude sloužit Vaším dětem v rámci vzdělávání?

Příloha č. 2

Otázky k rozhovorům pro pedagogy

1. Jaké máte zkušenosti se seznamováním těchto žáků? Umí samostatně navázat kontakt s druhou osobou?
2. Jak vysvětlujete téma stolování v rámci vzdělávání těchto žáků?
3. Jakým způsobem byste svým žákům vysvětlil téma dárky?
4. Jakým způsobem vysvětlujete oblékání a obouvání těmto žákům?
5. Věnovali jste se během výuky tématu vyzvání k tanci?
6. Jak byste vysvětlili svým žákům pojem gentlemanské chování? Rozumí tomuto pojmu?
7. Jak se Vaši žáci chovali při návštěvě restaurace? Uměli si samostatně jídlo objednat? Zaplatili sami?
8. Pedagogem přidáno téma návštěva: Věnujete se tomuto tématu při výuce? Jak se chovat během návštěvy? Být na návštěvu pozván či nepozván? Je vhodné něco donést s sebou?
9. Jakým způsobem jste se zabývali tématem ples? Bylo to téma ze strany žáků žádané?
10. Vítáte možnost mít příručku společenské výchovy jako jednoho z pracovních materiálů při vzdělávání těchto žáků?

Anotace

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Bc. Lucie Kopečková |
| Katedra: | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce: | Doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2015 |

| | |
|----------------------------|---|
| Název práce: | Společenská výchova a její role při socializaci osob s kombinovaným postižením |
| Název v angličtině: | Social Education and it's Role in Socialization of People with Multiple Disabilities |
| Anotace práce: | <p>V teoretické části této diplomové práce se zabýváme především vymezením pojmu, dále incidencí, etiologií a prevalencí kombinovaného postižení. Ve druhé kapitole se věnujeme socializaci, konkrétně vymezením pojmů, stupni socializace, integraci osob s kombinovaným postižením a postojem společnosti k těmto osobám. Třetí kapitola náleží etiketě, vymezení tohoto pojmu, společenské významnosti a komunikaci osob s kombinovaným postižením v rámci společenské výchovy.</p> <p>Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit aktuální úroveň žáků v oblasti společenské výchovy, ta byla zjišťována na základě rozhovorů s rodiči žáků s kombinovaným postižením. Rodičů jsme se tázali na jednotlivé oblasti společenské výchovy a praktickou realizaci s jejich dětmi s kombinovaným postižením. Dále bylo zpracováno deset rozhovorů s pedagogy, kteří poskytli cenné informace a rady z oblasti vzdělávání žáků s kombinovaným postižením v oblasti společenské výchovy.</p> <p>Za parciální cíl bylo zvoleno vytvoření příručky společenské výchovy, která vznikla na podkladě těchto rozhovorů. Po jejím</p> |

| | |
|-------------------------------------|---|
| | <p>vytvoření bylo provedeno ověření při práci se žáky Praktické školy dvouleté, Olomouc, Kosmonautů 4. Příručka byla následně upravena dle potřeb těchto žáků.</p> |
| <p>Klíčová slova:</p> | <p>Kombinované postižení, vzdělávání žáků s kombinovaným postižením, socializace, integrace, etiketa, společenská výchova, příručka společenské výchovy, kurz společenského tance a etikety.</p> |
| <p>Anotace v angličtině:</p> | <p>In the theoretical part of this diploma we deal primarily with definition of term, as well as incidence, etiology and prevalence of multiple disabilities. In second chapter we are dealing with socialization, namely the definition of the term and degree of socialization, integration of persons with multiple disabilities and attitude to these persons. Third chapter belongs to etiquette, its definition, social significance and communication of persons with multiple disabilities in frame of social education.</p> <p>The main objective of this thesis was to determine the current level of students in social education, this have been determined on the base of interviews with parents of students with multiple disabilities. Parents were inquired about individual areas of social education and realization with their children with multiple disabilities. Furthermore 10 interviews with educators were processed, which provided useful information and council from field of social education of students with multiple disabilities.</p> <p>Creation of handbook of social education is partial objective of this thesis, and it was developed on basis of these interviews. Handbook was verified after creation by working with students of Practical two-year school, Olomouc, Kosmonautů 4. Handbook was subsequently modified accordingly to needs of these pupils.</p> |

| | |
|------------------------------------|---|
| Klíčová slova v angličtině: | Multiple disabilities, education of students with multiple disabilities, socialization, integration, etiquette, social education, handbook of social education, course of ballroom dance and etiquette. |
| Přílohy vázané v práci: | Otázky k rozhovorům |
| Přílohy nevázané v práci: | Příručka společenské výchovy |
| Rozsah práce: | 67 stran (133 875 znaků) |
| Jazyk práce: | český |