



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Zdravotně sociální fakulta  
Ústav humanitních studií v pomáhajících profesích

Bakalářská práce

**Využívání motivačních mechanismů v rámci výchovně  
vzdělávacího procesu pro žáky s těžkým mentálním postižením**

Vypracoval: Michaela Mallátová  
Vedoucí práce: PhDr. Vlastimila Urbanová

České Budějovice 2016

## Abstrakt

Bakalářská práce řeší otázku motivačních mechanismů v rámci výchovně vzdělávacího procesu pro žáky s těžkým mentálním postižením. Cílem práce je zjistit, jakých motivačních mechanismů je učitelkami žáků s těžkým mentálním postižením nejvíce využíváno. Dílčím cílem je porovnání odpovědí učitelek dle délky jejich praxe a zjištění, zda má délka praxe vliv na výběr motivačních mechanismů.

Teoretická část práce se v první kapitole věnuje definici mentální retardace, její etiologii, diagnostice a klasifikaci. Další kapitola je zaměřena na vzdělávání osob s mentálním postižením. Vzdělávání je k účelům mé bakalářské práce blíže specifikováno v následující kapitole, edukace osob s těžkým mentálním postižením. Kapitola edukace osob s těžkým mentálním postižením je kromě vzdělávání věnována okrajově také výchově a stále se rozvíjející metodě Snoezelen a konceptu Bazální stimulace, které do edukace osob s mentálním postižením neodmyslitelně patří. Poslední kapitolou teoretické části je motivace ve školním prostředí.

Podklady pro závěr praktické části práce jsem získávala pomocí polostrukturovaných rozhovorů s předpřipravenými deseti otázkami, které díky zvolené pružné metodě mohly být v průběhu dotazování pozměňovány. Na otázky mi odpovídalo deset respondentek.

Provedeným výzkumem jsem zjistila, že k výuce je nejčastěji motivováno za pomoci demonstrace, vyprávění, nebo použitím obrázků doprovázejících probíranou látku. Žáci jsou běžně motivováni odměnami, mezi nejčastější se řadí úsměv a následně odměnění pomocí drobné sladkosti. Neverbální odměňování a tresty se přirozeně prolínají celou výukou a žáci jim nejsnáze rozumějí. Vliv praxe byl na jednotlivých odpovědích znatelný, zejména v přístupu k novým metodám. Učitelky s kratší praxí využívají nové a alternativní metody častěji a jsou otevřeny učit se novému, na druhé straně učitelky s delší praxí využívají spíše metod ověřených a praxí ozkoušených.

Práce může být přínosná jako přehled využívaných motivačních mechanismů napříč různou délkou praxe v oboru a jako materiál studentům, kteří se chtějí věnovat práci s žáky s těžkým mentálním postižením.

**Klíčová slova:** mentální postižení, motivace, výchovně vzdělávací proces

## **Abstract**

The bachelor thesis deals with the issue of motivation mechanisms in the scope of educational process of pupils with heavy mental disabilities. The target of the thesis is to find out which what motivation mechanisms are used by teachers of pupils with heavy mental disabilities most frequently. A partial target is the comparison of answers of teachers depending on their practice and the ascertainment if the length of practice had influence on the motivation mechanisms.

The theoretical part of the thesis is devoted to the definition of mental disability, its etiology, diagnostics and classification. The following chapters focus on the education and subsequently teaching of persons with mental disabilities; the teaching is, for the purposes of my bachelor's thesis specified closer in the following chapter, "Education of persons with heavy mental disabilities". This chapter is, besides the teaching, devoted also to the developing Snoezelen method and Basal stimulation concept being a part of education of persons with a mental disabilities inseparably. The last chapter of the theoretical part is the motivation in the school environment.

I acquired the base for the conclusion of the practical part of thesis by means of the half-structured talks with the pre-prepared ten questions which could be changed during questioning thanks to the elected flexible method. Ten respondents answered my questions.

I have found out through the questioning carried out that the pupils are motivated frequently by means of demonstration, narration or use of pictures accompanying the curriculum. The pupils are usually motivated by remuneration, the most frequent ones are a smile and subsequently small sweets. The non-verbal remuneration and punishments are present in the whole teaching process and the pupils understand them easily. The influence of practice was visible in individual answers especially in view of new methods. The teachers with a shorter practice use new and alternative methods more often and they are open to new methods, on the other hand, teachers with a longer practice use more verified methods well-tried in practice.

The thesis may represent contribution as survey of used motivation mechanisms in relation to the various term of practice in the branch and as material for students desiring to work with pupils with a heavy mental disability.

**Key words:** mental disabilities, motivation, educational process

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2016

.....

(jméno a příjmení)

## **Poděkování**

Ráda bych zde poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Vlastimile Urbanové za odborné vedení, cenné rady a motivaci do práce. Mé poděkování patří i respondentkám, které mi s ochotou odpovídaly na vyčerpávající otázky a samozřejmě také rodině, zejména za jejich psychickou podporu a trpělivost.

# Obsah

Úvod .....	11
1 Mentální retardace .....	12
1.1 Etiologie .....	13
1.1.1 Prenatální období .....	13
1.1.2 Perinatální období .....	14
1.1.3 Postnatální období .....	14
1.2 Diagnostika .....	15
1.3 Klasifikace .....	16
1.3.1 Lehká mentální retardace .....	17
1.3.2 Středně těžká mentální retardace .....	18
1.3.3 Těžká mentální retardace .....	18
1.3.4 Hluboká mentální retardace .....	19
1.3.5 Jiná mentální retardace .....	20
1.3.6 Nespecifikovaná mentální retardace .....	20
1.3.7 Hraniční pásmo .....	20
2 Vzdělávání osob s mentálním postižením .....	21
2.1 Předškolní vzdělávání .....	22
2.2 Základní vzdělávání .....	23
2.3 Další vzdělávání a profesní příprava .....	24
2.4 Celoživotní vzdělávání .....	25
2.5 Poradenské služby ve školách a školských zařízeních .....	25
2.6 Didaktika osob s mentálním postižením .....	26
2.6.1 Didaktické zásady .....	26
2.6.2 Didaktické metody .....	28
3 Edukace osob s těžkým mentálním postižením .....	33
3.1 Vzdělávání .....	34
3.2 Snoezelen .....	38
3.3 Bazální stimulace .....	40



3.3.1	Somatická stimulace .....	41
3.3.2	Vestibulární stimulace .....	42
3.3.3	Vibrační stimulace .....	42
3.3.4	Desatero bazální stimulace .....	43
4	Motivace ve školním prostředí .....	44
4.1	Odměny a tresty .....	47
5	Cíl práce a výzkumné otázky .....	52
6	Metodika .....	53
7	Výsledky šetření .....	55
8	Diskuze .....	62
	Závěr .....	66
	Literatura .....	68

## Seznam použitých zkratk

IQ	Intelligenční kvocient
IVP	Individuální vzdělávací plán
MKN-10	Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí a úrazů
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SPC	Speciálně pedagogické centrum
OSN	Organizace spojených národů
WHO	Světová zdravotnická organizace

# Úvod

Úkolem výchovně vzdělávacího procesu u osob s těžkým mentálním postižením je maximální rozvoj osobnosti a individuality každého jedince. V edukaci žáků s mentálním postižením se stále vyvíjejí nové metody, ty stávající se zdokonalují a tím dochází také ke zlepšení využívaných motivačních mechanismů.

Jako téma své bakalářské práce jsem si zvolila využívání motivačních mechanismů v rámci výchovně vzdělávacího procesu pro žáky s těžkým mentálním postižením.

V teoretické části se zaměřím na definici mentální retardace, její etiologii, diagnostiku a klasifikaci a dále pak na vzdělávání osob s mentální retardací. Žáci s těžkou mentální retardací se v současné době vzdělávají v základních školách speciálních, proto toto téma, pro potřeby své bakalářské práce, více přiblížím v následující kapitole edukace osob s těžkým mentálním postižením, kde kromě bližšího seznámení se vzděláváním, věnuji část kapitoly výchově a i u nás stále více využívané metodě Snoezelen a konceptu Bazální stimulace. Poslední kapitola se bude zabývat motivací žáků ve školním prostředí.

V praktické části bude obsažen polostrukturovaný rozhovor vedený s deseti vybranými učitelkami žáků s těžkým mentálním postižením. Rozhovory budou probíhat za účelem zodpovězení otázek týkajících se využívaných motivačních mechanismů. Odpovědi budou následně porovnány a na základě získaných informací se pokusím o zodpovězení výzkumné otázky a porovnání s poznatky obsaženými v teoretické části práce.

Práce by mohla poskytnout přehled o využívaných motivačních mechanismech napříč různou délkou praxe v oboru a mohla by také být přínosným materiálem studentům, kteří se chtějí věnovat práci se žáky s těžkým mentálním postižením.

# 1 Mentální retardace

Při klasifikaci mentální retardace se nyní užívá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10). Mentální retardace se řadí do oboru psychiatrie pod značením F70 - F79 (Valenta et al., 2012)

Mentální retardace se vyskytuje ve světové populaci bez ohledu na kontinent, či rasu a možná právě to je jedním z hlavních důvodů pro věnování zvláštní pozornosti v ohledu péče o osoby s mentálním postižením. OSN přijala v roce 1971 Deklaraci práv mentálně postižených osob (Valenta et al., 2014).

Valenta (2014) ve své knize zmiňuje různá označení pro mentální retardaci, která se za poslední půlstoletí vystřídala v odborné literatuře, jsou jimi například duševně vadní, duševně úchylní, duševně abnormální, duševně opoždění, duševně defektivní, rozumově vadní, děti s vadným rozumovým vývojem, děti se sníženými rozumovými schopnostmi, rozumově zaostalí, intelektově vadní, intelektově úchylní, intelektově abnormální, slabomyslní, oligofrenní, mentálně vadní, mentálně defektní, mentálně deficitní apod. (Valenta et al., 2014).

Vágnerová (2012) definuje mentální retardaci jako „*neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového rozvoje (méně než 70% normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován*“ (Vágnerová, 2012, s. 289).

Dle Pipekové (2006) je mentální retardace „*stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností (schopnosti myslet, učit se a přizpůsobovat se svému okolí, k němuž dochází v průběhu vývoje jedince. Jde o stav trvalý, který je buď vrozený nebo časně získaný*“ (Pipeková, 2006, s. 269).

Defektologický slovník charakterizuje termínem mentální retardace „*skupinu jedinců s nerovnoměrným (zpomaleným) duševním vývojem*“ (Edelsberg et al., 2000, s. 302). Nejedná se však pouze o časové opoždění duševního vývoje, nemůžeme totiž dítě s postižením automaticky přirovnávat k mladšímu, zdravému dítěti. Nedochází totiž jen ke změnám kvalitativním, ale i kvantitativním (Valenta, Müller, 2003).

Termín mentální retardace je stále nejednotný a se značným množstvím definic, všechny však spojuje celkové snížení intelektových schopností a problém ve schopnosti

adaptace na sociální prostředí. Širší používání tohoto termínu se objevuje po roce 1959, kdy v Miláně proběhla konference WHO (Světová zdravotnická organizace). Světová zdravotnická organizace reviduje klasifikaci nemocí včetně duševních poruch (MKN = Mezinárodní klasifikace nemocí) u které od roku 1992 platí již desátá revize (MKN-10) (Valenta et al., 2012).

## **1.1 Etiologie**

Pokud je mentální retardace vrozená, nebo časně získaná (uvádí se do 2 let života), jedná se o primární mentální retardaci, nazývanou oligofrenie (Valenta, Müller, 2003). Tento stav se považuje za neměnný, trvalý, chronický, bez tendence se zhoršovat, nebo zlepšovat (Valenta et al., 2014).

Pokud dojde ke vzniku po 2. roce života, jedná se o sekundární postižení, demenci (Valenta, Müller, 2003). U demence dochází k postupnému zhoršování a prohlubování stavu a symptomů. V ojedinělých případech se může progres zpomalit, zastavit nebo dokonce směřovat zpět ke stavu v počátku, což ale není typické (Valenta et al., 2014).

Příčiny vzniku mentální retardace jsou v odborných literaturách rozděleny různě. Lze je dělit na příčiny endogenní a exogenní, postižení může být vrozené, či získané, dle času je dělené na prenatalní, perinatální a postnatální. Neexistují však dvě osoby s totožným počátkem intelektové subnormality, proto je vytváření adekvátních etiologických kategorií velmi problematické (Valenta et al., 2012).

Věda při hledání příčin vzniku mentální retardace vykonala velkou část práce, přesto však přibližně u třetiny osob s mentální retardací nejsme schopni příčinu dopátrat (Valenta et al., 2014).

### **1.1.1 Prenatální období**

Prenatální období představuje období vývoje plodu v matce. Významným faktorem jsou v tomto případě vlivy dědičné (zděděné nemoci a to zejména metabolické poruchy

vedoucí k mentální retardaci, zdědění nedostatečných vloh k určité činnosti). Nejčastějším faktorem jsou genetické příčiny, kdy dochází k mutaci genů, aberaci chromozomů (jedná se o mutace na chromozomální úrovni, například numerické aberace trizomie, s nejrozšířenějším reprezentantem Downovým syndromem), či změnám v jejich počtu. Vedle vlivů dědičných a genetických jsou dalšími skupinami faktory environmentální a onemocnění matky v době těhotenství. U onemocnění matky v těhotenství platí zásada, že čím dříve dojde k patologii, tím fatálnější jsou následky ve zdraví dítěte (Valenta et al., 2014).

Organismus matky slouží jako primární prostředí pro plod. Mohou ho ovlivnit vlivy fyzikální (například ionizující záření), chemické (alkohol, drogy, léky) a vlivy biologické (virové a bakteriální onemocnění) (Franiok, 2008).

### **1.1.2 Perinatální období**

Perinatální období je období během porodu a těsně po něm. Jedním z perinatálních faktorů je mechanické poškození mozku při porodu, dalšími jsou organické poškození mozku (encefalopatie), hypoxie či asfyxie (nedostatek kyslíku), předčasný porod a s tím spojená nízká porodní váha dítěte a nefyziologická novorozenecká žloutenka (Valenta et al., 2014).

### **1.1.3 Postnatální období**

Postnatální období je doba po narození, v průběhu života. Faktorů, které mohou způsobit mentální retardaci v postnatálním období, je mnoho. Řadíme mezi ně zejména záněty mozku způsobené mikroorganismy (klíšťová encefalitida, meningitida), mechanické vlivy, nádorová onemocnění, krvácení do mozku, apod. (Valenta et al., 2014).

## 1.2 Diagnostika

V posledních letech dochází k rozvoji prenatalní diagnostiky. Kromě vyšetření ultrazvukem, které je již bráno za běžnou metodu, se prenatalní vyšetření rozšířilo o metody invazivní prenatalní diagnostiky (genetické vyšetření plodu). Při zmíněné diagnostice dochází pomocí drobného vpichu břišní stěnou matky k odběru plodové vody, buněk z placenty nebo krve pupečníku (Franiok, 2004).

K postnatální diagnóze pak nestačí jen slabý výkon v testech inteligence, ale musí dojít i k selhávání k věku přiměřenému očekávání v sociálním okolí. Jako příklad lze uvést mnohé z romských dětí s IQ nižším než 70, které však i přes nižší IQ nejsou ve své rodině nijak nápadné a dobře plní všechna její očekávání. Tyto děti jsou mnohdy také více samostatné a sociálně zdatnější, než některé děti s nadprůměrnými intelektovými schopnostmi (Svoboda et al., 2001).

Diagnóza je založena na komplexním hodnocení. Musí dojít k použití některého komplexního inteligenčního souboru a k posouzení adaptivního chování. Nesmí se opomenout podrobná anamnéza zaměřená na faktory biologické, psychosociální a na dosavadní vývojové tempo. U nejmenších dětí a dětí s těžšími stupni mentální retardace hrají důležitou roli výsledky komplexních vývojových škál, údaje z anamnézy a výsledky z kvalitativního pozorování, na kterých je v těchto případech založena diagnóza. V útlém věku je třeba dát si pozor na podceňování dítěte, kdy by v důsledku sníženého očekávání a nároků rodičů mohlo dojít k iatrogenní mentální retardaci (Svoboda et al., 2001).

V případě pohybového nebo smyslového postižení je možná úprava jednotlivých položek testů vedoucí k minimalizaci vlivů postižení, může to být například zvětšení materiálu, alternativní komunikace apod. Nesmíme zapomínat, že neurologicky nemocné dítě bývá dříve unavitelné a úzkostné, než dítě zdravé. U všech dětí s mentální retardací je optimálnější používat metody obsahující krátké úkoly, které lze rychleji střídát a kde jsou úkoly spíše praktické a manipulační (hry s kostkami, vývojové hodnocení kresby, starší revize SB testu apod.). U testů s dlouhými úlohami mohou žáci selhávat z mimointelektových důvodů (Svoboda et al., 2001).

Hojně používanou metodou při posuzování adaptability je Vinelandská škála sociální zralosti, která mapuje celkovou soběstačnost, soběstačnost v jídle, či při oblékání, komunikaci, sociální začlenění při hře a mnohé další. Jednotlivé body jsou ohodnoceny podle výpovědi rodičů a ze sledování běžného chování diagnostikovaného. Další metodou je Günsburgova škála pozorující opět samostatnost, komunikaci, socializaci a povinou součástí je diagnostikování rodinné interakce (Valenta et al., 2012).

### 1.3 Klasifikace

Mentální retardace se klasifikuje podle úrovně rozumových schopností (v psychologii označováno jako inteligence) (Švarcová, 2011).

Nejpoužívanějším vyhodnocením úrovně inteligence je inteligenční kvocient, který zavedl W. Stermen. Jde o vztah mezi mentálním a chronologickým věkem.

$$IQ = (\text{mentální věk} / \text{chronologický věk}) \times 100$$

Výsledný inteligenční kvocient nám slouží k určení rozumové úrovně jedince (Svoboda in Švarcová, 2011).

Mentální retardace se vyznačuje výrazně sníženou úrovní inteligence. Pro klasifikaci se užívá již zmíněná 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě, která vstoupila v platnost od roku 1992 a která mentální retardaci dělí na šest základních kategorií:

- lehká mentální retardace
- středně těžká mentální retardace
- těžká mentální retardace
- hluboká mentální retardace
- jiná mentální retardace
- nespecifikovaná mentální retardace (Švarcová, 2011).



Vedle stupně mentálního postižení se v kódu označuje i chování klientů a to číslicí za tečkou:

- 0 – žádné / minimální postižení chování
- 1 – výrazně postižené chování vyžadující intervenci
- 8 – jiná postižení chování
- 9 – bez zmínky o postižení chování

Například: F71.0 = středně těžká mentální retardace bez poruch chování, typické pro klienta s Downovým syndromem (Valenta et al., 2012).

Ve starší literatuře se můžeme setkat s pojmem slaboduchost, který definoval těžší podprůměr inteligence 70 – 80 IQ. V současnosti se užívá nahrazujícího pojmu hraniční pásmo mentální retardace. Literatura uvádí, že se v tomto pásmu nachází 5 – 16 procent populace (Valenta, Müller, 2003).

### **1.3.1 Lehká mentální retardace**

IQ 50-69 (F70) (Svoboda et al., 2001)

Dříve označováno pojmem debilita (Valenta et al., 2012).

Jedinci s lehkou mentální retardací jsou většinou schopni užívat řeč, i když k jejímu osvojení dochází opožděně, a to účelně a v každodenním životě. Dosaženo je také úplné nezávislosti v osobní péči a v praktických domácích dovednostech. Stejně jako u řeči, však platí, že vývoj je oproti normě pomalejší. Potíže se projeví ve škole, při čtení a psaní. Jedinci s horní hranicí lehké mentální retardace zvládají praktickou nebo méně kvalifikovanou manuální práci. Problém může nastat, pokud je jedinec emočně a sociálně nezralý (obtížné přizpůsobení kulturním tradicím, nedokáže řešit problémy běžného života, nedokáže si udržet zaměstnání či jiné finanční zabezpečení apod.)

U lehké mentální retardace se mohou projevit přidružené chorobné stavy, jakými je například epilepsie, poruchy chování, tělesná postižení, autismus a další vývojové poruchy (Švarcová, 2011).

Schopnost uvažovat abstraktně není u těchto osob vyvinuta, tudíž nedochází ani k používání abstraktních pojmů, pouze k užívání konkrétních označení. Uvažování je

v tom nejlepším možném případě na úrovni středního školního věku (Fisher, Škoda, 2008).

Obecně jsou potíže (behaviorální, emocionální a sociální) bližší jedincům s normální inteligencí, než jedincům se středně těžkou mentální retardací (Michalová, 2012).

### **1.3.2 Středně těžká mentální retardace**

IQ 35-49 (F71) (Svoboda et al., 2001)

Dříve označováno pojmem imbecilita (Valenta et al., 2012).

Osoby se středně těžkou mentální retardací mají výrazně opožděnou a velmi omezenou schopnost řeči, chápání, soběstačnosti a zručnosti. Může však dojít k osvojení základu čtení, psaní i počítání, podmínkou je ale kvalifikované pedagogické vedení. Úspěšní mohou být i v jednoduché manuální práci, kde by úkoly měly být strukturovány a měl by být zajištěn odborný dohled. I přes zpravidla plnou mobilitu, fyzickou aktivitu a schopnost navazovat kontakt, je v dospělosti téměř nemožný samostatný život. U osob se středně těžkou mentální retardací jsou značné rozdíly v jednotlivých schopnostech, úroveň řeči je různá, někteří jedinci mohou vést jednoduché dialogy, jiní se s obtížemi domluví na základních potřebách, někteří se mluvit ani nenaučí (v takové situaci je klíčové naučit porozumět verbálním instrukcím, používat gestikulaci a další formy nonverbální komunikace). Mohou se objevit i různá psychiatrická onemocnění, která se však vzhledem k omezení ve verbálním projevu velmi obtížně diagnostikují (Švarcová, 2011).

Myšlení odpovídá předškolnímu dítěti (Michalová, 2012).

### **1.3.3 Těžká mentální retardace**

IQ 20-34 (F72) (Svoboda et al., 2001)

Dříve označováno pojmem idiocie (Valenta et al., 2012). Těžká mentální retardace v mnohém odpovídá obrazu středně těžké mentální retardaci, úroveň schopností je však

mnohem více snižená a jedinci s těžkou mentální retardací navíc trpí poruchou motoriky. K rozvoji motoriky, rozumových a komunikačních dovedností, samostatnosti a celkovému zlepšení kvality života velkou mírou přispěje včasná a kvalifikovaná rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče (Švarcová, 2011).

Dospělé osoby odpovídají orientačně mentálnímu věku 3-6 let. U některých osob s těžkou mentální retardací mohou nastat automatické kývavé pohyby hlavy a trupu. Psychika je značně omezena, nápadně zejména pozornost. Pod správným vedením lze v dospělosti dosáhnout automatického plnění úkolů a několika příkazů. Chování je narušováno afektivními poruchami, vysokou impulzivitou a nestálostí nálad (Franiok, 2008).

#### **1.3.4 Hluboká mentální retardace**

IQ je nižší než 20 (F73) (Svoboda et al., 2001)

Dříve označováno pojmem idiocie (Valenta et al., 2012).

Jedinci jsou značně omezeni v pohybu nebo úplně imobilní. Schopnost porozumět, ať už instrukcím či požadavkům, je velmi omezena, většinou bývají inkontinentní, vyžadují stálý dohled a pomoc. Správným vedením lze dosáhnout pomoci při praktických sebeobslužných úkonech. IQ je pouze odhadováno, nelze jej přesně změřit. Velmi časté jsou nejtěžší formy pervazivních vývojových poruch, zejména atypický autismus, dále těžké neurologické nebo jiné tělesné nedostatky postihující hybnost, epilepsie a poškození zraku a sluchu. Stupeň psychického vývoje odpovídá čtyřměsíčnímu, ale i mladšímu dítěti. (Švarcová, 2011).

Osoby s hlubokou mentální retardací většinou nechápou nebezpečí. Strava jim musí být rozměňována, protože se nenaučí kousat ani polykat tvrdou stravu (Matějček, 2011).

### **1.3.5 Jiná mentální retardace**

(F78) (Svoboda et al., 2001)

Tato kategorie je užívána v případě, že stupeň mentální retardace nelze přesně určit vzhledem ke kombinovanému postižení nebo závažným poruchám chování či autistickým projevům, ale je zjevné snížení intelektové schopnosti a mentální retardace je patrná (Svoboda et al., 2001).

Mohou jimi být například nevidomí, neslyšící, nemluvící, jedinci s těžkými poruchami chování, jedinci s autismem a další (Michalová, 2012).

### **1.3.6 Nespecifikovaná mentální retardace**

(F79) (Svoboda et al., 2001)

Nspecifikovaná mentální retardace je použita v případě, kdy je mentální retardace prokázána, ale nedostatek informací neumožňuje pacienta zařadit do jedné z výše uvedených kategorií (Švarcová, 2011)

### **1.3.7 Hraniční pásmo**

Desátá revize MKN neobsahuje pásmo v hodnotách IQ 70-80 (popřípadě 85), které představovalo mírný až hluboký podprůměr inteligence. Toto pásmo se označovalo jako hraniční (Müller, 2002).

Dříve se používalo označení slaboduchost. Do tohoto pásma patří početná skupina osob, které nelze zařazovat do kategorie mentální retardace, ale které nejsou schopny dosáhnout průměrné mentální úrovně. Většina těchto osob je z výchovně a sociálně nepodnětného prostředí. U dětí lze dokázat absolvování základní školy, kdy však musí vyvíjet více námahy a přetěžování nervového systému může vést k neurotickým projevům a poruchám chování (Müller, 2002).

## 2 Vzdělávání osob s mentálním postižením

Výchova a vzdělávání je u lidí s mentálním postižením bráno jako celoživotní proces, kde je potřeba stálého opakování, prohlubování znalostí a dovedností. Výsledky se dostávají velmi pomalu a pokroky jsou mnohdy téměř nepozorovatelné (Švarcová, 2011).

Dříve, a bohužel ne příliš dávno, docházelo u dětí s mentálním postižením k dělení na děti vzdělavatelné a nevzdělavatelné, které byly osvobozeny od povinného vzdělávání. K tomuto dělení docházelo jednorázově a platilo po celý život. Za touto skutečností však stojí fakt, že školství nemělo na výběr školy a zařízení ke vzdělávání dětí s těžšími formami mentálního postižení (Švarcová, 2011).

Návrhem na zařazení dítěte do speciálních škol se nyní zabývají pedagogicko-psychologické poradny, které provádějí nejen diagnostiku, ale také poradenskou činnost se zaměřením na děti ve věku od tří do patnácti let s obtížemi ve škole (Valenta et al., 2014).

V současnosti kromě individuální či skupinové integrace v běžné škole nebo ve škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení, lze žáky s mentálním postižením vzdělávat ve školách a zařízeních pro ně určené. Těmi jsou:

- Mateřská škola speciální
- Základní škola praktická (dříve zvláštní)
- Přípravný stupeň základní školy speciální
- Základní škola speciální (dříve pomocná)
- Odborné učiliště
- Praktická škola (Valenta et al., 2014).

Žáci s mentálním postižením mohou využívat školní družiny, školní kluby, internáty a domovy pro mládež. Poradenské služby jsou těmto žákům a jejich rodinám zajišťovány speciálně pedagogickými centry (Valenta, Müller 2003).

Tento systém řídí zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. V tomto zákoně je

pod § 16 (Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami) určeno, kdo je považován za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (jedinci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním). Odst. 6 § 16 říká, že: *„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení“*. V následujícím odstavci, odst. 7, je určeno právo bezplatného užívání speciálních učebnic a speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek. V § 18 téhož zákona je pak právo na vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

Vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se také zabývá vyhláška č. 73/2005 Sb., O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. V této vyhlášce jsou stanoveny a upraveny podmínky vzdělávání těmito dětmi.

## **2.1 Předškolní vzdělávání**

Dle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání by předškolní vzdělávání mělo navázat na rodinnou výchovu, doplňovat ji a zajistit dětem odpovídající množství podnětů pro správný rozvoj a učení (RVP PV. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004).

Mateřská škola speciální má oproti běžnému předškolnímu zařízení s funkcemi formativními a informativními také funkci diagnostickou, reedukační, kompenzační, rehabilitační a v neposlední řadě často terapeuticko-formativní. Diagnostická funkce je důležitá pro další institucionální péči o dítě, reedukační funkce klade při rozvoji postižených funkcí důraz zejména na kognitivní procesy. Mnohem více se také můžeme setkat s respitivní péčí, která ulehčuje rodičům starajícím se o dítě s mentálním postižením (Valenta, Müller, 2003).

U dětí, které potřebují speciální vzdělávací potřeby, je kladen důraz na maximální přizpůsobení podmínek jejich individuálním potřebám a možnostem. Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání stanovuje, že podmínky ať už speciálního či integrovaného vzdělávání dítěte s mentálním postižením jsou plně vyhovující, pokud:

- je zajištěno osvojení specifických dovedností zaměřených na zvládnutí sebeobsluhy a základních hygienických návyků v úrovni odpovídající věku dítěte a stupni postižení

- jsou využívány vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky

- je zajištěna přítomnost asistenta (podle míry a stupně postižení)

- počet dětí ve třídě je snížen (RVP PV. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004).

## 2.2 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání u žáků s těžkým mentálním postižením probíhá buďto formou integrace do běžných základních škol, nebo v základní škole praktické, či speciální.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání klade za cíl vytvoření takových podmínek, které žákům umožní vzdělávání a uspokojování speciálních vzdělávacích potřeb. Úkolem je rozvoj vnitřního potenciálu, vedení k celoživotnímu vzdělávání, příprava na pracovní uplatnění a podpora jejich sociálního začlenění (RVP ZV. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006).

Základní škola praktická je určena především žákům s lehkým mentálním postižením, školní docházka je devítiletá a je rozdělena na první a druhý stupeň (Švarcová, 2011).

Škola je často vybavena kuchyňkami, dřevodílnami, kovodílnami, výtvarnými ateliéry, cvičnými byty, pozemky, zahradami a mnohými dalšími místy, kde dochází k realizaci zejména praktické přípravy žáků. Oproti běžné základní škole se základní škola praktická odlišuje využíváním speciálně pedagogických prostředků, předměty speciálně pedagogické péče (například individuální logopedická péče, zdravotní tělesná

výchova, znakový jazyk, prostorová orientace), poskytováním pedagogicko-psychologických služeb a individuálnějším přístupem k žákům, což je možné zejména díky sníženému počtu žáků ve třídách a asistentem pedagoga (Valenta, Müller, 2003).

V základní škole speciální se vzdělávají ti žáci, kteří se nejsou schopni vzdělávat v běžných základních školách ani v základních školách praktických (Švarcová, 2011).

Základní škola speciální je od běžné základní školy již značně odlišena a to nejvíce organizačními formami vzdělávání, které má silně individuální přístup a vyučovací hodina je rozdělena na více jednotek, dále pak velkou podporou ve využívání speciálně pedagogických prostředků a strukturou a skladbou rámcového vzdělávacího plánu. Důraz je kladen především na schopnosti a kompetence komunikativní, sociálně-personální a pracovní. Žáci zde získávají základy vzdělání (Valenta, 2003).

Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb.) uvádí, že vzdělávání trvá deset let a je rozděleno na dva stupně. Jako přípravu na vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením, žáků s více vadami a autismem lze zřídit přípravný stupeň základní školy speciální, který může trvat jeden až tři roky.

Pro žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením je vhodnější alternativou vzdělávání v rehabilitačním vzdělávacím programu, který se zaměřuje na osvojování základních vědomostí, dovedností a návyků. Hlavním cílem je zde umožnění alespoň částečné samostatnosti a rozvoj ve fyzické a sociální oblasti (Švarcová, 2011).

## **2.3 Další vzdělávání a profesní příprava**

Příprava na profesní uplatnění u žáků s mentálním postižením probíhá buďto na běžných typech škol druhého cyklu, nebo a to častěji, na praktických školách a odborných učilištích (Valenta, 2003).

Praktické školy mohou být jednoleté až tříleté a jsou určeny pro absolventy základní školy praktické a základní školy, kde žáci nemohli pokračovat ve vzdělávání třeba kvůli ukončení školní docházky v nižším než devátém ročníku. Tříletá praktická škola rozvíjí výkon v jednoduchých činnostech v povolání, v péči o rodinu a ve vedení



domácnosti a vedle praktických předmětů rozvíjí také všeobecné vzdělání v českém jazyce a literatuře, matematice, občanské a tělesné výchově. Praktická škola dvouletá (dříve označovaná jako praktická rodinná škola) byla původně určena pouze dívkám. Dochází zde k osvojení praktických dovedností v oblasti ručních prací, přípravě pokrmů a k prohloubení všeobecně vzdělávacích předmětů, jako tomu je u spolužáků v tříleté praktické škole, kdy však učební plán navíc obsahuje hudební a výtvarnou výchovu. Praktická škola s jednoletou přípravou je určena úspěšným absolventům základních škol speciálních. Žáci se připravují na pomocné a úklidové práce v zařízeních sociálních či zdravotnických služeb (Valenta, 2003).

Po úspěšném ukončení odborného učiliště, které je rozděleno buďto do dvou nebo tříletého učebního plánu, získá absolvent výuční list a je plně kvalifikován ve svém oboru. Pro představu jsou odbornými učilišti nabízeny například obory: kamenické práce, papírenská práce, farmářské práce, prodavačské práce, řeznické a uzenářské práce, šití oděvů... (Valenta, 2003).

## **2.4 Celoživotní vzdělávání**

I osoby s mentálním postižením mohou využívat některou z forem celoživotního vzdělávání a navazovat tak na úspěšné absolvování škol druhého cyklu. Mohou navštěvovat večerní školy, kurzy pro doplnění vzdělání nebo aktivizační centra (Švarcová, 2011).

## **2.5 Poradenské služby ve školách a školských zařízeních**

Nenahraditelnou roli pro školy, školská zařízení, zákonné zástupce a žáky s mentálním postižením sehrávají speciálně pedagogická centra pro žáky s mentálním postižením či pro osoby s více vadami. Poradenská pracoviště vázaná přímo na potřeby žáků se zdravotním postižením vznikala v roce 1991 vyhláškou MŠMT č. 399/1991 Sb.

o speciálních školách a speciálních mateřských školách a od té doby dochází k jejich rozšiřování a zkvalitňování. Činností SPC je obecně zajištění informační, diagnostické, poradenské a metodické činnosti, poskytnutí odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovné péče a pomoc při volbě vhodného vzdělávání a volbě budoucího povolání (Michalík, 2013).

Specifičtěji poskytují například konzultace a metodickou pomoc učitelům a rodičům, kteří se rozhodli pro integraci do běžné školy, dále pak tyto integrované děti sledují a poskytují podpůrná opatření. Pracuje zde společně psychoped, psycholog, sociální pracovníce, popřípadě logoped, terapeut, pediatr a rehabilitační pracovník (Valenta, 2009).

Poskytováním poradenských služeb ve školách a školských zařízeních se zabývá vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, v platném znění.

## **2.6 Didaktika osob s mentálním postižením**

Didaktika je pedagogická disciplína zabývající se vyučováním a učením, tedy problematikou vzdělávacích obsahů a procesů, v nichž jsou tyto obsahy realizovány. Neřeší však pouze stránku obsahovou, ale také procesuální, zabývá se otázkami jakými metodami učit, jaké formy vzdělávání jsou nejvhodnější vzhledem ke vzdělávacím obsahům a složení žáků, jaké pomůcky používat apod. Má tedy své nezpochybnitelné místo i ve vzdělávání žáků s mentálním postižením (Švarcová, 2005).

### **2.6.1 Didaktické zásady**

Valenta a Müller (2009, str. 264) definují didaktické zásady jako „*obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter*“.

Při didaktice žáků s mentálním postižením nehovoříme o speciálně didaktických zásadách, které by se výrazně lišily od standardních, protože speciálně pedagogické principy a přístupy jsou v nich integrovány. Samostatně vyčleněn by mohl být jen požadavek integrované výuky a princip individuálního přístupu (snížený počet žáků ve třídě, souběžné působení až tří pedagogů, podpůrné služby).

Hlavními využívanými zásadami jsou

- zásada názornosti
- zásada přiměřenosti
- zásada soustavnosti
- zásada trvalosti
- zásada uvědomělosti a aktivity žáka

Zásada názornosti je ve speciálních školách platná dvojnásob. Žákům s mentálním postižením je třeba věci a jevy předkládat pomocí co možná největšího počtu analyzátorů. Názorné prostředky mohou být různé skutečné předměty, ilustrační obrázky či didaktické pomůcky, důležitá je pedagogická tvořivost. Nutné je zásadu ve zvýšené míře využívat při seznamování s abstrakty. Jednou z podmínek této metody je maximální konkretizace učiva a praktické zaměření výuky.

Zásada přiměřenosti si bere za cíl výběr takového obsahu učiva, didaktických metod, organizačních forem a struktur hodiny, které odpovídají věku a stupni postižení žáků a jejich aktuálním možnostem. Nebezpečí je při zvolení příliš vysokých, nebo naopak příliš nízkých nároků, které mohou vést k ztrátě zájmu o předmět nebo pasivitě. Obsah vzdělávání u žáků s mentálním postižením souvisí s individuálním přístupem. Patří sem i využívání rehabilitačních a relaxačních prvků, vedoucí k tělesnému i duševnímu uvolnění a k aktivování pozornosti žáků.

Zásada soustavnosti vede k osvojení si vědomostí, dovedností a návyků v ucelené soustavě. Předměty a jevy spolu souvisí, proto musí být žáci schopni nové požadavky vřazovat v systém. Pokud by nedocházelo k respektování zásad soustavnosti, vznikl by didaktický zmatek a vzdělávání by začalo mít nahodilý charakter. Práce se žáky s mentálním postižením však musí být systematická, i když návyk soustavnosti se v tomto případě musí dlouho cvičit.

Zásada trvalosti svými požadavky navazuje na zásadu předchozí. Jen poznatky tvořící ucelenou strukturu, je možné uchovávat po delší dobu. U žáků s mentálním postižením je třeba získané dovednosti a návyky neustále opakovat, ne však mechanicky, ale v různých obměnách a s příklady praktického využití.

Pro uplatnění poznatků v praxi je důležité jejich uvědomělé osvojování. Proces uvědomělého osvojování má svůj počátek v navození motivace. Motivace probíhající na počátku je označována jako motivace úvodní, v průběhu procesu je využívána motivace průběžná. Aby žák neztrácel zájem o obsah, musí být předem seznámen s úkoly, cíli vyučování a s využitelností učiva. Důležitá je také pozitivní stimulace, kladné hodnocení žáka a povzbuzení (Valenta, Müller, 2003).

## 2.6.2 Didaktické metody

- Motivační metody
  - Úvodní motivační metody (motivační vyprávění, rozhovor, sdělení cíle, demonstrace)
  - Průběžné motivační metody (orientační otázky, aktualizace učiva, následná demonstrace)
- Expoziční metody
  - Metody přímého přenosu poznatků – monologické metody (vyprávění, popis, instruktáž)
  - Metoda zprostředkovaného přenosu poznatků (demonstrační metody – pozorování, ilustrace, komparativní demonstrace, dlouhodobé pozorování, exkurze; metody pracovní – praktická práce, produktivní práce, veřejně prospěšná práce, laboratorní práce, manipulační práce...dramatické metody; heuristické metody-sokratovský dialog, řešení problému, projekt; samostatná práce)
- Fixační metody
  - Metody opakování vědomostí (metoda otázek a odpovědí, samostatní práce s textem, souvislý verbální projev, domácí úkol, demonstrace)

- Metody nábviku dovedností (intelektový či motorický trénink, nápodoba, dril)
- Klasifikační metody
  - Longitudinální pozorování a další nekvantitativní metody
  - Souvislý verbální projev
  - Soutěžní forma otázek a odpovědí
  - Analýza ze žákovských prací
  - Kontrolní písemné práce (Valenta, Müller, 2003).

Motivační metody stimulují činnost žáků. Pokud nejsou žáci nijak motivováni, je možný vznik frustrace a postrádání smysluplnosti a závažnosti. U žáků s mentálním postižením je důležitější zaměření motivace na emoce a její názornost, než racionálnost. Úvodní motivační metody jsou využívány před seznamováním s novou látkou, rozsah a doba trvání je závislá na složitosti učiva. Motivace sdělením didaktického cíle se ve speciálních školách objevuje jen velmi omezeně. Během rozhovoru má dialog a zejména otázky kladené učitelem aktivující dopad na žáky. Rozhovor by měl být klidný, laskavý a neměl by obsahovat hodnotící kvalitu. Nejčastější metodou je motivační vyprávění, které navazuje na předchozí poznatky a tím navozuje zájem. K vyprávění je nejvhodněji zvolen krátký příběh s otevřeným koncem. Když dojde ke slábnutí a vytráčení se úvodní motivace, začne být využívána motivace průběžná. Ke krátkodobému oživení motivace během výkladu nového učiva slouží orientační otázky a soutěžní moment. Je třeba si dát pozor, aby se soutěž nestala motivačním pravidlem udržujícím pozornost žáků s postižením. Dalšími průběžnými motivacemi jsou aktualizace učiva za pomoci obsahových prvků, které mají blízký vztah k žákům a následná demonstrace. Do průběžné motivace lze zahrnout i uvádění příkladů z praxe (Valenta, Müller, 2003).

K předávání učiva žákům slouží expoziční metody. Tyto metody členíme na metody přímého přenosu poznatků a metody zprostředkovaného přenosu poznatků. Přímý přenos poznatků je v případě, že učitel předává informace verbálně tak, jak je sám obsáhl, někdy je tato metoda označována jako metoda monologická. U osob s mentálním postižením je přímý přenos poznatků běžně využíván, ale vždy je

v kombinaci s doplňující metodou. Ve speciálních školách se z monologických metod nejčastěji využívá vyprávění, popis a instruktáž a vše je vždy doplněno o demonstrace či ilustrace. Metody zprostředkující poznatky přes názor jsou u osob s mentálním postižením přijatelnější, než metody přímého přenosu poznatků. V demonstračních metodách pracujeme s vnímáním a zpracováním vnímaného materiálu. Vnímání by mělo být cílené, učitel instrukcemi pomáhá žákovi, aby věděl, na co se má zaměřit. Žák by si měl z vnímaného fixovat to podstatné a obecně platné, to je největší problém demonstrace u žáků s mentálním postižením, kde hraje roli bariéra malé schopnosti abstrakce. Ve velké míře jsou využívány nástěnné obrazy, které zůstávají ve třídě a žáci si mohou své poznatky kdykoli, i mimoděk, fixovat. Oblíbené jsou také demonstrační hodiny, dvojrozměrné a trojrozměrné pomůcky. Výhodou je vždy možnost zapojení co možná největšího počtu smyslů. U žáků s mentálním postižením je často používaná metoda dlouhodobého pozorování, například vůči změnám v přírodě během ročního cyklu. Již zmíněná důležitost praktičnosti, konkrétnosti a emocionálního dopadu je získávána během exkurzí, kdy poznatky nabývají dlouhodobější charakter. Každá exkurze by měla žákům s mentálním postižením formovat představy o životní realitě, posilovat kladný vztah ke společnosti a přírodě, zlepšovat prostorovou orientaci, upevňovat společenské chování a plnit rekreační a rehabilitační úlohu. Aby mohlo dojít k naplnění uvedených úkolů a cílů, je třeba značné přípravy učitele, který by si měl dopředu stanovit cíl, obeznámit se s objektem a vypracovat plán akce. Na základních školách speciálních mají neodmyslitelnou roli metody pracovní, které jsou schopné plnit krom didaktických cílů také výchovné poslání. Zkušenosti získané vlastní prací mají trvalejší charakter, snadněji se fixují a jejich vybavování napomáhá emoční vazba. Práce je nejobecnější metodou nácviku dovedností a návyků. Práce může plnit terapeutické, psychologické a socializační úkoly, může mít relaxační vliv a formovat postoje i charakter člověka. Samostatná práce je vhodná na opakování a prokazování získaných znalostí, ale je třeba dbát na maximální dodržování bezpečnostních pravidel. Veřejně prospěšné práce mají u žáků s těžkým mentálním postižením značný rehabilitační efekt. Často je tato metoda využívána při chodu a údržbě školy nebo při pomoci s instalací vlastních prací. Dramatické metody těží z dětské hry. U žáků

speciální školy je možná pouze tzv. stimulace, kdy hráč hraje sebe v modelové situaci (například nakupování v obchodě). Žáci praktických škol mohou krom simulace dosáhnout i tzv. alternace, kdy vstupují do role, ve které nemají žádnou zkušenost (například hrají roli prodavače v krámě, který spatří krádež některé z potravin). Sokratovská metoda je jednou z heuristických metod, které jsou postaveny na iniciativně žáků a u žáků s mentálním postižením jsou prakticky téměř nevyužívané. Přesto se však lze pokusit o malé problémové metody. Při využívání sokratovského dialogu vyvíjí učitel tlak na samostatné myšlení žáka a snaží se ho pomocí cílených otázek přimět k objevu. Tato činnost je velmi únavná a je vhodné ji střídát s relaxačními technikami (Valenta, Müller, 2003).

Fixační metody se zabývají opakováním a procvičováním učiva. Na základních školách praktických a speciálních je jim věnováno mnohem více času, než na ostatních školách. Vědomosti se opakují formou orientačních otázek během hodiny, na konci hodiny, v následných hodinách, po završení tematického celku, na závěr časového období (pololetí, závěrečné) a formou rekapitulace při zahájení nového školního roku. Ústní opakování jedním žákem vede po většinou k nevěnování pozornosti ostatních žáků, proto je vhodné do ústního opakování zapojovat celou třídu. U žáků s mentálním postižením je však tento přístup nemožný a každému žákovi je třeba se věnovat individuálně (Valenta, Müller, 2003).

Klasifikační metody vyjadřují hodnocení žáka, jeho prospěchu a chování. Hodnocení může být klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací. Žáci s mentálním postižením jsou hodnoceni slovně, při klasifikaci je důležité přihlížet ke druhu a stupni postižení, ke snaživosti a ochotě žáka spolupracovat (Valenta, Müller, 2003).

Během zavádění nových metod je velmi důležitá úloha učitele. Učitel by v takovém ohledu měl mít odvalu hledat nové postupy a tyto postupy si ověřovat v praxi. Přístup učitele k novinkám, k novým metodám a k nové technice je ovlivněn věkem a délkou praxe. Nejčastěji dochází k zavedení novinek u učitelů starších, kteří nemusí chtít změnit způsob výuky a necítí potřebu se dále vzdělávat. Tento přístup pramení zejména z důvodu, že si doposud vystačili s metodami, které používají již několik let a jsou pro

ně osvědčené. Příprava při použití nových metod je také časově náročnější. Změnu je však schopen zvládnout každý učitel, stačí pouze chtít (Kotrba, Lacina, 2007).



### 3 Edukace osob s těžkým mentálním postižením

Výchova a vzdělávání u osob s těžkým mentálním postižením patří bezpochyby k obtížným úkolům. Jedná se o osoby, které vyžadují dlouhodobou péči a mnohdy je jediným pozitivním výsledkem „pouze“ nezhoršený stav. Cílem by mělo být dosažení co možná nejvyššího stupně samostatného plnění životních nároků a přizpůsobení okolnímu světu (Marková et al., 2006).

U těžkého a hlubokého stupně mentální retardace je edukační obsah zaměřen prvotně na:

- rozvoj jednoduchých pracovních dovedností
- vyhledávání a rozvoj různých zájmů
- rozvoj jednoduchého estetického cítění
- rozvoj pohybových a samoobslužných návyků umožňující alespoň určitou míru samostatnosti
- naučení nejzákladnějších komunikačních dovedností, díky kterým by byl zprostředkován kontakt s okolím (Valenta, Müller, 20013).

Obecně by se jako hlavní cíl edukačního procesu dal označit co nejvyšší stupeň socializace (Valenta, Müller, 2003).

U osob s těžkým mentálním postižením dlouhou dobu zůstávalo pouze u zajišťování tělesné péče, jakou je ubytování, hygiena a jídlo, ale jejich rozvoji a vzdělávání se nevěnovala pozornost. Nedostatečnou stimulací nemohlo docházet k žádnému zlepšení jejich postižení a nejen že docházelo ke stagnaci, ale mnohdy i k prohloubení. Nesmíme zapomínat na právo uspokojování potřeb emocionality, lidských vztahů, pocitu bezpečí a stimulování k dalšímu rozvoji (Švarcová, 2011).

Za nejpřirozenější prostředí je pro dítě s mentálním postižením považována rodina. I přes skutečnost, že narození dítěte s postižením je pro rodinu velmi náročná a traumatizující událost, pro správný vývoj dítěte je důležité, aby se rodiče s touto skutečností dokázali vyrovnat a vytvořili si s dítětem pozitivní vztah. Za nejvhodnější

způsob výchovy je brát dítě takové, jaké je, a poskytovat mu dostatek lásky a pocit bezpečí (Švarcová, 2011).

Výchova v rodině však nebyvala vždy tak samozřejmá a běžná. Do 90. let 20. století přetrvávalo přesvědčení, že osoby s mentálním postižením by měly žít v ústavech. Pokud tomu bylo jinak a rodiny si ponechávaly děti s postižením v domácím prostředí, společnost toto rozhodnutí vnímala negativně. V současné době může být pobyt v ústavech buďto denní, týdenní nebo celoroční. Denní stacionáře mají zaměření různé, časté je soustředění na edukační činnost, pracovní rehabilitaci, různé druhy terapií, volnočasové aktivity a podobně. V týdenních ústavech dochází ke kombinaci domácí a ústavní péče. Rodiče mají možnost se přes týden plně věnovat zaměstnání, popřípadě zdravým potomkům a o víkendech si pak děti z ústavu berou domů a dochází tím k zachování kontaktu s rodinným prostředím. Ústavy s celoročním provozem poskytují komplexní péči (Švarcová, 2011).

### 3.1 Vzdělávání

Ústava České republiky zaručuje právo na vzdělávání všem dětem a to včetně těch, které byly v před rokem 1989 tzv. osvobozeny od povinné školní docházky (Švarcová, 2011).

Zmíněné osvobození od povinné školní docházky ruší zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, který § 42 Vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením dává za úkol příslušnému krajskému úřadu, aby spolu se souhlasem zákonného zástupce a na základě doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení určil takový způsob vzdělávání, který odpovídá duševním a fyzickým možnostem dítěte.

*„Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální, a to se souhlasem zákonného zástupce a na základě písemného doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení“*  
(Zákon č. 561/2004 Sb., § 48, odst. 1)

Značnou odlišnost mezi školou běžného typu a základní školou speciální jsme si zmínili již výše.

O zařazení žáka do základní školy speciální rozhoduje ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce žáka. Vzdělávání zde je desetileté a stejně jako ve školách běžného typu i zde žáci plní devítiletou povinnou školní docházku (Švarcová, 2011).

U žáků, vzhledem k velmi nízké míře rozvinutosti jejich psychických funkcí a volných vlastností nezbytných k systematickému osvojování učiva, nelze počítat se získáním základního vzdělání. Reálné však je rozvíjení komunikačních dovedností, které umožňují navazování kontaktu s okolím. Kromě komunikačních dovedností je důležitý i rozvoj sebeobsluhy a pohyblivosti tak, aby došlo k co nejvyšší míře pohybové samostatnosti. V rehabilitačních třídách základních škol speciálních nedochází k členění tříd dle věkových charakteristik žáků, ale z individuálních schopností a potřeb, které určují další průběh studia. Každý žák má svůj vlastní individuální vzdělávací plán, všechna podpůrná opatření vedou k rozvoji celé osobnosti. Po ukončení vzdělání by měl žák rozumět jednoduchým pojmům znakům a symbolům, poznávat jednotlivé piktogramy, tiskací písmena, napodobovat předvedené pohyby a činnosti. Žák by se měl také naučit reagovat na své jméno, vyjadřovat souhlas či nesouhlas a dokázat pozdravit a reagovat na pozdrav vhodným způsobem. Mezi naučené sociální kompetence bezesporu patří zdrženlivé chování k neznámým osobám, navazování kontaktu, uvědomění si své osoby, spolupráce a znalost členů rodiny a nejbližších osob. V pracovních kompetencích žák ovládá základy hygieny a nejjednodušší úkony sebeobsluhy, poznává a používá předměty denní potřeby, dokáže rozlišit různé velikosti a tvary předmětů a podílí se na jednoduchých praktických činnostech (RVP ZŠS. Praha: Národní ústav pedagogický v Praze, 2008)

Pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a autismem je nezbytné vypracování individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Ten musí vycházet ze školního vzdělávacího programu školy a ze závěrů speciálně pedagogického vyšetření. IVP je možno a doporučeno průběžně upravovat a doplňovat dle potřeby, je vypracováván ve spolupráci školského poradenského zařízení a

zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Dodržování postupů a opatření sleduje dvakrát ročně příslušné školské poradenské zařízení (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 6).

V letech 1998/1999 – 1999/2000 probíhal na vybraných pomocných školách v České republice experiment, jehož cílem bylo vytvořit a vyzkoušet podmínky umožňující specifické vzdělávání pro děti s těžkým mentálním postižením, které bývaly osvobozovány od povinné školní docházky. Díky úspěšným výsledkům vstoupil 1. 9. 2003 v platnost Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy a stal se nedílnou součástí školské soustavy (Jankovký, 2006).

Učební osnovy obsahují smyslovou výchovu, rozumovou výchovu, pracovní a výtvarnou výchovu, hudební a pohybovou výchovu a rehabilitační tělesnou výchovu. Smyslovou výchovou je rozvíjeno zrakové, sluchové, hmatové, čichové a chuťové vnímání a prostorová a směrová orientace. Do rozumové výchovy řadíme rozvíjení poznávacích a komunikačních dovedností, řečovou výchovu, rozvoj logického myšlení a paměti a rozvoj grafických schopností. Pracovní a výtvarná výchova zahrnují základy sebeobsluhy, hygienické návyky, stolování, péče o okolní prostředí, práci s různými materiály, barvami, papírem, přírodními materiály a modelování. V hudební a pohybové výchově najdeme sluchová, dechová a hlasová cvičení, rytmická cvičení, hudebně pohybová cvičení, poslech hudby a neméně důležitá je rehabilitační tělesná výchova zahrnující rozvoj hybnosti, jemné motoriky a rehabilitační cvičení (Informace. *Metodický portál RVP.cz* [online], 2013).

Pro realizaci základního vzdělávání v základní škole speciální byl v souladu se školským zákonem vydán Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální, který svým pojetím navazuje na přílohu RVP ZV-LMP. Program respektuje opoždění psychomotorického vývoje žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady, dále vymezuje podmínky ke speciálnímu vzdělávání žáků, umožňuje využití podpůrných opatření, umožňuje upravit hodinové dotace dle individuálních potřeb žáků. Každou hodinu je možno rozdělit na dvě i více jednotek s přestávkami, nebo je spojovat do bloků, stanovuje cíle vzdělávání, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, vymezuje obsah vzdělávání, zařazuje

průřezová témata a stanovuje základní vzdělávací úroveň (RVP ZŠS. Praha: Národní ústav pedagogický v Praze, 2008).

Program je složen ze čtyř částí A, B, C, D. Část A se zabývá vymezením Rámcového vzdělávacího programu pro vzdělávání žáků v základní škole speciální (dále jen RVP ZŠS). Část B charakterizuje obor vzdělání – základní školy speciální (povinnost školní docházky, organizace vzdělávání, hodnocení výsledků, ukončení vzdělávání). Část C obsahuje díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením (pojetí a cíle vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením v základní škole speciální, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata, rámcový učební plán) a část II – vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami (pojetí a cíle vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami v základní škole speciální, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, rámcový učební plán). Část D zahrnuje vzdělávání žáků s kombinací postižení, materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZŠS, zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu a slovník použitých výrazů (RVP ZŠS. Praha: Národní ústav pedagogický v Praze, 2008).

Obsah vzdělání žáků s těžkým mentálním postižením je rozdělen do pěti oblastí:

- Člověk a komunikace (Rozumová výchova - 5hodin týdně, Řečová výchova)
- Člověk a jeho svět (Smyslová výchova – 4 hodiny týdně)
- Umění a kultura (Hudební výchova – 3 hodiny týdně, Výtvarná výchova – 3 hodiny týdně)
- Člověk a zdraví (Pohybová výchova – 3 hodiny týdně, zdravotní tělesná výchova nebo Rehabilitační tělesná výchova – 5 hodin týdně)
- Člověk a svět práce (Pracovní výchova – 3 hodiny týdně)

Žáci jsou hodnoceni slovně, převážně pochvalou a povzbuzením (RVP ZŠS. Praha: Národní ústav pedagogický v Praze, 2008).

## 3.2 Snoezelen

Stále se hledají nové, netradiční a alternativní formy pro práci s osobami s těžkým a hlubokým mentálním postižením, které se snaží o respektování jejich možností, schopností a zájmů. U nás se začíná čím dál více pracovat s tzv. metodou snoezelen (Švarcová, 2011).

*„Snoezelen produkuje pocit pohody a působí uvolnění, přivádí lidi do klidu, ale také aktivizuje, probouzí zájem, řídí, srovnává podněty, vyvolává vzpomínky, organizuje člověka, odebírá strach a přináší jistotu, vede člověka, navozuje a podporuje vztahy, jednoduše přináší radost.“* Definice ISNA – International Snoezelen Association (Definition. *International Snoezelen Association* [online], 2015).

Název Snoezelen vznikl ze dvou holandských slov „snuffelen“ a „doezelen“, překlad znamená cítit (přes čichové vjemy) a dřímat, nebo pospávat, pobývat či relaxovat (Vitásková, 2007).

Prvotní využití bylo zejména rekreační a relaxační, ale přes její vývoj přechází do edukační metody s primárním důrazem na vzdělávání za pomoci zkušeností a je též využívána jako terapeutická metoda (Filatova, Janků, 2010).

Hlavním principem metody je vytvoření speciálního (podnětného) prostředí, které se liší od prostředí běžného, ve kterém žijeme každodenní život a které nabízí co nejširší spektrum smyslových podnětů (smyslovou stimulaci). Abychom dosáhli hlubokých smyslových zážitků, podněty nabízíme selektivně a zároveň redukuje podněty zbytečné. Nabídka podnětů by měla být uzpůsobena tak, aby nabízela příjemné pocity a i zvláštní zkušenosti, které by v běžném životě nemohl poznat (Švarcová, 2011).

Koncept vznikl roku 1966 na podkladě teorie amerických psychologů Clelanda a Clarka, kteří v založené místnosti nazývané „Sensory cafeteria“, v překladu „Smyslová sebeobsluha“, zkoumali rozvoj a podporu komunikačních schopností pomocí smyslových podnětů dle druhu postižení. Smyslové podněty byly poskytovány ve vhodně přizpůsobených místnostech a byly jimi podněty zrakové, sluchové, kinestetické, hmatové a další (Filatova, Janků, 2010).

Metodou Snoezelen lze snížit projev agresivního a autoagresivního chování posílením rovnováhy mezi uvolněním a aktivací jedince. Vliv má také na rozvoj vnímání, emocionality, poznávání, komunikace a motoriky (Vitásková, 2007).

Jako každá terapeutická metoda má svá pravidla a zásady. Dle profesorky Mertonsové jsou jimi zejména:

- respektování intimního/ osobního prostoru klienta
- nenaléhat ani nespěchat – nedá se určit délka a čas reakce klienta
- dodržování řádu terapie – začátek, přivítání – průběh – konec, rozloučení
- terapeut by neměl být klientovi neznámý
- znalost stavu klienta, všímání si reakcí a signálů těla
- sledování vývoje a reakcí za určitý časový úsek
- soustředit se zejména na nonverbální ukazatele pozitivního efektu (mimika, gestikulace, dýchání, ...)
- nehodnotit se jen spokojenost a pozitivní reakce, za důležitý aspekt se berou i projevy lhostejnosti, pláče, údivu, negativistické projevy, apod.
- nezapomínat na individuální přístup – všem klientům nevyhovuje totéž, někteří mohou špatně reagovat na silné zvuky, nevhodné osvětlení, může nastat chaotické přesycení stimuly
- důležité jsou tělesné kontakty a doteky, hranice musí vyplynout z přirozenosti (Filatova, Janků, 2010, str. 54).

Cílem metody je navození duševního klidu, uklidnění a pohody, vyvolávání vzpomínek a pocitu bezpečí, stimulace a probuzení zájmu, snížení pocitu strachu a úzkosti, podpora klienta v komunikaci a budování vztahů. Jako pomůcka k dosažení cíle slouží účelně vybraná světla, zvuky, vůně a hudba.

Snoezelen může být kromě klientů využíván i personálem a to k odpočinku a relaxaci (i jako prevence „syndromu vyhoření“ pomáhajících profesí (Valenta, Müller, 2003).

### 3.3 Bazální stimulace

Koncept bazální stimulace vznikl v 70. letech 20. století během pětiletého vědeckého projektu v rámci doktorandského studia, jehož autorem je prof. dr. Andreas Fröhlich. Jeho předpokladem bylo, že všechny děti jsou vzdělavatelné, i kdyby jen v oblasti vnímání vlastního těla či nácviků různých pohybových vzorců ve smyslu sebeobsluhy. V 80. letech 20. století tento koncept přenesla prof. Christel Bienstein do ošetrovatelské péče. V současné době zaujímá koncept bazální stimulace v zemích Evropské unie místo uznávaného a často využívaného konceptu jak v oblasti pedagogiky, tak v ošetrovatelství. Využití je od osob s duševním nebo tělesným postižením, přes osoby ve stavu vigilního kómatu, pro osoby s jakýmkoli způsobem narušeným vnímáním až po péči o nedonošené děti. V České republice byla zdravotnická veřejnost o konceptu bazální stimulace poprvé informována roku 2000, první základní kurz byl lektorován roku 2003 PhDr. Karolínou Friedlovou (Friedlová, 2007).

K. Friedlová (2007) dělí bazální stimulaci na prvky základní a na prvky nástavbové. Do základních prvků patří stimulace somatická, vestibulární a vibrační a mezi prvky nástavbové se řadí stimulace optická, auditivní, taktilně-haptická, olfaktorická a orální.

Bazální stimulace respektuje různé vývojové stupně schopnosti vnímat, které se rozvíjí již v embryonální fázi. Plod vnímá v děloze svou matku zejména díky smyslovému somatickému vnímání, vnímání vibračních podnětů a vestibulárního vnímání. Později vezmou matky děti do náruče a automaticky využívají prvky vedoucí ke stimulaci všech třech základních smyslů – tělesný kontakt (somatická stimulace), pohyby sem a tam (vestibulární stimulace), lehké poklepávání na záda (vibrační stimulace). Tyto druhy vnímání celkově vytváří pocit jistoty a jsou základními prvky bazální stimulace (Friedlová, 2010).



### 3.3.1 Somatická stimulace

Somatická stimulace umožňuje jedinci zprostředkovat vjemy ze svého těla a zároveň stimulovat vnímání tělesného schématu. Pokud jedinec vnímá své vlastní tělo, pak je to předpoklad k uvědomění si okolního světa a schopnosti s ním komunikovat (Friedlová, 2007).

Ke komunikaci beze slov slouží dotek, který je základním stavebním prvkem somatické stimulace. Podmínkou je předávání jasných a cílených doteků, vyhnout by se mělo chaotickým dotekům, které mohou vyvolat pocit nejistoty, strachu nebo zmatku. Ne každý dotek může být příjemný, proto by se měly během práce průběžně sledovat reakce a doteky, které nejsou příjemné, neopakovat. K zahájení samotné stimulace by měl být použit iniciální dotek, po celou dobu by mělo být pracováno s určitým konstantním tlakem, dotek musí být klidný a prováděn celou plochou ruky. Omezeny by měly být uspěchané, rušivé a neadekvátní doteky (Friedlová, 2005).

Do somatické stimulace se řadí:

- celková tělesná koupel
  - zklidňující
  - osvěžující
  - neurofyziologická (dle konceptu Bobatha)
- polohování
  - poloha mumie
  - poloha hnízdo
- somatické stimulující dýchání
  - kontaktní dýchání
  - kontaktní dýchání s vibrací
  - masáž stimulující dýchání (Friedlová, 2005, str. 32).

### 3.3.2 Vestibulární stimulace

Zpracování vestibulárních podnětů je výraznou stimulační aktivitou pro mozkovou tkáň a zároveň také možností uvědomit si své tělo. Vestibulární stimulaci provádí buďto terapeut, nebo sám klient pomocí pomůcek. Pomůcky mají tu výhodu, že si klient sám ovlivňuje pohyb. Pomůckami mohou být různé závěsné vaky, sítě a trampolíny (Friedlová, 2010).

Možnosti vestibulární stimulace:

- pomalé a lehké otáčení hlavy
- houpací pohyby v lůžku, např. v poloze mumie
- polohování
- překlápění v dece
- nácvik tzv. pohybu ovesného klasu v ovesném poli
- houpačky
- houpací křesla
- trampolíny (Friedlová, 2010, str. 36-37).

### 3.3.3 Vibrační stimulace

Vibrace jsou hlouběji v těle vnímány přes skelet, který je vede od tvrdých kostí dále. To klientům napomáhá uvědomovat si existenci některých orgánů. Vibrace jsou také neméně důležité pro sluchový orgán, dýchání a vytváření hlasového projevu. Během vibrační stimulace se působí na jednotlivé svaly, dále je vibrace vedena po kostech a tím dochází k uvědomování si končetin. Vibračními médii jsou ruce, elektrické přístroje (masážní strojek, holicí strojek, vibrátor,...), dupot a klepání. Vibrační média se přikládají na velké klouby jakými je kloub loketní, kolenní, kyčelní a ramenní. Opět je důležité vnímat reakce klienta, některým není vibrační stimulace příjemná (Friedlová, 2010).

### 3.3.4 Desatero bazální stimulace

- 1) *Privítejte se a rozlučte s pacientem pokud možno vždy stejnými slovy.*
- 2) *Při oslovení se ho vždy dotkněte na stejném místě (iniciální dotek).*
- 3) *Hovořte zřetelně, jasně a ne příliš rychle.*
- 4) *Nezvyšujte hlas, mluďte přirozeným tónem.*
- 5) *Dbejte, aby tón vašeho hlasu, vaše mimika a gestikulace odpovídaly významu vašich slov.*
- 6) *Při rozhovoru s pacientem používejte takovou formu komunikace, na kterou byl zvyklý (anamnéza).*
- 7) *Nepoužívejte v řeči zdrobněliny.*
- 8) *Nehovořte s více osobami najednou.*
- 9) *Při komunikaci s pacientem se pokuste redukovat rušivý zvuk okolního prostředí.*
- 10) *Umožněte pacientovi reagovat na vaše slova*

(Desatero bazální stimulace, Institut Bazální stimulace, [online], 2014)

## 4 Motivace ve školním prostředí

Slovo motivace je odvozený termín z latinského slova *motivus*, tedy formy slova *moveo* – „hýbám“ a *movere* – „pohybovat“. Přeneseně hybné síly chování a jednání (Hanuš, Chytilová, 2010).

Motivace je v psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2010) definována jako *„vnitřní řídicí síla odpovědná za zahájení, usměrňování, udržování a energetizace zacíleného chování; motivační síla vzniká působením vnější i vnitřní stimulace a její kognitivní interpretace“*.

V nejširším pojetí je motivace chápána jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Motivace lidského chování se zkoumá kvůli hledání odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem, co stojí za příčinou jeho chování. K pochopení příčin jednání je nutné znát obecné motivační zákonitosti (Čáp, Mareš, 2001).

V motivaci působí vnější pobídky a vnitřní motivy, které jsou těsně spjaty. Při nedostatečné vnější motivaci pak nemusí působit ani vnitřní pobídky. Motivaci lze vyjádřit různými termíny, tradičně se převážně biologické motivy označovaly jako instinkty či pudy. Ve druhé polovině dvacátého století docházelo k rozšíření termínu potřeba. Potřeby mohou být vrozené nebo získané během života a jejich projev je buďto pocit vnitřního nedostatku, či přebytku. Dojde-li ke vzbuzení potřeby, vznikne motiv, tedy důvod, pro který člověk začne jednat určitým způsobem (Čáp, Mareš, 2001).

Motivaci ovlivňují vnější a vnitřní podmínky. Do vnějších patří rodina, vrstevníci, jednotlivci a skupiny, škola a školní třída, lokalita a životní prostředí. Vnitřní podmínky jsou ovlivněny psychickými vlastnostmi, psychickými procesy a stavy a biologickými podmínkami (Čáp, Mareš, 2001).

Americký psycholog Abraham Harold Maslow uvedl komplexní pojetí hierarchie potřeb a zformuloval teorii lidské motivace, ve které jsou mnohotvárné lidské potřeby uspořádány do hierarchické pyramidy. Tyto potřeby se dělí na nižší tzv. D-potřeby a vyšší tzv. B-potřeby. Mezi D-potřeby se řadí potřeby plynoucí z nedostatku, tedy základní fyziologické potřeby a potřeby bezpečí. Po alespoň částečném uspokojení

D-potřeb se objevují B-potřeby, plynoucí z rozvoje osobnosti. B-potřebami je například potřeba lásky, sounáležitosti a uznání (Hierarchie potřeb Abrahama Harolda Maslowa, E-learningová podpora mezioborové intergrace výuky tématu vědomí na UP Olomouc, [online], 2012).

Obr. 1 Maslowova hierarchie potřeb v tabulce

<b>Sebeaktualizace a seberealizace</b>	<b>B-potřeby</b>	<b>Metapotřeby</b>	potřeby vědění, porozumění a estetické potřeby, týkají se žádosti člověka
<b>Potřeba uznání</b>	<b>D-potřeby</b>	<b>Vyšší potřeby</b>	potřeby dosažení úspěšného výkonu
<b>Potřeba sounáležitosti a lásky</b>			potřeba někam patřit, potřeba sounáležitosti
<b>Potřeby bezpečí</b>		<b>Nížší potřeby</b>	jistota, stabilita, spolehlivost, potřeba struktury, pořádku, zákona
<b>Fyziologické potřeby</b>			žízeň, hlad, sex, spánek

(zdroj: E-learningová podpora mezioborové intergrace výuky tématu vědomí na UP Olomouc, [online], 2012)

Potřeby, které se plně rozvinuly nebo získaly až během života jedince, mají rozhodující roli v motivaci ke školnímu úspěchu. Jedná se o potřeby kognitivní, sociální a potřeby úspěšného výkonu. Tyto potřeby se stávají kvalitním motivačním zdrojem učení (Hrabal et al., 1989).

Žáci nejsou k učení většinou motivováni spontánně, proto je nutné je motivovat. Učitel by ve výchovně vzdělávacím procesu neměl zastávat pouze místo toho, kdo učí, ale zároveň by měl být i tím, kdo motivuje a podílí se na pozitivním rozvoji osobnosti žáka. Vhodně zvolená motivace je přizpůsobena obsahu a cíli vyučování a možnostem žáků. Motivace, která je vhodně rozvíjena, udržuje zájem žáka, nevhodná motivace může naopak vyvolat odpor k učení a vzdělávání (Lokša, Lokšová, 1999).

Motivace může být pozitivní a negativní, podle toho, jak působí na žáka. Úspěch posiluje pozitivní motivaci žáka, kdy je potřeba něco získat. Negativní motivace je potřeba něčemu uniknout, například se vyhnout neúspěchu nebo nebyť potrestán.

Negativní motivace má spíše dočasný charakter a spíše navozuje pocit strachu a žáky tlumí (Vágnerová, 2001).

Některé faktory mohou motivaci žáků snižovat. Řadíme sem zejména emocionální faktory, jako je deprese či úzkost z předchozího neúspěchu. Dále také faktory prostředí a faktory fyziologické, například chlad, hluk, hlad (Petty, 2008).

Dobré výsledky při učení představují hlavní motivační faktor a zvedají sebevědomí každého žáka. Dochází tím k naplnění pocitu, že jsme něčeho dosáhli (Petty, 2008).

Petty (2008) poukazuje na cyklus, který probíhá, zadáme-li žákům úkol. Čím rychleji cyklus probíhá, tím více žáky motivuje. Podkládá to příkladem návykovosti na počítačových hrách, kdy se úspěch a ocenění dostávají okamžitě.

Úkol → úspěch → ocenění → nový úkol ...

Někteří žáci se učí, aby došlo k příznivému ohlasu jejich učitele nebo spolužáků. Pro výchovně vzdělávací proces je však příznivější, aby učení probíhalo z důvodu zájmu a vzbuzení zvědavosti. Učení může uspokojovat přirozenou zvědavost. Ideální situace nastane, pokud žáci shledají vyučování jako zábavné. Takové vyučování směřuje k sebevyjadřování a tvořivosti. Zmíněné motivační faktory se řadí svým působením mezi krátkodobé. Dlouhodobými může být faktor, že se věci učím kvůli kvalifikaci, nebo protože se mi hodí. Krátkodobé faktory bývají výrazně silnějšími zejména v dětství a v dospívání (Petty, 2008).

Učitel má značný vliv na motivační klima ve třídě a sociální motivaci žáků. Motivační klima třídy je učitelem ovlivněno jeho vlastním motivačním zaměřením a jeho technikami motivování žáků. Pokud od učitele panuje vřelý a emocionální zájem a poskytuje sociální oporu, jsou ve třídě více přítomny pozitivní vztahy a žáci jsou ochotni lépe pracovat. Vztah učitele a žáka by měl být postaven zejména na vzájemné úctě. Vždy by se mělo vyhnout takovým situacím, ve kterých se žák cítí poníženo a s pocitem méněcennosti. Před použitím nátlaku by se měly hledat jiné prostředky, pro dosažení učitelova záměru (Hrabal et al., 1989).

Zájem žáků můžeme ze strany učitele probudit několika obecnými zásadami, jakými jsou například projevení zájmu, nadšení pro obor, ukázání možné aplikace látky, využívání tvořivosti a sebevyjadřování žáků, přesvědčení se o aktivním zapojení žáků,

pravidelná obměna činnosti, využití překvapivých a neobvyklých činností, zadávání soutěživých a problémových úloh, propojení učiva s tím, co žáky zajímá i mimo školu a zejména dodání „osobního rozměru“ učivu. Aplikace osobního rozměru není limitována předmětem, ale představivostí učitele. Například při výuce stolování můžeme vyprávět o vlastních chybách, kterých jsme se dopustili a ukázat, jak to má být správně (Petty, 2008).

## 4.1 Odměny a tresty

Behaviorističtí psychologové nazývají odměny jako „pozitivní posilování“. Existuje mnoho způsobů, jak žáky povzbuzovat v jejich úsilí se naučit něčemu novému (Petty, 2008).

Odměny a tresty se ve výchovně vzdělávacích situacích chápou jako záměrně navozené následky splnění určitých požadavků. Odměny a tresty jsou hodnocením ostatních, jedná se především o formu pochvaly, či pokárání. Očekávání odměny, popřípadě trestu, má vliv již na probíhající činnost, proto jsou podstatnou složkou motivace. Pochvala uspokojuje a pokárání frustruje především sociální potřeby (sociální kontakt apod.). Tresty frustrují potřeby fyzického a psychického bezpečí, jakými může být pocit ohrožení. Předpokladem pro užívání odměn ve výchovně vzdělávacím procesu je zvýšení žádoucího chování, které bylo odměněno, i v budoucnosti. Předpoklad pro použití trestu, je očekáváním trestu, jako následku určitého nežádoucího chování a tím snižování výskytu tohoto jednání (Hrabal et al., 1989).

Důležité je si uvědomit, čím trest či odměna reálně jsou. Matějček (2007, s. 26) vysvětluje odměnu jako: „*Odměna není to, co jsme si jako odměnu pro dítě vymysleli, ale to, co jako odměnu dítě přijímá. Onen příjemný, povznášející pocit uspokojení, který bychom si rádi co nejdéle podrželi a který bychom si znovu zopakovali.*“

Odměna má nejméně dvě funkce a těmi jsou informovanost a motivace. Informuje o správnosti jednání, postupu nebo výsledku a navozenou radostí z úspěchu motivuje do další práce (Průcha a kol., 2003).

Je důležité mít na paměti, že odměny musí být využívány ve správný čas, ve správně podobě a pouze v situaci, kdy jsou zaslouženy. Občasné užívání odměn je mnohem silnější, na časté odměny se rychle zvyká a jejich funkce oslabuje (Čáp, Mareš, 2001).

Čáp a Mareš (2001) člení odměny podle jejich hmotné nebo nehmotné povahy na:

- pochvala, úsměv, projev sympatie, kladné hodnocení, kladný emoční vztah
- dárek věcný nebo peněžní
- umožnění činnosti nebo zážitků, po kterých dítě silně touží: určitý výlet, návštěva sportovního utkání, zajímavá společná činnost s dospělým, který má většinou nedostatek času apod.

Odměňovat můžeme materiálně například novou hračkou, nebo morálně či emočně čímž je například pochvala. U nadměry materiálních odměn může dojít k narušení vývoje dítěte a k narušení vztahů k dospělým. Dítě pak dělá činnost jen pro to, aby získal svou odměnu, jeho vnitřní motivace a zvědavost je utlumena. Na druhou stranu emoční odměny uspokojují potřebu uznání, výkonu a porozumění (Čáp, Mareš, 2001).

Bylo definováno pět zásad správného odměňování, kterými jsou přiměřenost osobnosti a věku dítěte, srozumitelnost, bohatost a členitost, nezneužívání přehnaných odměn a důslednost (Matějček, 2007).

Nejčastější odměnou ve škole je učitelova pochvala. Pochvala by měla mít bezprostřední spojení s provedenou činností a je třeba hlídat její frekvenci a intenzitu. Měla by poskytnout pocit sebeuplatnění a vzbudit prožitek úspěchu (Hrabal et al., - 1989).

Pochvala či ocenění získané úspěchem jsou hnací silou učebního procesu. Žáci by měli být chváleni pravidelně za obvyklé úspěchy. S pochvalou by se měli setkávat i slabší žáci, proto by některé úkoly měly být jednoduché, rychle zvládnutelné a dostatečně provázané. Pokud chceme, aby možnosti chválit a oceňovat pokroky byly co největší, měli bychom alespoň některé úkoly zadávat více konkrétně, jednoduše a neměly by být příliš závislé na předchozích znalostech. Dále bychom měli rozdělovat úkoly na části, nespěchat, chválit částečný úspěch a chválit snahu a jednotlivé pokroky.



Pochvalu lze posílit přímým zrakovým kontaktem nebo doprovázeným úsměvem, který je v rámci odměn také často využíván (Petty, 2008).

Dle Pettyho (2008) nejsou začínající učitelé zvyklí dostatečně chválit a je pro ně nutné se na chválení více soustředit. Sledoval stovky vyučovacích hodin vedených začínajícími učiteli a nikdy se nesešel s nadmírou chvály. Jejich hodiny často dostávají více formální a neosobní charakter.

Pozitivně oceňovat a tím motivovat žáky může učitel také nasloucháním zájmů žáka, přijímáním názorů, užíváním žákovy práce jako vzoru, projevením zájmu o žákovu práci, známkami a hodnocením, zvláštním vyznamenáním nebo například vystavováním prací žáků. Motivovat žáka lze i tak, pokud místo pouhého potvrzení chyb vyzdvihneme to, co se v práci povedlo (Petty, 2008).

K definování trestu znovu použijeme slova Matějčka (2007, s. 26) : „*Trest není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co jako trest dítě přijímá. Onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli rozhodně pro příště vyhnout.*“

I trest má řadu funkcí, o hlavních třech se zmiňuje Vaníčková (2004, s. 34-35)

1. Napravit škodu – dítě musí porozumět svému provinění, trest vyžaduje rozvahu a klid. Pokud dítě způsobí nějakou škodu či újmu, mělo by trestem dojít k nápravě, nahrazení.
2. Zabránit opakování – dnešní trest podmiňuje rozhodování v budoucnosti.
3. Zbavit viníka pocitu viny – dítě si je vědomo přestupku a prožívá pocity viny. Dítěti by nikdy neměl být připomínán prohřešek, který byl trestem anulován, protože prožívání viny by mělo být pouze krátkou záležitostí.

Ve zkratce trest shrnul Průcha a kol. (2006, s. 145) „*Trest má přinejmenším dvě funkce: informační (konstatování nesprávnosti chování, postupu, výsledku) a motivační (navozuje u žáka motivační konflikt, prožitek neúspěchu, frustrace).*“

Matějček (2007) dělí tresty na odepření něčeho milého, práce za trest, ponižení a výtky, hrozby, posměšky a zahanbení a tělesné tresty.

Trestání může poškodit emoční, sociální a morální vývoj jedince. Velké riziko u trestu je přenesení mocenského modelu do dalších vztahů. Mnohdy mohou být dětmi

tresty brány jako odpustky, kdy za nesprávné chování přijde trest a dále se pak chová podle svého a neshledává žádný důvod, proč by se mělo chovat jinak. Nedojde tedy ke správnému chování, ale k naučení přijímat tresty. Tresty mimo jiné poškozují vztahy. Nedokážeme si vytvořit dobrý vztah k lidem, kteří nám opakovaně duševně či tělesně způsobují příkoří. Trestem také můžeme poškodit sebeúctu, může dojít k pocitům ponížení, zlosti, křivdy, kdy si dítě myslí, že za nic nestojí, když je s ním takto zacházeno. Dítě může přijmout roli oběti či nepřítele. V roli oběti sebou nechá manipulovat, je uzavřené a nekomunikuje, ze zklamání a nepochopení dojde k podlomení a ztrátě důvěry. Na druhou stranu v roli nepřítele dochází k neustálé opozici a návyku stále bojovat (Kopřiva, 2008).

Matějček (2007) definuje pět pravidel, kterých by se měli rodiče držet, pokud chtějí své děti trestat. Tato pravidla jsou totožná s pravidly u odměn: přiměřenost osobnosti a věku dítěte, srozumitelnost, bohatost a členitost, neužívat přehnaných trestů a důslednost.

Trest však nemusí být pouze záměrně vytvořený někým druhým, trest může být i samovolně působící. A právě přirozený samovolně působící trest je oproti uměle vytvořeným záměrným trestům účinnější. Jako příklad může být rušení žáka v hodině, záměrným trestem by byla poznámka, nebo domácí úkol navíc, samovolně působící trest je neúspěch při testování znalostí z probraného učiva z hodiny, kdy žák nedával pozor (Cangelosi, 2006).

Pokud chceme trestat, potrestání by mělo přijít hned po provinění a to zejména u předškolních dětí. U starších dětí lze využít očekávání nepříjemnosti, která zvyšuje účinnost úzkostného prožitku. Tento postup u starších dětí lze přirovnat k dospělým trestancům, kteří mezi odsouzením a provedením trestu mohou promýšlet a ujasnit si své provinění (Matějček, 2007).

Funkcí trestu je zabránění opakování nežádoucího chování. Aby byl účinek trestu ve shodě s motivačním působením, je třeba přesně stanovit kritéria, za co bude žák potrestán, vybrat vhodnou formu trestu a trest by měl být úměrný míře nevhodného chování. Využití odměny či tresty je nutné zvážit i v širších souvislostech, protože mohou přinášet i negativní účinky, které mohou ovlivnit celou osobnost žáka. Příliš

intenzivní a časté chválení může vést k návyku na pochvalu a snahu získávat pochvalu či odměnu za každou cenu bez ohledu na způsob jejího dosažení. Při vysokých trestech vzniká strach ze školy, který může vyvolat únikové tendence nebo neurotické potíže (Hrabal et al., 1989).

Během učení se v některých případech nelze vyhnout kritice. Většinou lidí je kritika nepříjemná, lze ji však podávat tak, aby si ji žáci téměř neuvědomili. Správná kritika by měla být konstruktivní, měla by sdělovat to, co je špatně a vysvětlovat, jak lze sjednat nápravu. V tomto případě se dá na kritiku pohlížet jako na radu. Ostré kritice žáka bychom se měli vyhnout a raději bychom mu měli dát příležitost k novému pokusu (Petty, 2008).

Ocenění, ale i kritiku lze vyjádřit neformálně neverbálními prostředky, jakými jsou například výraz tváře, tón hlasu, ignorování nebo gesta (Petty, 2008).

U hodnocení a klasifikace žáka s mentálním postižením využíváme zejména neformálního a nekvantitativního hodnocení, které působí emocionálně a zlepšuje komunikativní interakci s žáky. Radíme sem zejména úsměv, pohlazení, zašeptání pochvaly, veřejnou pochvalu, odměnu, ale na druhou stranu také zamračení nebo jiné neverbální vyjádření nesouhlasu. Pozitivní formy musí výrazně převažovat nad tresty, aby každé dítě mělo opakovanou zkušenost zejména s odměnou za i nepatrný úspěch. Pravidlo, že odměna musí bezprostředně následovat reakci dítěte, je v těchto případech nutností (Müller, 2001).

## **5 Cíl práce a výzkumné otázky**

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké motivační mechanismy se využívají v rámci výchovně vzdělávacího procesu u žáků s těžkým mentálním postižením.

Dílčím cílem bylo porovnat odpovědi učitelek dle délky jejich praxe a zjistit, zda má délka praxe vliv na výběr motivačních mechanismů.

Na základě stanovených cílů byly zvoleny dvě výzkumné otázky:

1. Jaké motivační mechanismy jsou v praxi nejčastěji využívány?
2. Ovlivňuje délka praxe motivační mechanismy?

## 6 Metodika

K získání informací a možnosti jejich následného porovnávání jsem se rozhodla pro využití kvalitativního přístupu sběru dat, a to polostrukturovaným rozhovorem vedeným s deseti vybranými učitelkami žáků s těžkým mentálním postižením ze speciálních škol. Pomocí získaných rozhovorů jsem provedla výzkum, v němž jsem porovнала jednotlivé odpovědi s poznatky z teoretické části mé bakalářské práce. Rozhovory se sedmi respondentkami probíhaly prostřednictvím přímého kontaktu na předem domluvených místech mimo jejich pracoviště a se třemi pomocí telefonního hovoru, který byl zvolen z důvodu vzdálenosti, která nás dělila. Všechny respondentky předem souhlasily s využitím rozhovorů pro výzkum této práce.

Miovský (2006) vidí v kvalitativním výzkumu jedinečnost, dynamiku a neopakovatelnost. Pro jeho realizaci je potřeba mít stanovený výzkumný cíl a výzkumné otázky. V kvalitativním výzkumu získáváme oproti kvantitativnímu jiná data (terénní poznámky, dlouhé výpovědi), která pak musíme i analyzovat a interpretovat jiným způsobem, čímž získáváme i jiné typy závěrů (Švaříček et al., 2007). Nejčastěji se dle Hendla (2005) v kvalitativním výzkumu pro získání informací využívá rozhovor, který lze dělit na polostrukturovaný a nestrukturovaný. Cílem hloubkového polostrukturovaného rozhovoru je získání detailnějších a komplexních informací o studovaném jevu, který zpravidla probíhá dotazováním jednoho účastníka výzkumu jedním badatelem za využití několika otevřených otázek (Švaříček et al., 2007).

Využitý polostrukturovaný rozhovor je dle Miovského (2006) nejčastější využívanou metodou rozhovoru. Oproti nestrukturovanému rozhovoru je mnohem náročnější na přípravu, tazatel si musí vytvořit schéma s okruhem otázek, které bude respondentovi klást. Jejich pořadí lze zaměňovat a nabízí se také možnost doptávat se respondenta doplňujícími otázkami.

Rozhovor byl zaměřen na využití motivačních mechanismů, zvláštní důraz jsem kladla na názory a zkušenosti z praxe.

Výzkumný soubor tvořilo deset učitelek působících na základních školách speciálních po celé České republice. Další dvě oslovené učitelky neměly na rozhovor

čas a od třech speciálních škol se mi nepodařilo získat emailovou odpověď a telefonicky se mi s nimi nepodařilo spojit. Město působení nebylo pro výzkum rozhodující. Všechny učitelky mají magisterské vzdělání v oboru speciální pedagogika a vyučují žáky s těžkým mentálním postižením. Délka praxe respondentek byla od 2 let do 28 let. Různá délka praxe byla volena záměrně, aby mohly být odpovědi porovnány i vůči době vykonávané profese.

Otázky, které byly během rozhovoru kladeny, jsem si vytvořila sama z informací obsažených v teoretické části práce. Před sestavením klíčových otázek jsem vedla zkušební rozhovor s jednou z učitelek žáků s těžkým mentálním postižením, který mi pomohl otázky vhodněji formulovat. Na výzkumné šetření jsem měla připravených deset otázek, které byly doplněny dle potřeb rozhovoru, a v případě nepochopení bylo zadání otázky upraveno.

Rozhovor se dělil na čtyři oblasti, přičemž odpovědi a informace k zodpovězení dvou klíčových otázek jsem získávala postupně celým rozhovorem.

Na závěr jsem porovnávala odpovědi mezi jednotlivými učitelkami navzájem a snažila se zjistit důvod některých značně odlišných odpovědí.

Polostrukturovaný rozhovor mi přišel jako vhodně zvolená metoda a to zejména z důvodu jeho pružnosti. Právě však jeho pružnost a dynamika mne často zaskočily a zpětně vidím, že na některé odpovědi jsem mohla reagovat pohotověji, či z nich více výtěžit.

## 7 Výsledky šetření

Po provedení všech rozhovorů a jejich utřídění vyšlo najevo, že by se průběh rozhovoru dal pomyslně rozdělit do pěti okruhů, které jsem si pro svou lepší orientaci nazvala seznámení, motivace, odměna a trest, vnitřní a vnější podmínky motivace, osobnost učitele a několik slov na závěr.

### Seznámení

Úvodní část rozhovoru jsem věnovala bližšímu seznámení se s respondentkami a doplňující otázkou jsem zjišťovala délku jejich praxe ve vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením. Zajímalo mne, zda může délka praxe ovlivnit pohled na motivaci a rozšířit motivační spektrum.

Všechny respondentky mají magisterské vzdělání v oboru speciální pedagogika a práce s dětmi s těžkým mentálním postižením je jejich první prací po ukončení vysoké školy. Uváděná praxe je od 2 do 28 let a její vliv na motivaci a postoj bude znatelnější v následujících odpovědích.

### Motivace, odměna a trest

Stěžejní částí rozhovoru byly otázky zaměřující se na motivaci žáků učitelem. Jednoznačným výsledkem této části práce byla odpověď, že výběr vhodného motivačního mechanismu je vždy individuální a to podle schopnosti dítěte, jeho aktuálního rozpoložení a podle složení třídy.

- Jak během výuky nejčastěji motivujete žáky s těžkým mentálním postižením?
- Motivujete žáky pomocí odměn? Jaký způsob volíte?

Všechny respondentky odpověděly, že nejčastější motivační metodou využívanou během jejich praxe je demonstrace, vyprávění a využívání obrázků, které doprovázejí probíraný vzdělávací obsah.

Co se týče obsahu odměn, byly odpovědi poměrně totožné. Téměř u všech respondentek je využíván úsměv. Ze slov respondentek „*Úsměv využívám vždy...*“ nebo „*Úsměv je pro mne v motivaci samozřejmostí, stejně tak jako intonace hlasu*“ je patrné,

že úsměv používají spontánně a je jím běžně doprovázena výuka. Kromě úsměvu jsou další nehmotnou pozitivní motivací učitelek pohlazení a poslech oblíbené písničky. Respondentky s praxí delší než dvacet let odpověděly, že *„pochvale tito žáci příliš nerozumí, spíše využívám taktilní kontakt, který podle mého vnímají pozitivně“*, *„pochvalu jako odměnu asi příliš nechápou“*. Na druhou stranu učitelky s kratší praxí využívají pochvalu hojně a řadí ji mezi častou pozitivní motivaci.

Hmotnou motivací je podle odpovědí nejčastěji sladkost nebo něco dobrého, co mají žáci rádi. *„Sladkost je úspěšný motivační prostředek a hodně dětí s těžkým mentálním postižením úkol vykoná, když vidí odměnu v téhle podobě.“* Po sladkosti jsou děti často motivovány oblíbenou hračkou či pomůckou. Respondentka s nejkratší délkou praxe (2roky) jako jediná uvedla, že jako odměnu využívá pobyt v multisenzorické místnosti Snoezelen.

Po doplňující otázce, zda může být pro děti motivující nějaké závěrečné hodnocení a jak případně probíhá, jsem dostala vcelku podobné odpovědi, které nejlépe shrne následující: *„Žáky hodnotím slovně do notýsku. Za úspěšnou práci dostávají i razítka. Popravdě je to ale spíš pro rodiče, který pak mají radost. Žáci tomu nerozumí, „nebojují“ o dobré hodnocení, jako je tomu v běžných školách. Možná je hodnocení i zpětnou vazbou pro nás, učitele. Vidíme pak, jaký je posun a co jsme za školní rok zvládli. Nikdy jsem do notýsku nehodnotila negativně, vždycky se snažím najít něco dobrého, za co bych mohla pochválit.“*

- Může být motivování pomocí odměn i negativní?

Respondentky na jednotlivé otázky odpovídaly vcelku přesvědčeně a byla znát jejich vlastní zkušenost v praxi. Samozřejmost odměn dokládaly příklady z praxe a jejich odpovědi působily jistě a ověřeně. Po mém položení otázky, zda mohou mít odměny i negativní dopad došlo k překvapující reakci. Čtyři respondentky bez váhání odpověděly záporně *„Nemyslím si.“*, *„Takovou zkušenost zatím nemám.“*, *„U našich žáků určitě ne.“*, *„Takovou reakci mít u našich žáků odměna nemůže“*. Všechny zbylé respondentky se před odpovědí zamyslely. Některé přiznaly, že o odměnách takto nikdy nepřemýšlely. Kladné odpovědi se více méně shodovaly ve výpovědi, že *„Vlastně ano, dítě si může zvyknout, že za všechno bude následovat odměna a pak bez odměny třeba“*



*nechtějí pracovat. To se hlavně týká sladkostí. Pochvala a úsměv negativně působit nemůžou. Když pak za každou činnost nedostanou odměnu, nechápou proč a jsou pak smutní, někteří agresivní. Prostě nespokojený“.*

Délka praxe v této otázce neměla rozhodující vliv.

- Uchylujete se v některých situacích k trestům?

Z předchozích odpovědí vyšlo najevo, že odměny, a to v jakékoli formě, jsou běžným využívaným prostředkem během edukace a jednotlivé odpovědi se příliš nerozcházel. Odlišné názory se objevily v otázce trestů. Polovina respondentek uvedla, že trest během praxe využila, vzápětí však dodávají, že jen v nejkrajnějších případech. Za nejčastěji využívané tresty jsou uvedeny zákaz libé činnosti, změna intonace hlasu, zamračení v obličeji, popřípadě symbolické plácnutí po ruce. Druhá polovina respondentek uvedla, že tresty neuvžívají. Po hlubším dotazování jsme se však u čtyř z pěti respondentek dostaly k závěru, že změnu intonace hlasu či nějakou z neverbálních výtek použijí, i když si to přímo neuvědomují. Učitelka s nejkratší praxí jakékoli tresty důrazně odmítala, dle jejích slov nevyužívá k výtce ani neverbálních signálů. *„Není proč je trestat. Když se jim učitelka věnuje, jsou neskutečně vděční a udělají vše, co je v jejich silách. Na žádném trestu není nic přínosné a kdo je používá, jen neví, jak správně s těmito dětmi pracovat“.*

Všechny respondentky se shodly na závěru, že trest u dětí s těžkým mentálním postižením není dlouhodobě přínosný. *„Proč trest využiju? Dítě musí vědět hranice, přes které nemůže zacházet.“*, *„Dítě musí vědět, že dělá něco špatně.“*, *„Používám výtku či pokárání, ale snažím se, aby po výtce následovalo ALE s něčím pozitivním“.*

### **Vnitřní a vnější podmínky motivace**

Následující okruh otázek porovnával názory na vliv vnitřních a vnějších podmínek působících na motivaci. Zatímco v otázkách zaměřující se na vnitřní podmínky se respondentky bez váhání shodly, nad otázkami týkajícími se vnější motivace bylo znát zamyšlení.

- Pozorujete u žáků potřebu učit se nové věci?

Potřebu učit se novým věcem respondentky neshledávají. To však nevylučuje fakt, že jsou tyto děti schopné se nové věci naučit. Žáky je nutno neustále povzbuzovat a hledat různé cesty k předávání nových informací. Více než učení nového se ale posilují již získané znalosti a to zejména v oblasti sociální a komunikační a péči o sebe samé.

*„Rozvíjíme hlavně sociální stránku, stolování, hygienu, pomoc při oblíkání. Oni nechápou, proč to nebo ono dělají. Připadá mi, že to dělají, protože cítí, že mi tím dělají radost.... Asi to cítí hlavně z toho, že se pak na ně právě usmívám, chválím, pohladím je. Podle mě to prostě nedělají pro sebe, ale kvůli našim pozitivním reakcím.“*

- Ovlivňuje motivaci jednotlivých žáků aktuální psychický či tělesný stav?

Na vlivu psychického a tělesného stavu na motivaci se respondentky bez výjimky shodly a všechny více méně dodaly, že s žákem po razantní změně léků se nepracuje a nechává se odpočívat nebo ho rodiče z výuky uvolní. Téměř nemožná práce je i s agresivním žákem, který jakoukoli spolupráci odmítá a nereaguje na žádnou z využívaných motivací. Na změnu psychického stavu upozorňují prý již rodiče při předávání dětí. Místo běžné výuky jsou pak také často využívány různé uklidňující terapie.

*„Když opravdu vnitřně nechtějí, tak s tím nic neuděláme. Oni nám nemůžou říct, co se stalo a jak moc je to trápí. Nejsou takoví, že by to na nás hráli, aby se vyhnuli učení, vždycky to má podstatný důvod.“*

*„Když jsem s touhle prací začínala, myslela jsem si, že s našima dětma můžu pracovat za jakýchkoli situací. Že prostě stačí dobrý přístup. Jednou mi přišel agresivní chlapec, který takový běžně nebýval. Až zpětně jsem zjistila, že byl rozhozený kvůli změně doktorky. Myslela jsem si, že se výukou uklidní, ale naopak. Rozzlobil i další spolužáky a ten den jsme neudělali nic...Ted? Po zkušenostech takové děti беру do Snoezelenu, nebo děláme aromaterapii. Uklidní je to.“*

- Motivují žáka během výuky i vrstevnické vztahy mezi spolužáky?

V této otázce se mi nedostalo jednoznačné odpovědi. Některé z respondentek bez váhání odpověděly záporně, jiné pozitivně. Délka praxe odpovědi neovlivňovala. Jedna z učitelek ve své třídě vyzorovala, že sourozenci (oba s těžkým mentálním postižením) na sebe byli více naladěni a když pracoval jeden, druhý se přidal. Bylo

tomu tak i naopak, pokud jeden odmítal spolupracovat, odmítal i druhý. U kladných odpovědí mi bylo uvedeno, že se žáci sice nemotivují k lepším výsledkům, jak to známe z běžných škol (nefunguje u nich soutěživost), ale navzájem se učí nápodobou například v pohybech při říkankách.

- Motivuje žáka k výuce klima třídy?

Učitelky se snaží, aby jejich třídy působily na žáky příjemně. Kromě jedné učitelky, všechny odpověděly, že klima třídy je důležité. Zmíněná respondentka uvedla, že „*možná jen částečně, ale nedávají to kvůli své mentální úrovni najevo*“, po rozvedení tématu jsme se dostaly k místnosti Snoezelen, která je v jejich zařízení nově vybudována. Potvrdila mi, že žáci s těžkým mentálním postižením v této místnosti aktivně reagují na podněty a lze vypořádat, jaké podněty jsou jim příjemné a jaké nikoli. Příjemné podněty dle jejích slov i u těchto žáků podněcují zájem. Sama následně změnila svou původní odpověď na kladnou a přiznala, že má stále tendenci žáky s těžkou mentální úrovní podceňovat. (3 roky praxe)

*„Snažíme se, aby naše děti chápaly, v jaké místnosti se nachází (žáci odpovídající respondentky jsou povětšinou v denním či týdenním stacionáři buďto v té samé, nebo vedlejší budově, kde probíhá výuka). Je důležité, aby věděly, co je čeká a prostředí jejich třídy jim v tom napoví.... Třídy jsou barevné, na nástěnkách jsou demonstrační obrázky a tabule pro ranní rituál. Vše má své místo a když jdu k jedné z polic, děti podle mě už ví, že bude puštěná písnička, která hraje každé ráno.“* (6 let praxe)

*„Určitě. Tyhle děti tráví hodně času v nemocnicích a u doktorů, kde je všechno bílé a jsou tam přímá světla. Chci, aby naše třída byla jiná. Stěny jsou barevné, přes světla jsou látky, které tlumí to nepříjemné ostré světlo. Třída působí klidně a útulně, na začátku každého měsíce měním obrázky a tabulky, které provázejí naši výuku. Tím je určitě motivuju.“* (4 roky praxe)

*„Za ty roky co jsem v práci, se to obrovsky změnilo. Dřív byla celá třída bílá, na zemi bylo lino a okna táhlo. V zimě byla demonstrace ročního období dost autentická (smích). Teď je třída takový pokojíček, ve kterém je spousta zajímavých věcí. Ty děcka jsou vnímavější, než si myslíme“* (28 let praxe)

## Osobnost učitele

Jediným okruhem otázek, ve kterém se všechny respondentky bez zaváhání shodly na jednoznačné odpovědi, byly otázky týkající se osobnosti učitele a jeho vlivu na motivaci žáků. Ve všech odpovědích zaznělo, že ve speciálním školství je osobnost učitele tím nejdůležitějším faktorem. V doplňujících otázkách, jaký by tedy učitel měl být, zaznělo v odpovědích nejčastěji optimistický, empatický, měl by umět pracovat s žáky individuálně, měl by být odolný stresu, veselý a vnímavý. *„Musí se jednat o pedagogického optimistu. Nesmí děti litovat, ale brát je takové, jaké jsou. Asi to zní jako fráze, ale je to tak. Je důležité, aby v zařízeních byli takoví všichni pedagogové, nebo aspoň většina, protože se mezi s sebou ovlivňujeme. Dobrý kolektiv učitelů a super vztahy ovlivní učitelku i během výuky.“*, *„Tyto děti jsou daleko citlivější osobnosti a poznají, kdo k nim má jaký vztah. Učitel se sebou musí pracovat, vše má na děti vliv. Zdá se to jako snadné a učí se to ve všech školách, ale v praxi to tak u všech učitelek není.“*

## Několik slov na závěr rozhovoru

*„Pracovat s našimi dětmi je těžký. Nedostáváte takovou odezvu jako v běžných školách, dalo by se říct, že nejste zpětně moc motivovaný. Musíte být psychicky odolný. Společnost před těmahle dětma ještě zavírá oči a několikrát jsem slyšela, že to v práci musí být pohoda, když ty děti nemusí mít výstupy.“* (25 let praxe)

*„Dobrou učitelkou se stávám praxí. Není to tak, že by skončilo vyučování a já měla volné odpoledne. Hodně času doma vyrábím různé pomůcky a materiály. Určitě nemusím dodávat, že kvůli penězům to neděláme (smích).“* (20 let praxe)

*„Když o sobě učitelky přemýšlí, jestli práci dělají dobře a co by pro děti mohly ještě zlepšit, jsou to podle mě dobré učitelky. Jestli mě chápete. Učitelku dětí s těžkou mentální retardací dělám šest let, ale cítím, že v budoucnu se budu muset vydat jiným směrem. Ted' jsem přínosná. Snad. Ale až vyčerpám tu vnitřní sílu a víru, nedávala bych dětem to, co si zaslouží.“* (6 let praxe)

*„Já už to mám do důchodu za pár. Kromě různých krátkodobých praxí jsem pracovala jen s dětma s těžkou mentální retardací. Ty možnosti co jsou teď, jsou*

*neskutečný. Spoustu pomůcek už jde koupit, ale i tak toho hodně tvořím doma a zapojuju i vnoučata. I když mají moje děti, teda děti u mě ve třídě, asi žiju prací (smích), těžké postižení, jsou to stále děti. A stačí mít selský rozum, abysme věděli, co jim hlavně dát. Jako to je v té pyramidě (myšleno Maslowova hierarchie potřeb).“ (28 let praxe)*

## 8 Diskuze

Provedený výzkum měl za cíl zodpovězení otázky, jaké motivační mechanismy se využívají v rámci výchovně vzdělávacího procesu u žáků s těžkým mentálním postižením. Doplnující otázky měly zjistit, zda délka praxe ovlivňuje výběr a užití těchto mechanismů.

Stanovené cíle se mi, dle mého mínění, do značné míry podařilo naplnit.

Z průběhu rozhovorů na mne odpovědi působily upřímně a ochota respondentek odpovědi rozvádět a uvádět konkrétní případy výrazně zjednodušila mou činnost tazatele.

Dle Valenty a Müllera (2003) je pro žáky s mentálním postižením nejpřiměřenější motivační metodou demonstrace. Tuto informaci z teoretické části mi potvrzuje i výzkum, který ukázal, že nezávisle na délce praxe učitelek, jsou žáci na začátku hodiny k výuce motivováni pomocí demonstrace pomocí obrázků, které doprovázejí probíraný vzdělávací obsah. Dle slov respondentek je však velice důležité k výběru vhodného motivačního mechanismu přistupovat individuálně, dle možností a schopností žáka a do přípravy zapojit i pozitivní přístup učitelky.

Müller (2001) uvádí, že u hodnocení žáka s mentálním postižením využíváme zejména neformálního a nonverbálního hodnocení, které působí emocionálně a zlepšuje komunikativní interakci s žáky. To potvrzují i respondentky, které uvedly, že často využívané neverbální odměňování (a později jsme se dozvěděli, že i trestání) je jedním z nejpřirozenějších projevů každé učitelky. U všech respondentek jsou k motivaci žáků k výuce voleny odměny, jejichž obsah se může lišit, ale ve všech odpovědích byl na prvním místě zvolen úsměv.

Petty (2008) ze své praxe vyzoroval, že začínající učitelé příliš nechválí a výuka má spíše formální a neosobní podobu. Odpovědi učitelek žáků s těžkým mentálním postižením z mého výzkumu Pettyho tvrzení jako obecné vyvrací a dokazují, že učitelk ze speciálních škol se tento názor netýká. Respondentky s praxí delší 20 let uváděly, že pochvalám žáci nerozumí, nebo ji jako odměnu nechápou. Naproti tomu respondentky s kratší praxí měly naprosto odlišný názor a odměnu formou pochvaly řadí mezi jednu

z nejčastěji používaných motivací. Po hlubším doptávání se mi byl slovy učitelek s delší praxí vysvětlen jejich shodný názor, že tyto děti potřebují uspokojovat zejména ty nejnižší potřeby a přes ně je také snazší motivace (zejména tedy pomocí jídla, pocitu bezpečí – objetí). Vyšších potřeb, do kterých patří i potřeba uznání zahrnující pochvalu, nejsou obecně schopni dosáhnout. Vzápětí byl znovu dodáván atribut individuality.

Překvapivou odpovědí pro mě byla odměna formou pobytu v místnosti Snoezelen, kterou využívá respondentka s nejkratší praxí. Dle jejích slov vznikal Snoezelen v jejich škole v době, kdy končila vysokou školu a o tuto metodu se zajímala, proto ji využívala od prvních vhodných momentů. Učitelky s delší praxí si výhody zmíněné metody uvědomují, ale setkaly se s ní až během delšího působení v roli učitelky a do svých metod jí příliš nezařazují. Tento výzkumný závěr potvrzuje slova Kotrby a Laciny (2007) zmíněné v teoretické části, která zmiňují, že přístup učitele k novinkám, k novým metodám a k nové technice je ovlivněn věkem a délkou praxe, kdy nejhůře dochází k zavedení novinek u učitelů starších, kteří nemusí chtít změnit způsob výuky a necítí potřebu se dále vzdělávat. Tento přístup pramení zejména z důvodu, že si doposud vystačili s metodami, které používají již několik let a jsou pro ně osvědčené.

O důležitosti spolupráce rodiny se školou je všude napsáno mnohé. I dotázané respondentky uvedly, že je třeba informovat učitelku o změně, která žáka ovlivňuje, aby se mohlo předejít nečekanému. Na druhou stranu opačné reakce a informovanost, tedy ze strany školy k rodičům, není o nic méně důležitá. Radí se do toho i hodnocení do notýsků nebo závěrečné slovní hodnocení na konci školního období. Jak uvádí Petty (2008), hodnocení nebo známkování patří mezi pozitivní oceňování, které motivuje žáka k další činnosti. V případě žáků s těžkým mentálním postižením toto hodnocení vnímají učitelky jako motivaci spíše pro rodiče, než pro samotné žáky. Podle mého je jakákoli zpětná vazba ze strany školy pro rodiče důležitá a může jim pomáhat ulehčit jejich nelehkou životní situaci. Učitel ve škole je mnohdy hned po rodiči další blízkou osobou žáka, která i díky svému vzdělání může přispět radou či zkušeností ke zlepšení kvality jeho života a to i mimo školní prostředí.

Největší rozporuplnost vyvolaly otázky týkající se trestů. V první chvíli, bezprostředně po položení otázky, byly odpovědi z poloviny kladné a z druhé záporné.

V této otázce se projevila výhoda rozhovoru, kdy jsem doplňujícími otázkami a diskuzí mohla poukázat, že tresty nejsou pouze fyzické nebo slovní napomenutí, ale mohou jimi být i prvky neverbální komunikace. Poznatky o neverbální komunikaci a trestech jsem čerpala z Pettyho (2008), který připomíná, že i kritiku lze vyjádřit neverbálními prostředky, kterými jsou v tomto případě tón hlasu, výraz tváře, ignorování nebo gesto. U všech respondentek, kromě jedné, došlo v závěru ke shodě. Respondentka s nejkratší praxí však byla i přesto razantně proti. Za svým názorem si jednoznačně stála od první odpovědi a nechtěla na zmíněné téma ani diskutovat. V odpovědích mi přišla více patrná teoretická znalost, se kterou v nedávné době opustila vysokou školu, než praktické zkušenosti.

Čáp a Mareš (2001) poukazují na vnitřní a vnější podmínky motivace. Zajímá mne vliv těchto podmínek u žáků s těžkým mentálním postižením dle názoru respondentek. Na vnitřních podmínkách motivace (mnou doptávaná potřeba učit se novému a vliv aktuálního psychického či fyzického stavu na motivaci) se učitelky v odpovědích jednoznačně shodly a uváděly více méně podobné postupy práce například při změně léků či při práci s agresivním žákem. Ve vnějších podmínkách na motivaci (vrstevnické vztahy, klima třídy, osobnost učitele) se mi dostalo různorodých odpovědí, všechny respondentky však potvrzovaly důležitost správně připraveného prostředí a přístupu učitele. V odpovědích týkajících se vnější motivace na mne působila značná odlišnost mezi učitelkami s kratší a delší praxí i přesto, že jakékoli motivaci z vnější dávají značný vliv. V odpovědích učitelek s delší praxí byla zřetelnější zkušenost, a že využívají osvědčené, tradiční a jisté postupy. Učitelky s kratší praxí často a rády využívají nové metody a nebojí se experimentovat. Posoudit, který z těchto dvou přístupů je pro žáky vhodnější, je velice obtížné.

Petty (2008) nahlíží na motivační faktory jako na dlouhodobé a krátkodobé, přičemž v dětství působí silněji ty krátkodobé. To se nám potvrzuje i u žáků s těžkým mentálním postižením. Jejich potřeba učit se novému, nebo pro kvalifikaci, což je obsahem dlouhodobých motivačních faktorů, je z důvodu snížené mentální úrovně značně omezena. Na druhou stranu například uváděný cyklus:



úkol → úspěch → ocenění → nový úkol ... a zejména jeho zrychlený průběh, jak jsme si v rozhovorech potvrdili, motivuje i žáky s těžkým mentálním postižením. Z krátkodobých motivačních faktorů se nám potvrdila i snaha učit se, protože to vyvolává příznivý ohlas učitele. Ze slov respondentky: „*Oni nechápou, proč to nebo ono dělají. Připadá mi, že to dělají, protože cítí, že mi tím dělají radost...*“

V závěrech rozhovorů měly respondentky možnost otevřeně hovořit o své práci. Byla jsem velmi mile překvapena jejich otevřeností a sdílností. Po skončení každého rozhovoru jsem měla pocit, že respondentky jejich práce naplňuje a spokojenost žáků je pro ně klíčová.

Získané odpovědi potvrzují poznatky obsažené v teoretické části práce a osobními zkušenostmi jí barvitě dokreslují.

Rozhovory s učitelkami, jejich zkušenosti a předané informace jsou pro mne velmi obohacující a získala jsem díky nim alespoň částečný nástin dané problematiky.

## Závěr

Téma práce *Využívání motivačních mechanismů v rámci výchovně vzdělávacího procesu pro žáky s těžkým mentálním postižením* jsem si vybrala z několika důvodů. Hlavním a rozhodujícím pro mne byl vliv praxe během studia, kdy jsem docházela do centra Bazalka a tři týdny jsem byla v kontaktu s edukací žáků s těžkým mentálním postižením. Přístup učitelek a zejména jejich odhodlání pomáhat ve mně zanechalo obrovský dojem. Limity těchto žáků společnost, včetně mne, stále podceňuje a je třeba se jim hlouběji věnovat a objevovat stále nové a alternativní metody.

Tvorba teoretická části mé bakalářské práce se opírala o studium literárních pramenů souvisejících s danou problematikou. Charakterizovala jsem mentální retardaci, přiblížila její etiologii, diagnostiku a klasifikaci. Dále jsem se zabývala vzděláváním osob s mentálním postižením a pro účel práce jsem se více zaměřila na edukaci osob s těžkým mentálním postižením, kde jsem kromě rozšířených informací o vzdělávání věnovala část kapitoly výchově a stále se rozvíjející metodě Snoezelen a hojně využívanému konceptu Bazální stimulace. Závěrečná kapitola teoretické části práce se věnovala motivaci ve školním prostředí.

Praktická část je tvořena na základě polostrukturovaných rozhovorů s vybranými učitelkami žáků s těžkým mentálním postižením. Pro svůj výzkum jsem oslovila dvanáct učitelek, z nichž deset souhlasilo s uskutečněním rozhovoru. Cílem práce bylo zjistit, jaké motivační mechanismy se využívají v rámci výchovně vzdělávacího procesu u žáků s těžkým mentálním postižením. Stanovila jsem si dvě základní výzkumné otázky:

1. Jaké motivační mechanismy jsou v praxi nejčastěji využívány?
2. Ovlivňuje délka praxe motivační mechanismy?

Z rozhovorů vyšlo najevo, že k výuce je nejčastěji motivováno za pomoci demonstrace, vyprávění nebo použitím obrázků doprovázejících probíranou látku. Žáci jsou běžně motivováni odměnami, mezi nejčastější se řadí úsměv a následně odměnění pomocí drobné sladkosti. Neverbální odměňování a tresty se přirozeně prolínají celou výukou a žáci jim nejnázne rozumějí. Vliv praxe byl na jednotlivých odpovědích

znatelný, zejména pak v přístupu k novým metodám. Učitelky s kratší praxí využívají nové a alternativní metody častěji a jsou otevřeny učit se novému, na druhé straně učitelky s delší praxí využívají spíše metod ověřených a ozkoušených.

Zpracování bakalářské práce pro mne bylo velmi přínosné a obohacující a získala jsem alespoň částečný nástin dané problematiky.

## Literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 4. Překlad Milan Koldinský. Praha: Portál, 2006. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7367-118-2.

CIPRO, Miroslav. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984, 579 s. Pyramida (Panorama).

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x.

EDELSBERGER, Tomáš, Miloš SOVÁK (ed.) a Ludvík EDELSBERGER (ed.). *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H, 2000, 418 s. ISBN 8086022765.

FILATOVA, Renáta a Kateřina VITÁSKOVÁ. *Snoezelen*. Vyd. 1. Frýdek-Místek: Kleinwächter, c2010. ISBN 978-80-260-0115-7.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008, 142 s. ISBN 978-80-7368-622-2.

FRIEDLOVÁ, Karolína. Bazální stimulace v ošetrovatelské péči – Skriptum pro základní kurz Bazální stimulace. 4.vyd. Frýdek – Místek: INSTITUT Bazální stimulace s.r.o., 2005. 32 s.

FRIEDLOVÁ, Karolína. *Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 8024713144.

FRIEDLOVÁ, Karolína. Vestibulární stimulace v konceptu bazální stimulace. Odborný časopis Sociální služby: Měsíčník vydávaný Asociací poskytovatelů sociálních služeb ČR. Tábor, 2010, 12(9/2010): 36-37. ISSN 1803-7348.

GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002. 1. vydání, 231 s. ISBN 80-85783-20-7.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Ilustrace Karel Nepraš. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. 2. Doplněné vyd. Praha: Triton, 2006. 173 s. ISBN 80-7254-730-5.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Vyd. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

MARKOVÁ, Eva, Martina VENGLÁŘOVÁ a Mira BABIAKOVÁ. *Psychiatrická ošetrovatelská péče*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1151-6.

MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGROVÁ. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., V Portálu 1. Praha: Portál, 2011, 342 s. ISBN 978-80-262-0000-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 6. vyd. Praha: Portál, 2007, 109 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-270-6.

MICHALÍK, Jan. *Speciálněpedagogické centrum: informační brožura o činnosti speciálněpedagogických center*. 2., rozš. a dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3487-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Speciální pedagogika*. Vyd. 2. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012, 2 sv. (45, 121 s.). ISBN 978-80-7372-831-1

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 289s. ISBN 80-244-0231-9.

MÜLLER, Oldřich. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 87 s. ISBN 80-244-0207-6.

PELCOVÁ, Naděžda. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2000, 201 s. ISBN 80-246-0076-5.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Překlad Štěpán Kovařík. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006, 271 s. ISBN 80-7178-944-5.

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011, 221 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALENTA, Milan a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Vyd. 1. Olomouc: Netopejr, 1997. ISBN 80-902057-9-8.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyche (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.

VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0814-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012, 870 s. ISBN 978-80-262-0225-7.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, Mgr., Využití multismyslové metody Snoezelen u osob s mentálním postižením. Brno, 2007. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Školitel doc. PaedDr. Petr Foniok, Ph.D.

### **Legislativní dokumenty**

Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004, částka 190, s. 10262 - 10324. Dostupný z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., ze dne 9. února 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbíрка zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s 490- 502. V platném znění. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

Vyhláška č.73/2005 Sb., ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně-vzdělávacími potřebami dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbíрка zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s 503- 508. V platném znění. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>



## Internetové zdroje

Definition. *International Snoezelen Association* [online]. 2015 [cit. 2015-12-20].

Dostupné z: <http://www.isna.de/de/snoezelen/definition-und-lehr-dvd.html>

Desatero Bazální stimulace. *Institut Bazální stimulace* [online]. 2014 [cit. 2016-01-20].

Dostupné z: <http://www.bazalni-stimulace.cz/o-bazalni-stimulaci/desatero/>

Hierarchie potřeb Abrahama Harolda Maslowa. *E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí na UP Olomouc* [online]. 2012 [cit. 2015-12-20].

Dostupné z: <http://pfyziol.fup.upol.cz/castwiki/?p=1386>

Informace: *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2013 [cit. 2016-02-01]. Dostupné z:

<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-s>

Pedagogika jako vědecká disciplína. *Úvod do pedagogiky* [online]. 2009 [cit. 2016-02-

08]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod\\_ped/web/formy.html](http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/formy.html)

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. 1. vydání.

[online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 110 s. [cit. 2016-03-10].

Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2008/12/RVPZSS-2008.pdf>>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha:

Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 48 s. [cit. 2016-03-10]. Dostupné z WWW:

[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav

pedagogický, 2007. 124 s. [cit. 2016-03-10]. 80Dostupné z WWW:

[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)