

## **Podíl pohybových aktivit na vnímání identity osobnosti vozíčkářů a jejich inkluze do běžného tělovýchovného prostředí**

Brůžková Lucie, Pacholík Viktor

Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Katedra společenských věd ve sportu, Brno  
*bruzkova@fsps.muni.cz, pacholik@fsps.muni.cz*

### **Abstrakt**

Projevy osobnosti prostřednictvím prožitkových pohybových aktivit jsou popisovány v řadě odborných publikací. Inkluze handicapované populace do běžného tělovýchovného prostředí však nepatří k častým. Při realizaci psychomotorických lekcí v rámci studia na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity jsme zapojili do tělovýchovného procesu vozíčkáře, kteří v novém prostředí a s novými pomůckami začali hledat svoje místo uprostřed zdravé populace a jejich prožitková sféra umožnila odbourat počáteční nejistotu a posléze odhalila i skrývané prvky osobnosti.

**Klíčová slova:** inkluze, integrace, handicapovaní studenti, osobnost

### **Úvod**

Osobnost každého jedince ve společnosti se utváří pod vlivem ostatních členů její sociální skupiny. Někteří se začínají již od raného dětství odlišovat a jejich odlišnost časem nabude takových rozměrů, že se stává jinakostí. Tato jinakost může signalizovat určitý druh postižení, který je později považován za handicap. Historicky vzato se takoví jedinci ve společnosti vyskytovali vždycky, v plynutí dějin však na ně bylo nahlíženo v souvislosti se společenským děním a mnohdy byli tito lidé zasunuti do pozadí společnosti, například v totalitních režimech. Přitom každý z nás se může stát členem skupiny handicapovaných, ať už jako její součást nebo jako výchovný činitel či sociální opora. Ve smyslu určité jinakosti je také nazíráno na jedince s nižší úrovní všeobecných rozumových schopností (inteligence). Tato skutečnost vždy byla v psychologii považována za inverzibilní, tedy za těžko zaměnitelnou nebo nahraditelnou. Ukázalo se, že handicapovaní žáci nejsou schopni osvojovat si základní druhy předpokladů pro úspěšnou školní docházku, nýbrž i pro úspěšný celospolečenský život. Tito jedinci potřebují sociální oporu, pomoc zvenčí, která jim může pomoci nastartovat normální život nebo jim pomáhá při začleňování do společnosti. Na dostatečném osvojení si základních sociálních návyků potom závisí jejich instrumentální dovednosti (Vágnerová et al., 2001). Postižení je jev, který je nápadný tím, že je relativně řídký. Handicapovaní jsou tedy v populaci spíše výjimeční a odlišují se tím ve svůj neprospěch od běžných norem populace. Je nutno v této souvislosti poznamenat, že podobně vzácní jsou i hérové, tedy jedinci, kteří se rovněž odlišují od společnosti, i když spíše pozitivně (Pipeková et al., 1998). Někteří autoři vidí základní problém v rodinném prostředí, zejména v jejím postoji k sociální skutečnosti. Tak se stává, že dva rodinné faktory – profesní pozice rodičů a úroveň vzdělání mohou ovlivnit normativitu rodiny (Kohn, 1984).

Ve spolupráci s rodinou potom škola působí jako výchovný faktor, který přispívá k socializaci dítěte a k nácviku jeho základních společenských potřeb. Tzv. školní socializace je podporována kulturním kapitálem rodiny a dítěte, dominantní kulturou (rozlišuje především její formu a obsah) a

děti vlivem vzdělávání mohou získávat poznatky prostřednictvím vlastních zkušeností. Škola explicitně neposkytuje většinou to, co požaduje, nýbrž vyžaduje jednotně od všech vztah k jazyku a ke kultuře, který se vytváří jedině oním zvláštním způsobem vštěpování, tedy prožitou zkušeností (Bourdieu, Passeron, 1970).

S pokračující demokratizací školství dochází i k následnému novému náhledu na osobnost handicapovaných, mění se postupně obsah vyučování, postoje učitelů a většinou vzniká konflikt, při kterém škola handicap dítěte prostě nezvládá. Vznikají diskuse o pojetí normality a postoji k normalitám (co je ještě normální?). Norma může být chápána statisticky, funkčně nebo sociokulturně. Mnohdy je zaznamenána odchylka od normy, může mít různé podoby – pozitivní, negativní, popř. neutrální. Tyto hranice nemají žádné definice, vyvíjí se v čase a vždy závisí na aktuální úrovni dané společnosti (Vágnerová, 1999).

Osobnost handicapovaných se vyvíjí odlišně od osobnosti zdravých jedinců a je vždy respektována ve vztahu k řadě faktorů, které handicap způsobují. Základem sebepojetí je vjem a představa vlastního těla a vlastní osobnosti ve světě (Balcar, 1983). Takové vymezení je limitované většinou na úrovni psychické nebo na úrovni somatické. Vždy závisí na možnostech jedince adekvátním způsobem posuzovat a hodnotit. Na úrovni emocionální může být sebepojetí zkresleno v obou směrech, tedy v kladném směru i v záporném směru. Velký význam má nezkušenost, která často vyplývá z izolace vůči okolí a také postoj společnosti k osobnosti handicapovaného.

Po revoluci v roce 1989 bylo považováno za společensky nutné přizpůsobit více školní podmínky běžné školy pro handicapované a začalo se více hovořit o integraci postižených do běžné školy. V mnoha případech však docházelo k narušení školního kolektivu, k narušení běhu vyučování a řada učitelů neměla s takovou výukou patřičné zkušenosti. Tyto prvky se objevovaly nejen v teoretických předmětech, nýbrž i v praktických činnostech. Jednou z nich byla i tělesná výchova, ze které byli žáci vždy osvobozováni. Přitom úroveň osobnosti musíme hodnotit v celém komplexu prvků, kterými se osobnost projevuje a k nim jednoznačně působí také tzv. řeč těla. Prostřednictvím pohybových aktivit lze u handicapovaných snižovat napětí, trauma i negativní postoje a role a lze takto vyučované děti více začlenit do kolektivu. Pokud se podaří skupině dětí nebo mladých lidí spolupracovat s integrovaným dítětem a to tzv. „zapadne“ do třídního kolektivu, potom jej kolektiv přijme i s jeho handicapem, stejně tak jako handicapovaný přijme kolektiv. Potom dochází k jevu, který je v současnosti označován jako inkluze.

Prostřednictvím prožitkových činností v tělesné výchově nebo ve sportovně pohybových aktivitách lze velmi pozitivně působit na proces inkluze, tento proces lze takto urychlit a umožnit handicapovaným, aby byli schopni se ve společenské skupině lépe orientovat a smysluplně se zúčastňovat všech aktivit. Současně při tom působíme na kognitivní procesy osobnosti a na zdraví jedinců, protože vlivem sportovně pohybových aktivit přispíváme k rozvoji celého těla.

U handicapovaných využíváme různé herní činnosti a typy her pro zpestření práce s dětmi i pro pozorování. Využíváme různé typy her: manipulační, tématické, konstruktivní, intelektové, senzorické, napodobivé, slovní, rytmicko-hudební, dramatické a psychomotorické. Psychomotorickými hrami podněcujeme zúčastněné k seberealizaci, k vlastnímu ztvárnění a často je hra zrcadlem, v němž se sami sotva poznáme (zejména při spontánních činnostech). Hry mají silný emotivní účinek a odkrývají často ty stránky osobnosti, které nemusíme znát nebo o nich nevíme (Blahutková, Pavlíková, 1996). Hry v psychomotorice se od běžných her odlišují zejména tím, že nemají vítěze a poražených, nejsou výkonově orientovány. Umožňují projevovat individualitu osobnosti a současně zapojují člověka do kolektivního cítění a poutají jedince ke kolektivu.

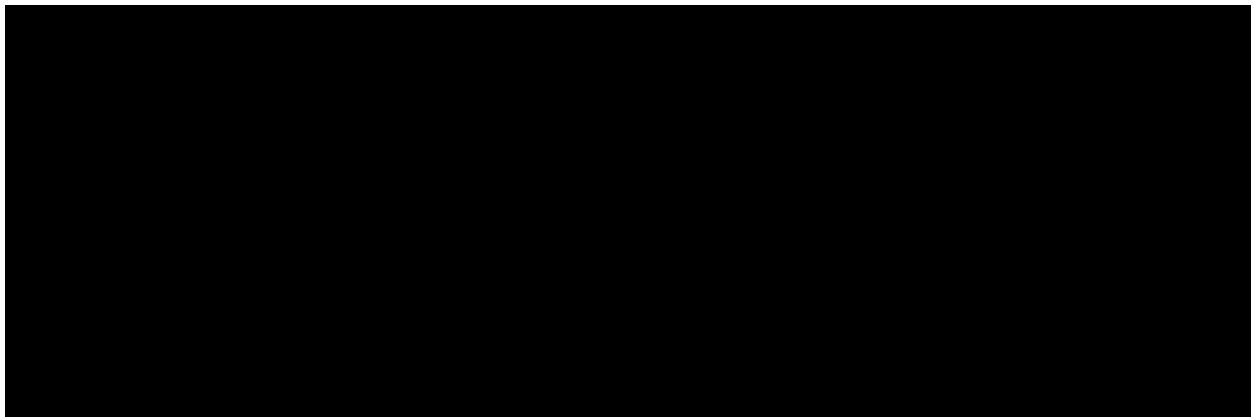
Psychomotorické hry mohou pomáhat při zvládnání obtížných životních situací, při hledání cest k problémovým dětem a jejich kontaktech a komunikaci, při zvládnání návykových postojů a k intenzivnímu prožívání a rovnováze (Blahutková, 2003).

Při práci s handicapovanými studenty na Pedagogické fakultě v Brně, v rámci výuky psychomotoriky ve studiu Speciální pedagogiky jsme se poprvé setkali s vozíčkáři, kteří se do výuky této pohybové aktivity aktivně zapojili. Zpočátku byla naše zkušenost minimální, při každé aktivitě jsme se učili vnímat a respektovat jejich požadavky a potřeby, posléze postupně docházelo k jejich začleňování do skupiny a k jejich postupnému přijetí. Vzhledem ke skutečnosti, že výuku psychomotoriky absolvovali vybraní handicapovaní v průběhu jednoho semestru, máme velmi cenný zdroj informací.

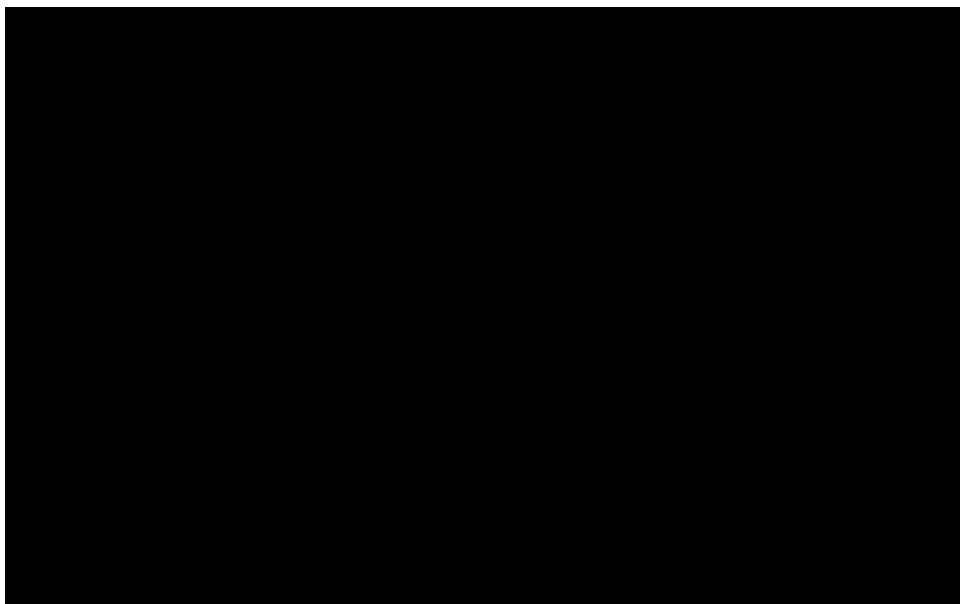
Skupinu tvořilo 22 studentů prezenčního programu studia speciální pedagogiky ve věku 19 až 25 let, kteří navštěvovali 5. – 7. semestr a většinou se poznávali až v tělocvičně na hodinách psychomotoriky v délce 90 minut jedenkrát týdně. Do skupiny bylo zařazeno 5 vozíčkářů. V úvodních hodinách psychomotoriky se zúčastňovali výuky na svých vozících, které byly mnohdy velmi nepohodlné a překážely. Další překážkou se jevila spolupráce s asistenty, kteří zanechali vozíčkáře u dveří tělocvičny a odešli na hodinu mimo prostory tělovýchovného areálu. Po několika úvodních hodinách a seznámení s kolektivem došlo k postupné integraci vozíčkářů do skupiny – při vstupu do tělocvičny se přesunuli na vozíky na kolečkách, v tělocvičně se pohybovali bez potíží na těchto vozících a do výuky se zapojovali všichni. Jakmile zvládali novou situaci, většinou bez dalších pomocníků plnili všechny zadané úkoly. Ve druhé polovině semestru začali sami vyvíjet aktivity k obměnám obsahu již tak rozsáhlého předmětu a některé jejich nápady jsou využívány dodnes.

Psychomotorická výuka s sebou vždy přináší úvodní i závěrečné části hodiny, které jsou zcela optimální pro krátké rozhovory, diskuse a celé hodiny potom pro pozorování nebo také pro tvorbu chronometraže výstupů jednotlivců. Z konstatování vyučujícího vyplynulo, že zpočátku si studenti v tělocvičně stěžovali na nepříjetí skupinou a na skutečnost, že jsou odkázáni sami na sebe. Některé tato skutečnost příliš přitahovala, později se stávali tvůrci skupinových činností, které zvládali ve výborné formě a kondici. Vývoj skupiny se dal označit jako etapový (obr. 1), v průběhu jednotlivých psychomotorických celků se postupně skupina utvářela, lépe komunikovala (obr. 2) a více se semkla, zejména při vzájemné spolupráci. Jako tvůrci nových činností a iniciátoři inovací se objevovali často právě handicapovaní studenti, kteří neváhali povzbudit ke spolupráci i ostatní zúčastněné. Přitom právě psychomotorické činnosti vyzývají k týmové spolupráci a k mezilidské komunikaci, ať už neverbálního nebo verbálního charakteru. Obě složky se projevovaly v plné míře v průběhu celého semestru. Hlavním přínosem se však jevila skutečnost, že někteří handicapovaní studenti se výuky zúčastňovali i v následujících semestrech bez možnosti získání dalších kreditů v rámci studijních povinností.

Přínosem pro vyučující i pro zúčastněné studenty byla skutečnost, že inkluze není pouze teoretická fráze, nýbrž skutečně možná a prakticky proveditelná spolupráce handicapovaných se zdravou populací.



Obr. 1: Vývoj spolupráce ve skupině v průběhu semestru



Obr. 2: Vývoj komunikace ve skupině v průběhu semestru

Literatura:

Balcar, K. (1983). *Úvod do studia osobnosti*. Praha: SPN.

Blahutková, M., Pavlínková, Z. (1996). *Využití netradičního náčiní v hodinách tělesné výchovy na I. stupni základní školy*. Brno: CDVU MU. 54 s.

Blahutková, M. (2003). *Psychomotorika*. Brno: PedF MU. 92 s.

Bourdier, P., Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.

Kohn, R. (1984). Somatic symptoms among older societ immigrants. In: *J. Soc. Psychiatry*. 35, 4, 350 – 360.

Pipeková, J. et al. (1998). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. 234 s.

Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. 448 s.

Vágnerová, M. (2001). *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum. 230 s.