

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Význam motivace u žáků s mentálním postižením
The importance of motivation in mentally disabled students

Bc. Tereza Nesvadbová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma Význam motivace u žáků s mentálním postižením potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 6. 2021

Děkuji prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

Abstrakt

Diplomová práce se v teoretické části zabývá vymezením klasifikace mentálního postižení, vzděláváním žáků s mentálním postižením a motivací v edukaci u žáků s mentálním postižením. Praktická část zkoumá pomocí polostrukturovaného rozhovoru, pozorování a dotazníku význam motivace u žáků s mentálním postižením, jsou-li rozdíly mezi žáky, kteří jsou motivováni a kteří nejsou. Jaké motivační prvky jsou funkční a nefunkční a zda žáci s mentálním postižením mají potřebu dosáhnout úspěchu a vyhnout se neúspěchu.

Klíčová slova:

Motivace, porucha autistického spektra, výchova a vzdělávání, výkonová motivace, žáci s mentálním postižením.

Abstract

The theoretical part of the thesis deals with definition of classification of mental disabilities, education of pupils with mental disabilities and motivation for education for pupils with mental disabilities. The practical part examines, through semi-structured interview, observation and questionnaire, importance of motivation of pupils with mental disabilities, if there are differences between motivated and not motivated pupils. Which motivational elements are functional and whether pupils with mental disabilities have a need to achieve success and avoid failure.

Keywords:

Autism spectrum disorder, education, motivation, performance motivation, pupils with mental disabilities.

Obsah

Úvod	7
1 Vymezení a klasifikace mentálního postižení	8
1.1 Mentální postižení a jeho specifika	8
1.2 Poruchy autistického spektra a jejich specifika.....	13
1.3 Osobnost žáka s poruchou autistického spektra	15
1.4 Poradenské služby pro žáky s mentálním postižením	18
2 Vzdělávání žáků s mentálním postižením	22
2.1 Legislativní rámec vzdělávání.....	22
2.2 Možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením.....	24
2.3 Rámcové vzdělávací programy pro žáky s mentálním postižením	25
2.4 Metody a organizační formy v edukaci žáků s mentálním postižením	29
3 Motivace a její úloha v edukaci a výchově k jedincům s mentálním postižením	33
3.1 Pojem motivace a motivační činitele žákova učení	33
3.2 Vliv učitele na motivaci žáka a motivace u žáků s mentálním postižením....	36
3.3 Motivace a učení ve výzkumu.....	39
4 Význam motivace u žáků s mentálním postižením.....	43
4.1 Cíl diplomové práce a výzkumného projektu	43
4.2 Techniky výběru vzorku a charakteristika technik šetření.....	44
4.3 Interpretace výsledků šetření.....	46
4.4 Závěry šetření.....	64
Závěr	68
Seznam použitých zkratk	69
Seznam použitých informačních zdrojů	70
Seznam příloh.....	77
Přílohy.....	I

Úvod

Téma diplomové práce „Význam motivace dětí s mentálním postižením“ bylo zvoleno proto, že motivace žáků s mentálním postižením není příliš zkoumaná a pro speciálně pedagogickou praxi je přitom důležitá. Hlavním cílem diplomové práce je význam motivace u žáků s mentálním postižením. K odpovědi na otázku, zdá má význam motivovat žáky s mentálním postižením sloužilo stanovení dílčích cílů. Výkonová motivace souvisí s vnitřní motivací žáka, která může být oslabena sníženým intelektem. Pokud žák chce dosáhnout úspěchu ve školním prostředí, můžeme se domnívat, že vnitřní motivace není příliš oslabena.

Teoretická část vymezuje klasifikaci mentálního postižení a rozdělení poruch autistického spektra podle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů – 10. revize. Zabývá se příčinami mentálního postižení a osobností žáka s mentálním postižením a poruchou autistického spektra. Uvádí možnosti poradenských služeb a vzdělávání žáků s mentálním postižením, které je vymezeno legislativně. Představuje metody a organizační formy ve vzdělávání. Definuje pojem motivace, motivační činitele žákova učení. Poukazuje na vliv učitele na motivaci žáka a na samotnou motivaci žáka ve výuce. Prezentuje výsledky výzkumu motivace u žáků intaktních a žáků s mentálním postižením v České republice a v zahraničí.

Výzkum byl prováděn pomocí polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy základní školy a základní školy speciální. Pomocí rozhovoru byly stanoveny motivační prvky, které pedagogové ve výuce používají a názor pedagogů na motivaci žáků s mentálním postižením ve výuce. Dalším výzkumnou metodou bylo pozorování žáků a dotazník zabývající se výkonovou motivací, dosažení úspěchu a vyhnutí se neúspěchu ve výuce. Práce může být podpurným textem pedagogům, kteří se zabývají výchovou a vzděláváním žáků s mentálním postižením. Podněcovat je ke zkoumání svých použitých motivačních prvků ve vzdělávání, zda jsou efektivní, zda žáka podněcují k touze se naučit nové věci, probouzet jejich vnitřní motivaci k získání nových vědomostí.

1 Vymezení a klasifikace mentálního postižení

1.1 Mentální postižení a jeho specifika

Vymezení a klasifikace mentálního postižení se v průběhu vývoje společnosti vyvíjela a měnila podle aktuálního názoru na problematiku lidí se zdravotním znevýhodněním a jejich přijetím do společnosti. Terminologie ani dnes není stále jednoznačná a mění se podle vývoje společnosti v různých zemích a podle vývoje oboru speciální pedagogiky. Některá označení bývají totiž společností nepřijatelná z etického důvodu a mohou působit až hanlivě. Například v minulosti používaný pojem slabomyslný a stupně dělení mentálního postižení jako debilita, imbecilita, idiocie a idioimbecilita. V dnešní době jsou tyto názvy považovány za vulgarismy. V odborné literatuře nebo klasifikacích se můžeme setkat s označením mentální retardace či mentální postižení. M. Valenta (2009, s. 8) uvádí „s důrazem na osobnost individua se doporučuje používat místo pojmu *mentálně retardovaný (mentálně postižený) označení osoba s mentálním postižením*“. *Mentální postižení lze definovat jako „vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatalní, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince*“ (Valenta a kol. 2018, s. 34).

M. Černá (2008, s. 79) uvádí: „*Pod heslem mentální retardace se rozumí celkové snížení intelektuálních schopností osobnosti postiženého, které vzniká v průběhu vývoje a je obvykle provázeno nižší schopností orientovat se v životě. Nedostatek adaptivního chování se projevuje ve zpomaleném, zaostávajícím vývoji, v ohraničených možnostech vzdělání a nedostatečné sociální přizpůsobivosti, přičemž se uvedené příznaky mohou projevovat samostatně nebo v různých kombinacích.*“ Vymezením mentálního postižení se nezabývají pouze odborníci, ale i asociace. Americká asociace intelektového a vývojového postižení nepoužívá termín mentální postižení, ale intelektové postižení a definuje ho takto „*Intelektové postižení je postižení charakteristické výrazným omezením jak v intelektuálním fungování, tak i v adaptivním chování, které postihuje mnoho každodenních sociálních a praktických dovedností. Postižení vzniká před 18 rokem*“ (AAIDD, 2020).

Klasifikace mentálního postižení je různorodá. Setkáváme se s klasifikací od Světové zdravotnické organizace (World Health Organization) a Americké psychiatrické asociace (American Psychiatric Association). Podle *Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů – 10. revize*, která je od Světové zdravotnické asociace vydána v roce 1992 a v České republice od roku 1993 se mentální retardace klasifikuje zejména dle jejího stupně na lehkou mentální retardaci, středně těžkou mentální retardaci, těžkou mentální retardaci, hlubokou mentální retardaci a jinou a nespecifikovanou mentální retardaci.

Lehká mentální retardace (IQ 50–69) – osoby s lehkým mentálním postižením jsou schopny komunikovat a začlenit se do sociálního prostředí bez závažnějších problémů i přesto, že jejich řeč je zpravidla opožděna oproti vývojové normě. Inteligenční kvocient se pohybuje v rozmezí 50–69. Jsou schopni dosáhnout úplné nezávislosti v péči o sebe a domácnost. Problémy nastávají v usuzování, kdy je narušen vlastní komunikační proces. Při zvládání školních požadavků dochází u dětí s lehkým mentálním postižením k potížím při učení se novým vědomostem, proto je efektivní zaměřit výuku na praktické využití učiva a na maximálně možný rozvoj oslabených schopností. V emocionální oblasti jsou děti s mentálním postižením sugestibilní, citově nezralé s nízkou sebekontrolou. Podle P. Bendové (2011, s. 12) se mohou objevovat i specifické poruchy v oblasti čtení a psaní. V sociálním kontaktu nemají větší problémy, není kladen takový důraz v této oblasti na teoretické znalosti.

Středně těžká mentální retardace (IQ 49–35) – osoby se středně těžkým mentálním postižením mají výrazně opožděný vývoj řeči a v oblasti komunikace mají problémy po celý život. Inteligenční kvocient se pohybuje v rozmezí 35–49. Úroveň řeči je u každého jedince velmi odlišná. Někteří jsou schopni jednoduché komunikace, jiní jsou schopni komunikovat pouze pomocí alternativní nebo augmentativní komunikace, anebo velmi omezeně. Pokud nemluví, neznamená to, že se nemohou naučit porozumět verbálním instrukcím. Omezení jsou v péči o sebe, v edukačním procesu si jen někteří osvojí základy čtení, psaní a počítání. V dospělém věku jsou schopni jednoduché manuální práce (Bendová 2011, s. 13).

Těžká mentální retardace (IQ 20–34) – osoby s těžkým mentálním postižením mají značné problémy s motorikou. Inteligenční kvocient se pohybuje v rozmezí 20–34. Řeč

se nevytvoří vůbec nebo pouze na úrovni základní, a to pomocí pudových hlasových projevů na základě emocí (spokojenost, odpor, zlost). Vyskytují se echolálie, napodobování slyšených zvuků, ale bez pochopení významu. Náhradní a podpůrné komunikační systémy se snaží nahradit verbální komunikaci. Žáci s těžkým mentálním postižením jsou většinou vzděláváni v rehabilitačních třídách, kde lze výchovně-vzdělávacím procesem a rehabilitací zlepšit kvalitu jejich života.

Hluboká mentální retardace (IQ nejvýše 20) – osoby s hlubokým mentálním postižením jsou naprosto zásadně omezeny ve všech oblastech lidského života a v začlenění do společnosti, rovněž jsou limitováni ve schopnosti porozumět a vykonat instrukce, které jim jsou zadány. Inteligenční kvocient nelze přesně změřit, ale je vymezen pod hodnotou 20. Jsou většinou výrazně omezeny v pohybu či je přítomna imobilita. Nejsou schopny o sebe pečovat, potřebují trvalou péči, neustálý dohled. Nedokážou upozornit na své potřeby. K výchově se využívají metody a techniky, které odpovídají stádiu před narozením v těle matky. Patří mezi ně například bazální stimulace. Jedná se o „*koncept, který podporuje v nejzákladnější rovině lidské vnímání, komunikaci a pohybové schopnosti člověka. Základním principem konceptu je zprostředkovat člověku vjemy ze svého těla a stimulaci vnímání organismu mu umožnit lépe vnímat okolní svět a poté s ním navázat komunikaci*“ (Kroupová 2016, s. 185).

Jiná a nespecifikovaná mentální retardace – do kategorie „jiné mentální postižení“ patří osoby, u kterých je zřejmé mentální postižení, ale nelze jejich intelektové schopnosti změřit z důvodu těžkého kombinovaného postižení či jiných poruch.

U nespecifikované mentální retardace je prokazatelné mentální postižení, ale z důvodu nedostatků informací jej nemůžeme zařadit do nějaké kategorie mentálního postižení (srov. Bendová 2011, s. 16; Valenta 2018, s. 35; Bartoňová a kol. 2007, s. 31). Klasifikace podle Americké psychiatrické asociace z publikace Diagnostického a statického manuálu duševních poruch – 5. revize používá místo mentální retardace (postižení) pojem porucha intelektu. Poruchu intelektu klasifikuje na 4 stupně – mírnou, středně těžkou, těžkou a hlubokou (Valenta 2012, s. 37).

Etiologie mentálního postižení

Etiologie mentálního postižení může být velmi rozmanitá, a to z důvodu faktorů biologických, hereditárních (dědičných), avšak značnou roli hrají i faktory sociální. Není

možné určit u všech osob s mentálním postižením, zda k jejich postižení došlo biologickým vlivem, nebo zda na tom má podíl jeho sociální prostředí. Sociální prostředí nemusí působit jen negativně, ale i pozitivně. Důležitým faktorem je faktor časový, tedy kdy k mentálnímu postižení došlo. Podle časového faktoru sestavila *Americká asociace pro mentální postižení* (dnes již *Americká asociace pro rozumové a vývojové poruchy*) tzv. *Klasifikaci příčin mentálního postižení*, přičemž dělí příčiny na prenatální, perinatální a postnatální (Černá a kol. 2015, s. 84). Období prenatální je obdobím během gravidity, perinatální období je během porodu a krátce po něm, postnatální zahrnuje průběh celého života jedince. V období prenatálním mohou být příčinami chromozomální aberace, metabolické a výživové poruchy, infekce matky nebo podmínky prostředí, kde se budoucí matka nachází.

Chromozomální aberace jsou způsobeny změnou chromozomu, kdy může dojít k delecii – ztrátě části chromozomu, duplikaci – jedna část chromozomu se může zkopírovat, inverzi – přetočení části chromozomu o 180° nebo isochromosomii – chromozom je tvořen dlouhými raménky či krátkými stejného chromozomu (Otová a kol. 2012, s. 101). Mezi zástupce chromozomální aberace řadíme například Downův syndrom a Turnerův syndrom. Downův syndrom je způsoben trizómií 21. chromozomu, kdy v diploidní buňce se chromozom vyskytuje třikrát místo dvou (Frasier a kol. 2014, s. 4). Turnerův syndrom je způsoben aneuploidií pohlavních buněk, což znamená, že není kompletní sada chromozomů a chybí druhý chromozom X. Tento syndrom se vyskytuje pouze u žen. V období prenatálním dochází až v 90 % k samovolnému potratu. Typickými zevními znaky jsou malý vzrůst, epikanty, nízká vlasová hranice, široký krk a hrudník a mnohočetná znaménka. Léčba je prováděna pomocí růstového hormonu (Roztočil a kol. 2011, s. 47).

Další příčinou mohou být metabolické a výživové poruchy, mezi které patří například fenylketonurie, vzniká vysokou hladinou fenylalaninu v plazmě matky, kdy plod bývá poškozen podle koncentrace fenylalaninu. Poškození plodu se může zabránit dietou, tedy stravou, která neobsahuje příliš fenylalaninu. Dítě s fenylketonurií má nízkou porodní hmotnost, mikrocefalii (malý obvod hlavy), vrozenou srdeční vadu a je i příčinou mentálního postižení (Muntau 2014, s. 100). Prader-Willi syndrom může být způsoben více typy genetické abnormality. U 70 % lidí s tímto syndromem chybí část 15. chromozomu, který se zdědil po otci. U 25–30 % lidí bývá způsoben tím, že zdědí pouze dva chromozomy od matky a žádný od otce. Příznaky onemocnění jsou hypotonie (nízký

svalový tonus), obezita, která je způsobena nadměrnou chutí k jídlu, únava, emoční nestabilita, sexuální vývoj bývá opožděn, osoby s tímto syndromem mohou být náladoví, tvrdohlaví či agresivní. Posledním příznakem je nízký vzrůst. Lidem s Prader-Willi syndromem je podáván růstový hormon, který jim s tímto problémem pomáhá (Waters 2014, s. 7).

Posledními příčinami v prenatalním období jsou infekce matky a podmínky prostředí. Mezi infekce matky řadíme zarděnky, syfilis, HIV a toxoplazmózu. Nemoci způsobené podmínkami prostředí jsou fetální alkoholový syndrom a užívání drog. Druhým obdobím vzniku mentálního postižení je období perinatální, což je v době porodu a krátce po něm. Mezi příčiny v tomto období řadíme neonatální komplikace, jako je nízká porodní váha, nezralost, hypoxie (nedostatek kyslíku), následek klešťového porodu, překotný nebo protrahovaný porod. Třetím obdobím je postnatální období, které probíhá po porodu. Příčinami vzniku mentálního postižení v tomto období jsou infekce, otravy a intoxikace, faktory prostředí a onemocnění mozku. Mezi infekce, otravy a intoxikace patří otravy olovem, encefalitida a meningitida. Faktory prostředí jsou špatné zacházení či zanedbávání dítěte, úrazy hlavy, podvýživa a deprivace. Do příčin onemocnění mozku řadíme neurofibromatózu a tuberkulózní sklerózu.

Osobnost žáka s mentálním postižením

Osobnost žáka s mentálním postižením bývá odlišná od žáků intaktních. Rozdíl bývá v kognitivních procesech, jako je vnímání, pozornost, myšlení, řeč a paměť, také v emocionálních a volních vlastnostech (Bartoňová 2014, s. 28).

Myšlení žáka je spíše konkrétní. Představa abstraktní nebo generalizovaná (zobecněná) se projevuje chybami v syntéze a analýze. Znamená to, že žák má problém spojit více informací dohromady a rozložit jeden celek na více. Paměť bývá selektivní, žák si vybírá jen ty informace, které jsou pro něj důležité. Žákova paměť je mechanická, informace se zpracovávají pomalu a až po mnohočetném opakování. Pozornost žáka je velmi snadno narušitelná. Žák s mentálním postižením se snáze unaví, činnosti musí být zajímavé a neustále se měnící. Udržitelnost pozornosti je nižší než u žáka intaktního. Pedagog by měl proto volit krátkou aktivitu proloženou odpočinkem (Valenta a kol. 2015, s. 13).

Emoce žáka s mentálním postižením mohou být hůře ovladatelné. Žák si s některými citovými prožitky nedokáže poradit, proto může dojít k agresi ze strany žáka, a to i při

nejistotě navázání sociálního kontaktu. Jejich sebevědomí a cílevědomost je nedostatečná. Podle Bartoňové (2014, s. 30) je „úroveň sebehodnocení ovlivněna výkonem jedince. Je tedy nutné se u těchto dětí zaměřit na pozitivní posilování sebevědomí, motivovat dítě k činnosti“. Posilováním sebevědomí a správnou motivací je tedy možné u žáka vzbudit větší potřebu k aktivitě.

1.2 Poruchy autistického spektra a jejich specifika

„Pervazivní vývojové poruchy patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená všepromikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení, dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně“ (Thorová 2006, s. 58). Jedná se o vrozenou vadu, která patří do neurovývojových poruch. „Autismus je pojímán jako důsledek geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji“ (Acosta 2003 in Thorová 2006, s. 51). Rozšířenými klasifikačními systémy poruch autistického spektra podle medicínského členění, se kterými se můžeme setkat, jsou Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize (MKN-10) Světové zdravotnické organizace a Diagnostický a statický manuál duševních poruch – 5. revize (DSM 5) od Americké psychiatrické asociace. Rozdílem mezi těmito dvěma klasifikacemi je členění. MKN-10 má 7 členění – Dětský autismus, Atypický autismus, Rettův syndrom, Jiná dezintegrační porucha v dětství, Aspergerův syndrom, Jiné pervazivní vývojové poruchy a Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná. DSM-5 všech těchto 7 členění řadí pouze pod jednu skupinu, a to pod poruchu autistického spektra (Adamus a kol. 2017, s. 21). Klasifikace poruch autistického spektra podle MKN-10 patří do tzv. skupiny pervazivních vývojových poruch (Thorová 2006, s. 177).

Dětský autismus – problémy se musí projevit v každé oblasti diagnostické triády a projevují se před třetím rokem. Připojují se i nespecifické rysy jako fobie, poruchy spánku a jídla, návaly zlosti a agrese k sobě.

Atypický autismus – se od dětského autismu liší věkem nástupu a nespĺňuje všechny tři skupiny požadavků diagnostické triády. Autistické chování se připojuje k těžkému a hlubokému mentálnímu postižení.

Rettův syndrom je – syndrom vyskytující se pouze u dívek, je způsoben poruchou raménka u chromozomu X. Vyskytuje se většinou od 7. až 24. měsíce, kdy po období normálního vývoje dochází k postupné ztrátě řeči, je narušena obratnost při chůzi a obratnost rukou, rovněž přestane růst hlava. Pohyby rukou jsou stereotypní, dech je zrychlený a nadměrný, zastaví se vývoj hraní a vývoj sociální. Téměř v každém případě dochází i k těžké mentální retardaci.

Jiná dětská dezintegrační porucha v dětství – jedná se o poruchy, kdy se dítě vyvíjí minimálně dva roky podle normálního vývoje, ale náhle dochází ke ztrátě již získaných schopností a dovedností alespoň ve dvou oblastech (expresivní nebo receptivní jazyk, sociální dovednosti, ztráta kontroly nad vylučováním, hra a motorické dovednosti). Nejčastěji dochází ke ztrátě funkcí mezi druhým a desátým rokem, zhoršení může být náhlé nebo trvat několik měsíců a může se střídat se stagnací.

Aspergerův syndrom – intelekt je na úrovni normy. Vývoj řeči a kognitivní složky nejsou opožděny. Vyskytují se ale stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity. Problém nastává v sociální interakci a komunikaci – např. vykřikují, nerozumí neverbálním signálům, chybí jim empatie, ulpívají na tématech, plně nechápou pravidla společenského chování.

Jiné pervazivní vývojové poruchy – symptomy mohou být podobné s chováním osob s poruchou autistického spektra, ale nevyskytují se ve větším množství v dané kategorii. Některé dílčí schopnosti v triádě mohou odpovídat nebo se blížit normě. Jedná se tedy o osoby, kdy jejich symptomatika autistického spektra je hraniční, nebo jsou symptomy nespecifické. Dále do této skupiny řadíme osoby, které mají výrazně narušenou představivost – nejsou schopny rozlišit realitu mezi fantazií, mají vyhraněné téma, kterému se věnují. V oblasti komunikace a sociální interakce vykazují minimum znaků autismu, jedná se spíše o sekundární poruchu.

Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná – i u poruch autistického spektra nemusí být vždy známá příčina. Projevy jsou různorodé, a proto nejsou jasné i přesné příčiny. Hlavním faktorem mohou být pravděpodobně genetické vlivy, různé počty genů a specifické geny, které s kombinací s jinými vlivy mohou způsobit poruchy až autismus (Thorová 2006, s. 51).

1.3 Osobnost žáka s poruchou autistického spektra

Poruchy autistického spektra se diagnostikují, pokud je přítomen určitý počet symptomů ve specifických oblastech. Symptomy mají různou četnost a sílu projevu, některé se neobjeví. S věkem se projevy mění, objevují se nové, nebo mizí. Tím se mění i chování, záleží na vlivu sociálního prostředí a výchovně-vzdělávacího procesu. Oblasti, které jsou narušeny, se nazývají triádou, protože je tvořena třemi oblastmi, a to poruchou v sociálním chování, komunikaci a představitosti. Osoby s poruchou autistického spektra mohou mít přidružené i jiné nemoci a poruchy, tímto je diagnostický proces ztížen (Thorová 2006, s. 58).

Sociální chování u jedinců s poruchou autistického spektra má dvě strany. Jednou z nich je odvrácení se od osoby a vyhýbání se jakémukoliv kontaktu s ní nebo jedinec naopak navazuje kontakt s úplně každým. Nemá žádné hranice, kdy přestat a vyhodnotit, zda je jeho chování nevhodné (Thorová 2006, s. 63). K. Thorová rozlišuje typy osobnosti u jedinců s poruchou autistického spektra na typ osamělý pasivní a typ aktivní zvláštní, který se dále ještě dělí na typ formální – afektovaný a typ smíšený. Typ osamělý – osoba působí odtažitě a uzavřeně ve všech situacích. Nevykazuje žádnou snahu o fyzický kontakt, vyhýbá se mu, ale nemusí všem fyzickým dotekům. Nevyhledávají sociální kontakt, jako například hru, společnost druhých. Nepotřebují komunikovat s jinými, při kontaktu se vyhýbají pohledu a dávají přednost sebeobsluze. Mají snížený práh bolesti. V raném věku dítěte se neprojevuje separační úzkost jako u intaktních vrstevníků. Mohou vykazovat poruchy chování, např. agresivitu. Typ pasivní – osoba se kontaktu nevyhýbá, ale ani ho nevyžaduje. Málokdy projevuje své potřeby a potěšení ze sociálního kontaktu je malé. Mají omezenou schopnost sdílet radost s druhými, schopnost empatie a sociální intuice, poskytovat útěchu, poprosit. Do společenských her se zapojí, ale neví příliš jak. Komunikují hlavně tehdy, když potřebují uspokojit své základní potřeby. Poruchy chování se spíše nevyskytují. Typ aktivní zvláštní – osoba je až příliš bezprostřední v sociální interakci a nekontroluje své chování, kdy může překračovat až intimní zónu například hlazením cizích lidí. Při komunikaci mohou lpět na jednom tématu, které je zajímavé a povídat o něm dlouhou dobu.

Chování je problémové až obtěžující. Nerozumí společenským pravidlům a mají potíže s chápáním sociálních situací. Oční kontakt udržují, ale příliš nápadně, např. upřeným

pohledem do očí, nebo nedokážou zkoordinovat oční kontakt s gesty a řečí. Děti tohoto typu se mohou jevit jako hyperaktivní. Typ formální, afektovaný se vyskytuje spíše u dospělých a osob s vyšším inteligenčním kvocientem. Vyjadřovací schopnosti jsou velmi dobré, ale řečový projev vypadá až jako nacvičený projev. Chování je chladné a konzervativní. Toto odtažené chování se může projevovat i vůči blízkým, rodině. Vše musí mít svůj řád, lpí na dodržování pravidel, má oblibu v následování společenských rituálů. Při nedodržení pravidel může dojít k afektu. V oblasti porozumění dochází k problémům s chápáním ironie či žertu. Typ smíšený může mít znaky všech předchozích uváděných typů. Osoba může mít osamělý, aktivní, pasivní či formální přístup. Často přejímá naučené chování od ostatních osob a tím vyvolává dojem, že je v sociálním chování velmi zdatná. Méně problémové chování se vyskytuje vůči rodině. Sociální chování souvisí s typem prostředí, ve kterém se jedinec vyskytuje, se situací a osobou se kterou komunikuje. Sociální chování je ale natolik různorodé, že každý nemusí spadat do skupiny jednoho typu, ale i do více z nich. Nemůžeme říci, že osoby s poruchou autistického spektra o kontakt nestojí, ale pouze neví, jak jej s druhou osobou navázat, protože jejich chování je pro ně nečitelné.

Komunikaci definujeme jako „*schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách. Tato schopnost je nejen jakousi hraniční zónou mezi člověkem a živočišnou říší, ale i schopností, díky které se lidstvo může snažit o navázání kontaktů s jinými světy*“ (Lechta 2002, s. 13). V oblasti komunikace bývá narušena jak složka receptivní, tak i složka expresivní. Řeč nemusí být narušena, ale vždy se vyskytuje nějaká abnormalita. Problém nastává v sociálním a praktickém využití (Thorová 2006, s. 98). Při komunikaci mají obtíže pochopit vyjádření druhé osoby pomocí výrazu, postoje a emocí. Dochází tedy často k nedorozumění.

Pokud je u jedince omezená představivost, nerozvíjí se kvalitní hra, která plní důležitou roli při učení se novým věcem. Při nízké představivosti dítě zůstává u činností, které už nemusí odpovídat jeho věku, ale věku mladšího jedince. Zůstane tak u jednoduchých stereotypních činností. Repetitivní zájmy se mohou projevit v kresbě, např. v kreslení aut či lodí, a to dlouhodobě. Při přerušení činnosti dítěte může dojít k agresivitě, vzteklosti či sebepoškozování (Thorová 2006, s. 117). Vyskytují se i nespecifické variabilní rysy jako percepční poruchy, odlišnost v motorickém vývoji a projevech, emoční reaktivita (schopnost reagovat), adaptabilita a problémy v chování.

Metodika práce se žákem s poruchou autistického spektra

Při práci s žáky s poruchou autistického spektra často učitelé používají strukturovaný přístup. Žáci totiž potřebují ve svém životě organizaci, se kterou mají obtíže a nedokáží si sami organizovat den. Principem strukturovaného učení je *„eliminace či snížení deficitu, který se projevuje nižší schopností organizovat, rozumět instrukcím a zvládat chování bez podpory a přítomnosti dospělé osoby, vyžaduje individuální přístup, strukturalizaci prostoru a činností, vizuální podporu a motivační stimuly“* (Čadilová, Žampachová 2012, s. 53). Základním pravidlem strukturovaného učení je systém práce zleva doprava a shora dolů. Mezi principy strukturovaného učení řadíme individualizaci, strukturalizaci, mezi kterou patří struktura času, struktura prostoru, struktura pracovního místa, struktura času a struktura činností. Dále vizualizaci, která se také rozděluje na vizualizaci prostoru a času.

Princip individualizace respektuje, že každý žák má jiné potřeby a fungují na něj jiné metody a postupy při vzdělávání. Strukturalizace zajišťuje neměnnost a určitou každodenní rutinu. Lidé s poruchou autistického spektra potřebují mít jistotu, že každý týden bude stejný a na změnu je zapotřebí je připravit dopředu. Jedná se o strukturalizaci prostoru, s kterou je spjata i strukturalizace pracovního místa, jedinec musí vědět, kde se jaká činnost bude odehrávat a kde může plnit zadané úkoly. V praxi to může být realizováno označením míst pomocí piktogramů a uspořádáním pracovního místa. Pracovní místo může být označeno žakovou fotkou a odděleno od ostatních. Piktogramy znázorňují obrázkově zjednodušenou realitu.

Strukturu času, tedy co se bude v daný den dít, realizujeme pomocí denního režimu, ten má žák po celý den k dispozici a vidí, co bude dělat a kdy. Struktura činností říká žákovi, jak má úkol plnit a kdy je bude mít splněné. Tedy například vidí, že bude pět úkolů, které si bere v určitém pořadí. Až dojde k poslednímu, ví, že má práci hotovou.

Posledním principem je vizualizace, tedy jak bylo již zmiňováno, žák potřebuje vidět sled činností dne a rozdělení jeho prostorů, kde se pohybuje. Například tedy pomocí piktogramů (Čadilová, Žampachová 2012, s. 53). Důležitou roli v práci s žáky s poruchou autistického spektra je i vhodná motivace, nejčastěji se jedná o materiální či činností odměnu *„Prostřednictvím vhodných pozitivních motivačních stimulů můžeme dítě úspěšně aktivovat k činnostem a současně ovlivnit jeho chování tak, aby bylo sociálně a*

komunikačně přiměřené. Systematicky budovaný a dobře nastavený motivační systém vede ke zpevnování účelné aktivity dítěte a trvalému zlepšení chování“ (Čadilová, Žampachová 2012, s. 55). Národní ústav pro autismus zmiňuje odměnový systém pomocí tzv. žetonového hospodářství nebo motivační smlouvy. Žetonové hospodářství funguje na principu, že za určitý časový úsek (jednu hodinu) může žák dostat žeton například i v podobě smajlíka, pokud se vhodně choval a spolupracoval, jak měl. Žákovi žetony neodebíráme. Funkčnost má hlavně odměna a nastavení pravidel dosažení žetonů. Odměna je individuální, podle zájmu žáka. Může to být například hra na tabletu, sladkost, oblíbená hračka či jiné. Musíme stanovit neměnná kritéria, která budeme hodnotit a stanovit, za kolik žetonů obdrží žák odměnu. Motivační smlouva je dokument, kde je jasně stanoveno, co žák nesmí dělat, aby odměnu získal. Je vhodné zvolit maximálně 5 bodů, které žák nesmí dělat (Speciálně pedagogické centrum při národním ústavu pro autismus, 2018).

1.4 Poradenské služby pro žáky s mentálním postižením

Poradenské služby se řídí vyhláškou č. 197/2015 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*. Tyto služby jsou podle § 1 poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům a školám a školským zařízením.

Rozlišujeme dvojí typ podpory, a to ze strany školního poradenského pracoviště (v rámci školy) a školského poradenského zařízení (poskytováno pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem). Služby školského poradenského zařízení jsou bezplatné a musí se poskytnout nejdéle do tří měsíců od přijetí žádosti. Výsledkem vyšetření je zpráva od pracoviště a doporučení, jak pracovat s osobou se speciálními vzdělávacími potřebami a osobou nadanou.

Školní poradenské pracoviště

V rámci školy je poskytována poradenská služba ze strany výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Na našich školách se setkáváme se dvěma modely. První model se nazývá základní. Na škole je přítomen výchovný poradce a školní metodik prevence, což jsou učitelé, kteří mají specializaci akreditovanou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy na vykonávání

funkce. Druhým modelem je model rozšířený, kdy na škole jsou i další odborníci, jako je školní psycholog nebo školní speciální pedagog (srov. Kucharská a kol. 2013, s. 25; vyhláška č. 197/2015 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

Výchovný poradce může být kterýkoliv učitel, který v rámci celoživotního vzdělávání splní akreditovaný kurz nejméně v rozsahu 250 hodin nebo absolvoval studium pro výchovné poradce. Jeho náplní práce je kariérové poradenství, které je jednou z hlavních činností. Pomáhá žákům s výběrem další školy či profesního zaměření. Organizuje prezentaci středních škol pro vycházející žáky a vyhodnocuje stav přijatých a nepřijatých žáků na střední školy. Další činností je zprostředkovávání diagnostiky, evidence zpráv od žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z poradenských zařízení a koordinace vzniku individuálního vzdělávacího plánu pro žáky s podpůrnými opatřeními 2. až 5. stupně. Dělá depistáž žáků se špatným prospěchem a žáků nadaných, řeší problémy s neomluvenou absencí ve škole a závažné přestupky školního řádu (Knotová a kol. 2014, s. 29).

Školním metodikem prevence je učitel, který oproti výchovnému poradci nemá snížené vyučovací povinnosti. Musí absolvovat specializační studium v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisí a kariérním systému pedagogických pracovníků. Školní metodik prevence se zaměřuje hlavně na primární prevenci rizikového chování, jeho povinností je vytvořit minimální preventivní program školy a jeho naplnění (Knotová a kol. 2014, s. 51).

Školní speciální pedagog je osoba, která absolvovala studijní program Speciální pedagogiky, učitelství ZŠ a SŠ v kombinaci se speciální pedagogikou, anebo si rozšířil kvalifikaci v rámci vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisí a kariérním systému pedagogických pracovníků (Kucharská a kol. 2013, s. 36). Hlavní pracovní náplní je činnost depistážní, diagnostická, intervenční, metodická a koordinační. Potenciální žáky s problémy zjišťuje pomocí orientačních testů a hodnocení. Dále pomocí anamnézy, pozorování, rozhovoru a analýzou produktů žáka (Knotová a kol. 2014, s. 103).

Školní psycholog musí absolvovat akreditované magisterské studium v programu psychologie. Má podobné úkoly jako školní speciální pedagog, vyhledává žáky

s poruchami či žáky nadané. Zabývá se jejich diagnostikováním a intervencí. Dělá kariérové poradenství, napomáhá ke zpevnění vazby ve třídě mezi žáky, ale i žáky a učitelem. Poskytuje konzultace zákonným zástupcům v oblasti poruch chování a učení. Učitelům nabízí podporu v oblasti výchovné a vzdělávací (Michalík a kol. 2015, s. 156).

Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny poskytují svým klientům psychologické, pedagogické a speciálně pedagogické služby. Zabývají se diagnostikováním školní zralosti, vývojem dítěte, specifickými poruchami chování a učení, sociálním klimatem třídy, nadanými žáky a další volbou povolání. Mezi návazné činnosti patří intervenční a informačně metodické činnosti (Kendíková 2016, s. 50). Spadají pod jednotlivé školské úřady v krajích a mezi pracovníky patří psycholog, speciální pedagog, logoped a sociální pracovník. Na vyšetření se objednávají zákonní zástupci, žák starší 15 let může oslovit výchovného poradce na své škole, ale s vyšetřením musí souhlasit opět zákonný zástupce (Novosad 2000, s. 101; vyhláška č. 197/2015 Sb.).

Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra (dále také „SPC“) jsou určena žákům se zdravotním postižením a znevýhodněním. U nás existují i SPC, která se zabývají konkrétním zdravotním postižením, jako je sluchové, zrakové, tělesné a mentální postižení, a dále existují SPC pro děti s vadami řeči, poruchou autistického spektra nebo s více vadami. Jsou většinou zřizována při základních školách speciálních nebo samostatně či soukromě. Mezi činnosti patří diagnostikování, metodické poradenství, poradenství v oblasti vzdělávání (Kendíková 2016, s. 52).

Základním úkolem speciálně pedagogického centra je „zjišťování speciální připravenosti žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku; zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním; zpracování odborných podkladů pro integraci těchto žáků, pro další vzdělávací opatření podle potřeby, dále pro jejich zařazení a přeřazení do škol a školských zařízení“ (Opekarová 2010, s. 25).

Péče o klienty může probíhat ambulantně nebo terénní formou. Ambulantní forma péče probíhá jednorázově, opakovaně nebo pravidelně. Při jednorázové péči projde dítě, žák či student psychologickým, speciálně pedagogickým a logopedickým vyšetřením

na žádost zákonných zástupců, kdy jsou vyvozena doporučení a opatření. U opakované péče probíhají kontrolní vyšetření, kdy po něm se vystaví nové doporučení nebo dojde k upravení těch stávajících. Pravidelná péče probíhá podle potřeby klienta a bývá s ním prováděna reedukace či edukace. Terénní forma je prováděna výjezdem odborníků do škol nebo rodin. Ve škole se jedná o metodickou podporu učitelům, konzultaci k vyhotovenému individuálnímu vzdělávacímu plánu, který učitel sestavil dle doporučení, o práci se žákem či o další poradenství. V rodině se zabývají rodinným poradenstvím, řešením problémů v rodině. Odborník může také dojíždět do zdravotního zařízení, kde klient pobývá (Michalík 2013, s. 53).

2 Vzdělávání žáků s mentálním postižením

2.1 Legislativní rámec vzdělávání

Vzdělávání pro žáky s mentálním postižením je vymezeno v novele zák. č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Školský zákon garantuje rovný přístup všem osobám k právu vzdělávat se, a to bez jakékoliv diskriminace, např. na základě rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a mimo jiné i zdravotního stavu nebo jiného postavení. § 16 školského zákona se zabývá podporou vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Vymezuje, kdo je dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami a co patří do podpůrných opatření. Dále vymezuje poradenskou pomoc školského poradenského zařízení a to, kdo a jakým způsobem může podat revizi na prověření doporučení ze školského poradenského zařízení (zákon č. 82/2015 Sb., § 16).

Vyhláška č. 248/2019 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných novelizuje vyhlášku č. 27/2015 Sb. upřesňuje vzdělávání a poradenství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška vymezuje podpůrná opatření, činnost asistenta pedagoga, charakterizuje individuální vzdělávací plán a zabývá se zařazováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do speciálního vzdělávání a organizací vzdělávání. Podpůrná opatření upravují vzdělání ve školských službách. Jsou poskytována bezplatně školou a školskými zařízeními. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně jsou určena pro žáky s mírnými obtížemi. Pro ně může být vytvořen plán pedagogické podpory, který stanoví nejvhodnější edukační strategie, aby se s obtížemi žák vyrovnal. Pokud se tak nestane do třech měsíců, je doporučeno navštívit školské poradenské zařízení. Podpůrná opatření druhého stupně jsou pro žáky, jejichž kognitivní výkon je oslaben a intelekt se pohybuje u dolního pásma průměrného inteligenčního kvocientu. To způsobuje dlouhodobé problémy v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Nástrojem pro podporu žáka je individuální vzdělávací plán a speciálně pedagogická péče. Podpůrná opatření třetího stupně jsou pro žáky s lehkým mentálním postižením, poruchou autistického spektra, specifickou poruchou učení, smyslovým a tělesným postižením a poruchou řeči a

komunikace. Tito žáci mají nárok na asistenta pedagoga podle rozsahu obtíží. Podpůrné opatření čtvrtého stupně je určeno žákům se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, závažnými poruchami chování, poruchou autistického spektra, smyslovým a tělesným postižením. Žáci s takovým postižením jsou často vzděláváni v základní škole speciální. Podpůrné opatření pátého stupně je určeno pro žáky s těžkým zdravotním postižením (srov. Valenta 2018, s. 129; vyhláška č. 248/2019 Sb.). Poradstvím se zabývá zejména vyhláška č. 197/2015 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Konkrétní podpůrná opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního nebo sociálního znevýhodnění jsou vymezena v již zmíněné vyhlášce č. 248/2019 Sb. Pomůckou pro učitele je katalog podpůrných opatření, který je shrnuje v přehlednější verzi. Podpůrná opatření se dělí do 11 oblastí speciálně pedagogické podpory – organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úprava obsahu vzdělání, hodnocení, příprava na výuku, sociální a zdravotní podpora, práce s třídním kolektivem, úprava prostředí a jako 11. speciální kategorie, která obsahuje personální a organizační opatření (Michalík 2015, s. 100). Mezi důležitá organizační opatření patří individuální vzdělávací plán. Je zpracován školou podle doporučení školského poradenského zařízení. Obsahuje úpravy v obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, metod a forem výuky a také hodnocení žáka a očekávaných výstupů. Plán pedagogické podpory je určen pro žáky, kteří nemohou mít vypracovaný individuální vzdělávací plán, protože škola nemá souhlas rodičů nebo doporučení školského poradenského zařízení. Dále se může jednat o žáky, kteří potřebují upravit formu dosahování školních výstupů, ale nepotřebují zasahovat do obsahu učiva. Žák potřebuje úpravy ve vzdělávání, ale ne takové, aby se musel vypracovávat celý individuální vzdělávací plán. Nabízí se svolání případové konference, která vyžaduje přítomnost zákonného zástupce a odborníků, kteří řeší závažné problémy, jako je nepříznivý vývoj žáka v oblasti vzdělání a chování nebo u žáků, kteří nedosahují adekvátní rozumové úrovně. Podpůrným opatřením v personálním obsazení je asistent pedagoga, druhý učitel a tlumočnick českého znakového jazyka a přepisovatel pro neslyšící. Asistent pedagoga podporuje jiného pedagoga při vzdělávání žáka. Může být určen pro více žáků. Podporuje zapojení žáka do všech činností v rámci vzdělávání. Asistent pedagoga musí být doporučen školským poradenským zařízením. Druhý učitel

výjimečně působí na běžné základní škole. Pracuje na úkolech s jednotlivcem nebo v menších skupinách, výuka bývá více individuální. Jedná se o pomoc hlavnímu učiteli. Tlumočnicka českého znakového jazyka a přepisovatele pro neslyšící využívají žáci, kteří používají jiný komunikační systém, než je řeč (vyhláška č. 248/2019 Sb.).

2.2 Možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením

Vzdělání chápeme jako „*proces organizovaný a realizovaný ve speciálních vzdělávacích zařízeních i proces individuální aktivity. Jde o získávání poznatků (vědomostí), dovedností, postojů a rozvíjení schopností těchto vědomostí, dovedností a postojů užívat v konání, chování, jednání i v dalším vzdělávání sebe i vzdělávání jiných*“ (Kolář a kol. 2012, s. 179).

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání je vzdělávání založeno na těchto zásadách a obecných cílech. Školský zákon zdůrazňuje přístup ke vzdělávání všem jedincům, a to bez jakékoliv diskriminace. Zohledňuje vzdělávací potřeby jedince, vzájemnou úctu a respekt. Základní a střední vzdělávání je bezplatné. Zřizuje se státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí. Mezi obecné cíle řadíme rozvoj osobnosti člověka, získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání, pochopení a uplatnění zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost, pochopení a uplatnění rovnosti mužů a žen ve společnosti, utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, získávání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně (zákon č. 561/2004 Sb., § 2). Podle školského zákona se jedinci s mentálním postižením musí také účastnit povinné školní docházky, která je u nás povinná po dobu devíti let.

Systém předškolního vzdělávání

Dítě předškolního věku s mentálním postižením se může vzdělávat buď v rámci společného vzdělávání v běžné mateřské škole, nebo v mateřské škole speciální. Od školního roku 2017/2018 je povinné předškolní vzdělávání pro děti, které dovršily 5 let. Mateřská škola speciální vychází z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Při tvorbě školního vzdělávacího programu musí škola použít

stejně obsahové okruhy jako v běžné mateřské škole. Učitel by měl vzdělávací cíle a nabídku přizpůsobit žákům podle typu zdravotního postižení. Kromě toho mateřská škola speciální plní funkci diagnostickou, reedukační, kompenzační, rehabilitační nebo respitní, pokud se jedná o těžkou formu zdravotního postižení (Valenta 2018, s. 122).

System základního vzdělávání

Žáci se mohou vzdělávat v běžné základní škole v rámci inkluze ve třídě, v případě těžkého postižení či kombinovaného se s nimi setkáváme na základní škole speciální. Základní škola speciální je určena pro žáky, jejichž rozumové schopnosti nedovolují zvládat požadavky v základní škole. Žáci vzdělávající se dle RVP ZŠS (Díl I, II) vzdělání ukončí v 10. ročníku. Od škol základních se liší využíváním speciálně pedagogických prostředků a organizačních forem. Přístup k žákům je individuální, vyučovací hodina je rozdělena na několik částí. V rámcovém vzdělávacím programu se bere více důraz na kompetence komunikativní, sociálně-personální a pracovní (Valenta 2018, s. 126).

Základní škola speciální má 10 ročníků. První stupeň odpovídá 1. až 6. ročníku a druhý stupeň 7. až 10. ročníku. O vzdělávání na tomto typu školy rozhoduje lékař a školské poradenské zařízení se souhlasem zákonného zástupce. Hodnocení žáka probíhá slovně (RVP ZŠS, s. 7).

2.3 Rámcové vzdělávací programy pro žáky s mentálním postižením

Rámcový vzdělávací program je závazný dokument pro školy, které si podle něho tvoří školní vzdělávací program. Školský zákon č. 561/2004 definuje rámcové vzdělávací programy takto: „*Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví*“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 4). Každý rámcový vzdělávací program zmiňuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle § 16 Školského zákona.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je rozdělen do 14 kapitol. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá kapitola 8. Podpora pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je rozdělena do 5 stupňů podle rozhodnutí školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření by měl učitel zahrnovat do strategie vzdělávání. Při vzdělávání „*rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné*“ (RVP PV 2018, s. 35). Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou cíle i záměry přizpůsobeny jejich potřebám a možnostem. Při plánování vzdělávacích aktivit by měl učitel „*plně zapojit a maximálně využít vzdělávací potenciál každého dítěte s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti*“ (RVP PV 2018, s. 35). Děti, které mají přiznané podpůrné opatření prvního stupně, mohou mít podle školního vzdělávacího programu vytvořený plán pedagogické podpory. Plán pedagogické podpory vychází z prvního podpůrného opatření, pokud nestačí zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb dítěte (Národní pedagogický institut ČR 2020). Od druhého stupně mohou mít na základě doporučení poradenského zařízení vytvořený individuální vzdělávací plán.

Rámcový vzdělávací program pro základní školy

Rámcový vzdělávací program je rozdělen na čtyři části – A, B, C a D. Část A se věnuje jeho vymezení v systému kurikulárních dokumentů. Část B charakterizuje základní vzdělávání. Část C obsahuje pojetí a cíle základního vzdělávání; klíčové kompetence; vzdělávací oblasti; průřezová témata a rámcový učební plán. Část D se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; vzděláváním žáků nadaných a mimořádně nadaných; materiálními, personálními, hygienickými, organizačními a jinými podmínkami pro jeho uskutečňování a také zásadami pro zpracování, vyhodnocování a úpravy školního vzdělávacího programu (RVP ZV 2021). Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá část D, která zmiňuje možnosti jejich vzdělávání. Možnostmi je podpora v rámci podpůrných opatření. Patří sem plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán. V rámci individuálního vzdělávacího plánu lze upravit očekávané výstupy v školním vzdělávacím plánu a vzdělávací obsah. Dále je možné zařadit speciálně pedagogickou a pedagogickou intervenci (RVP ZV 2021, s. 152).

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální

Na základní škole speciální se žáci vzdělávají podle rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání na základní škole speciální. První díl je určen pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením a druhý díl je pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Část A, B a D rámcového vzdělávání je pro oba díly stejná. Část C je pro každý oddíl jiná, vymezuje odlišné pojetí vzdělávacích cílů, klíčových kompetencí a vzdělávacího obsahu (RVP ZŠS 2008, s. 7).

Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením podle dílu I. Žáci přicházejí do základní školy speciální z mateřské školy, mateřské školy speciální nebo přípravného stupně základní školy speciální, kde mohou být připravováni na základní vzdělávání po dobu jednoho až tří let. Jsou schopni si osvojit základy vzdělávání. Vzdělávací činnost se zaměřuje na rozvoj rozumových schopností, sebeobsluhu, používání předmětů denní potřeby a jednoduché pracovní činnosti (RVP ZŠS 2008, s. 11). Žáci se středně těžkým mentálním postižením mají výrazně snížené rozumové schopnosti a opožděný psychomotorický vývoj, proto jsou vzdělávací cíle přizpůsobeny jejich možnostem. Cílem je, aby žáci dokázali komunikovat jakýmkoliv formami (zahrnujeme zde augmentativní a alternativní komunikaci); osvojit si sebeobslužné činnosti a pracovní dovednosti tak, aby se mohli zapojit do běžného života a na trh práce v podporovaném zaměstnávání či chráněných dílen; osvojit si strategii učení a pozitivně je motivovat k osvojování si nových schopností a dovedností; využívat naučené stereotypy v konkrétních životních situacích; porozumět druhým a sám sobě, spolupracovat ve skupině; vyjádřit své potřeby a požadavky, uvědomovat si svá práva a povinnosti; porozumět svým emocím a emocím druhých, posilovat vhodné vzorce chování a projevy se v sociálním a životním prostředí; chránit své zdraví a být ohleduplní k jiným lidem (RVP ZŠS 2008, s. 12).

Ze vzdělávacích cílů vycházejí klíčové kompetence, které si žák osvojuje během základního vzdělávání a pokračují i v průběhu života. Při utváření je důležité si zvolit správné metody a organizaci výuky. Na konci základního vzdělávání by si žák měl osvojit kompetence k učení a řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální, personální, občanské a pracovní. Vzdělávací oblasti jsou rozděleny do devíti oblastí a jsou propojeny s klíčovými kompetencemi. Učitelé si podle nich vybírají metody, formy a činnosti, díky nimž dosáhnou očekávané výstupy pro určené období (RVP ZŠS 2008, s. 13). Škola má povinnost zařadit do vzdělávání žáků nejméně tři průřezová témata, která jsou spojena s

náplní a očekávanými výstupy jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů. Průřezovými tématy jsou osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova (RVP ZŠS 2008, s. 57).

Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami a žáků s poruchou autistického spektra podle dílu II. Cílem vzdělání je rozvíjet základní komunikační dovednosti, pohybovou samostatnost, základy sebeobsluhy a soběstačnosti, spolupracovat s okolím a vykonávat jednoduché činnosti, které vedou k pracovnímu zapojení, rozvíjet pozitivní vztahy k druhým, projevovat city a pozornost, vnímavost a poznání. V minulosti byli tito žáci osvobozeni od povinnosti školní docházky, dnes se ale společnost snaží zajistit příležitost všem, a to i osobám s nejtěžší formou mentálního postižení a s více vadami (Černá 2015, s. 187).

Základem je naučit žáky sebeobsluhy, hygieně a stravování, jedná se tedy o schopnosti a dovednosti, které jim umožní získat určitou míru soběstačnosti. Soběstačnost je důležitá pro dostatečnou kvalitu života jedince a jeho okolí. K práci se žáky je potřeba odlišných metod a prostředí. Jsou využívány relaxační a rehabilitační činnosti a podle nich je upraveno i prostředí, kde se žáci vzdělávají. Využívána je alternativní a augmentativní komunikace. Žáci ve třídách nejsou rozděleni podle věku, avšak zejména podle jejich schopností a potřeb. Každý žák má zpravidla svůj individuální vzdělávací plán a výukové činnosti jsou prokládány hrou a odpočinkem, podle únavy a schopnosti žáka soustředit se.

Mezi klíčové kompetence patří kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a pracovní. Nejvíce se klade důraz na komunikativní, sociální, personální a pracovní kompetence, které jsou pro žáky nejdůležitější. Vzdělávací oblasti jsou rozděleny pouze do pěti oblastí. Očekávané výstupy vyjadřují pedagogický záměr, ale nelze předpokládat, že u tak závažného postižení budou vždy naplněny (RVP ZŠS 2008, s. 72).

2.4 Metody a organizační formy v edukaci žáků s mentálním postižením

Pro edukaci žáků je důležité zvolit správnou metodu a organizaci hodiny, aby byla efektivní pro vybranou skupinu žáků. Metodu „*chápeme jako způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům*“ (Skalková 2007, s. 181). Organizační formu výuky definujeme jako „*způsob uspořádání celého vyučovacího procesu, to je všech jeho složek a vzájemných vazeb v čase a v prostoru*“ (Zormanová 2014, s. 102).

V odborné literatuře bývá uváděna často klasifikace výukových metod od J. Maňáka a V. Švece. Ty dělí výukové metody do tří skupin – klasické výukové metody, které se člení na metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické; aktivizující metody a komplexní výukové metody (Maňák, Švec 2003, s. 49). Hlavní pro metodu slovní je řeč. „*Řeč je základnou pro zobecňování a myšlení. Je efektivním nástrojem myšlení, protože má schopnost integrovat a dezintegrovat jednotlivé vnímavé senzorické vjemy a představuje také systémotvorný faktor při vytváření celkového obrazu skutečnosti*“ (Maňák, Švec 2003, s. 55). Mezi metody slovní patří vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem a rozhovor. Vyprávění plní funkci zprostředkování věcných informací, dále slouží k motivaci žáků, jejich upoutání, mělo by podporovat sociální učení, zvolnění pracovního tempa a uvolnění od dlouhodobé koncentrace a zpestření výuky. Dále dochází k jazykové výchově, například pokud se žák snaží sám reprodukovat slyšený příběh.

Aby bylo vyprávění účinné, je důležité, „*aby vyprávění bylo názorné, napínavé, živé a přirozené. Celkové zvýšení účinku se dosáhne v tiché místnosti, s odpovídajícím příjemným vybavením. Někdy je žádoucí, má-li vypravěč maňáka nebo loutku (u mladších dětí), obrazy, fotografie nebo jiné pomůcky*“ (Maňák, Švec 2003, s. 56). Vysvětlování je jednou z univerzálních metod. „*Metodu vysvětlování charakterizuje logický a systematický postup při zprostředkování učiva žákům, který respektuje jejich věkové zvláštnosti a vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností*“ (Maňák, Švec 2003, s. 57). Hlavním úkolem této metody je, aby žák pochopil a osvojil si sdělené. Složitější témata by měla být vysvětlována v kratších úsecích a je nutné kontrolovat, zda žáci učivu rozumí. Vhodné je postupovat od obecných věcí k podrobným.

Přednáška je jednou z náročnějších metod. „*Přednáška se na rozdíl od vysvětlování vyznačuje delším uceleným projevem, zprostředkovávajícím závažné téma. Je po obsahové, formální i řečnické stránce jasně strukturovaným a promyšleně prokomponovaným řečnickým útvarem, který v přímé komunikaci vědomě využívá síly živého slova, aby posluchače získal, informoval a přesvědčil*“ (Maňák, Švec 2003, s. 60). Využívá se hlavně u starších žáků a studentů, kteří se dokážou déle soustředit. Úspěchem dobré přednášky je žáky zaujmout a zvládnout techniku řečového projevu. Dobré je přednášku proložit vizuálním obsahem, tedy využitím názorných pomůcek. Práce s textem je výuková metoda, která u školních dětí využívá například učebnice anebo text od učitele, podle kterého si osvojují nové poznatky. Důležité je, aby žák textu rozuměl. „*Porozumění je založeno na dovednostech žáka dešifrovat text*“ (Maňák, Švec 2003, s. 65). Žák tedy díky práci s textem může dále experimentovat, pozorovat a text ho dále podněcuje k další samostatné práci. Cílem je, aby žák získané informace dokázal použít v řešení problémů a úloh.

Rozhovor je dvoustranná komunikace. Jedná se o komunikaci, která je vedena pomocí otázek a odpovědí. Při rozhovoru žák a učitel má učitel vedoucí roli, jelikož vede žáka ke stanovenému cíli a zodpovídá za průběh rozhovoru. Druhou skupinou klasických metod jsou metody názorně-demonstrační. Metoda názorně-demonstrační se snaží obsah vzdělání převést žákovi ze slova do smyslového vnímání. Patří sem předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž. Předvádění a pozorování je metodou, která se využívala už při vzniku společnosti. Starší předávali zkušenosti mladším. Důležité je, aby ten, kdo informace přijímá, byl soustředěný a jeho pozorování bylo cílevědomé. „*Metoda předvádění zprostředkovává žáku prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy*“ (Maňák, Švec 2003, s. 78). Předvedením dostane žák příležitost se učit pozorovat, jeho vnímání se zpřesňuje a podle jeho zjištění může vyvozovat závěry.

Práce s obrazem – jedná se o metodu, kdy učitel použije k vysvětlovanému učivu například kresbu na tabuli, plakát, ilustraci z učebnice či projekci na technickém zařízení. Instruktáž je jednou z nejvyužívanějších názorně-demonstračních metod. Jedná se o výukovou metodu, která žákům zprostředkuje „*vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatový a podobné podmínky k jejich praktické činnosti*“ (Maňák, Švec 2003, s. 87).

Poslední metodou klasických metod jsou metody dovednostně-praktické. Jedná se o metody, které mají působit na motorické schopnosti žáka. V praxi to znamená, že jsou základem pro praktické, pracovní, technické a manipulační aktivity. Řadíme sem napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností a produkční metody, u kterých je výsledkem nějaká žákova práce. Druhou velkou skupinou jsou aktivizující metody. Ty dbají na to, aby žák byl aktivním a do výuky se zapojoval.

„Aktivizující metody se vymezují jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“ (Jankovcová, Průcha, Koudela 1988 In Maňák, Švec 2003, s. 105). Patří sem metody diskusní, heuristické a řešení problémů, situační, inscenační a didaktické hry. Diskusní metodou si žáci či učitel vyměňují názory a společně se díky svým názorům, argumentům snaží problém vyřešit. Metody heuristické, řešení problému, žák se snaží vlastním úsilím a pátráním problém vyřešit. Hlavním cílem je tedy *„podněcovat u žáků samostatné, tvořivé myšlení, k tomu potřebují zvládnout řadu dovedností a pracovních návyků a úkonů např. vyhledávání, shromažďování, třídění a pořádání dat, údajů a informací, kladení otázek a tvorbu hypotéz, techniku řešení rozporů a problémů“* (Maňák, Švec 2003, s. 114).

Situační metody pomáhají žákům představit si a předvést různé situace, které by se jim mohly v životě stát. *„Umožňují žákům získávat dovednosti, analyzovat a řešit problémy, které představují životní situace“* (Skalková 2007, s. 200). Metody inscenační umožňují žákovi si vyzkoušet zúčastněně sociální situaci. Zkouší si různé sociální situace hrát a řešit je. Podle J. Maňáka a V. Švece (2003) jsou organizační formy řazeny do poslední skupiny komplexních výukových metod a rozdělují je na frontální výuku, skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou výuku, samostatnou práci žáků, kritické myšlení, brainstorming; projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie.

Organizační formy v edukaci

Základními organizačními formami jsou frontální vyučování, skupinové a kooperativní vyučování, individualizované a diferencované vyučování, domácí učební práce žáků

a systém různých organizačních forem uplatňovaný při realizaci projektů a integrovaných učebních celků (Skalková 2007, s. 220).

Frontální vyučování je forma výuky, kdy jsou žáci vzděláváni hromadně. Mezi charakteristické znaky patří – práce se žáky je plánovitá, soustavná a v určeném čase, každá hodina má dílčí didaktický cíl, působení a komunikace je založena na osobním kontaktu se třídou (Skalková 2007, s. 220). Ve frontálním vyučování lze se žákem pracovat individuálně, důležité je dodržovat počet žáků ve třídě, pokud by byla překročena norma žáků ve třídě, učitel by nebyl schopen pracovat se třídou efektivně. V našich školách je běžné, že vyučovací hodina trvá 45 minut a má určité etapy – zahájení vyučovací hodiny, kdy učitel stanoví cíl a téma hodiny a žáky namotivuje, následuje opakování probrané látky a příprava na nové učivo, probírání nové látky, předposlední etapou je opakování nové látky a poslední kontrola vědomostí a dovedností žáků, které získali během vyučovací hodiny (Skalková 2007, s. 222).

Skupinové a kooperativní vyučování je takové vyučování, kdy výuka neprobíhá pouze mezi žákem a učitelem, ale i mezi spolužáky navzájem. „*Skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků (3–5členné), které spolupracují při řešení společného úkolu*“ (Skalková 2007, s. 224). Prostor je ve třídě uspořádán tak, aby jednotlivé skupinky mohly sedět u sebe. Skupinové vyučování má 3 fáze – nejprve se stanoví otázka, úkol či problém, následuje činnost žáků ve skupině a poslední fází je výsledek práce, kde je už zapojena celá třída. Individualizované a diferencované vyučování se zaměřuje na učební tempo žáka a úpravu vzdělávacího obsahu. Učitel volí jiné učební metody a činnosti vybírá podle možností žáka (Vališová 2010, s. 180).

Domácí učební práce by neměla být zakládána na práci, která se nestihla ve vyučovací hodině, ale na opakování a procvičení si probrané látky nebo podnícení zájmu žáka o učivo například pomocí experimentů. Domácí práce vede žáky k zodpovědnosti za kvalitu provedení práce a utváření si návyku na pracovní činnost v životě. Mezi systém různých organizačních forem uplatňovaných při realizaci projektů a integrovaných učebních celků patří například projektové vyučování, které je „*založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků*“ (Skalková 2007, s. 234).

3 Motivace a její úloha v edukaci a výchově k jedincům s mentálními postiženími

3.1 Pojem motivace a motivační činitelé žákovy učení

Na motivaci pohlíželi už v historii odborníci různorodě podle různých teorií, kdy každý dával důležitost něčemu jinému, a tak je tomu i v současnosti. Podle současné autorky I. Pavelkové (2002, s. 12) je motivace v nejšířším slova smyslu „*souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka*“. Nejedná se tedy pouze o jednoho činitele, ale o více činitelů, které působí na jedince najednou. Základem pro motivaci je motiv, který je pohnutkou neboli příčinou chování jedince. Motiv má vnitřní a vnější podstatu (Vacínová 2007, s. 59). Vnější pohnutkou nebo také incentivou rozumíme vnější podnět, jev či událost, která dokáže vyvolat v jedinci potřebu a uspokojit ji. S potřebami souvisí motiv, který vznikne, pokud je vzbuzena daná potřeba. Motiv je tedy vzbuzení potřeby, díky které jedinec začne jednat (Lokšová 1999, s. 12). Mezi motivy řadíme zájmy, návyky, emoce, postoje, cíle a perspektivy a hodnotové orientace (Vašátková 2005, s. 21). Vnitřní pohnutka vychází z vnitřních potřeb a jedinec „*vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé, aniž by očekával jakýkoliv vnější podnět, ocenění, pochvalu nebo jinou odměnu*“ (Lokšová 1999, s. 15).

Pro motivaci ve školním prostředí je třeba zmínit pojmy vyučování a učení. „*Vyučování je vnější proces, který má navazovat, řídit a organizovat, ale především aktivovat učení. Učení je proces, který je vnitřní aktivitou jedince, vnitřní činností, která může mít rozmanité formy a obsahy. Tato aktivita formuje a je formována složkami kognitivní, emocionální a volní*“ (Vacínová 2007, s. 61).

Podle M. Vacínové (2007, s. 61) určujeme ve vzdělávání čtyři oblasti motivace: poznávací potřeby – získávání nových znalostí, vědomostí a dovedností; citové potřeby – emocionální a citové stavy v průběhu procesu učení; výkonové potřeby – obtížnost úkolů a problémů, které má jedinec řešit; sociální potřeby – sociální vztahy aktérů pedagogických situací. Motivace není důležitá pouze ve školním prostředí, ale i v mimoškolním prostředí, kdy se žák připravuje na vyučování. Formováním a rozvíjením vnitřní motivace žáků k učení dochází k seberealizaci, která je jednou z důležitých lidských potřeb (Lokšová 1999, s. 9).

Vnitřní motivace k učení – „*vnitřní motivace plyne převážně z poznávacích potřeb*“ (Pavelková 2002, s. 16). Jde tedy o to, že jedinec je uspokojován učební činností, učení je pro něj zdroj poznávání. I. Pavelková (2002, s. 17) uvádí „*Žáky, které učební činnost zajímá, se v nich angažují více, častěji z nich pociťují vnitřní uspokojení, vykazují vyšší kvalitu porozumění a pochopení souvislostí*“. Dále také podle Lokšové mají vyšší školní úspěšnost, chodí raději do školy a příprava na výuku je lepší než u žáků, kteří jsou motivováni vnějšími prostředky (Lokšová 1999, s. 15).

Vnější motivace k učení – žák, jehož chování je „*motivováno vnějšími motivačními činiteli je ve své podstatě instrumentální – je nástrojem pro dosažení nějakých vnějších motivačních činitelů – např. odměny nebo vyhnutí se trestu*“ (Lokšová 1999, s. 15). U žáků může docházet k vyšší úzkosti, horšímu přizpůsobení se školnímu prostředí, menšímu sebevědomí a nižší schopnosti se vyrovnat školní neúspěšnosti. Existují čtyři druhy vnější motivace a regulace chování: externí regulace; regulace pasivně převzatá; identifikovaná regulace a integrovaná regulace. Externí regulace vychází z vnějších motivačních činitelů a žák se chová tak, aby dosáhl odměny nebo se vyhnul trestu. Regulace pasivně převzatá vychází také z cíle dosáhnout odměny nebo se vyhnout trestu, ale z důvodu určených společenských (školních) pravidel. Identifikovaná regulace vychází z toho, že pro žáka je daná činnost důležitá k dosažení úspěchu, proto ji akceptuje a vykonává s ochotou. Integrovaná regulace je jednou z nejvyšších forem vnější motivace. Žák vykonává činnost ze své vlastní vůle, protože je přesvědčen, že daná činnost je důležitá pro jeho výsledek.

Jednou již z míněných motivací je odměna. „*Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb*“ (Čapek 2014, s. 38). Nejčastějším druhem nevěcné odměny je pochvala. Aby byla účinná a motivovala žáka k dalším dobrým výsledkům, je potřeba dodržovat tyto zásady. Podle Čapka je první zásadou četnost pochval, která by se postupem času měla snižovat. Druhá zásada je intenzita pochval, což znamená, že podle výkonu dostane žák adekvátní odměnu. Jiná totiž bude pochvala např. za známku 1 a známku 2. Poslední zásadou je spojení pochvaly s činem, důležité je pochválit včas, dokud žák ví, za co byl pochválen (Čapek 2014, s. 52). Mezi další nevěcné odměny řadíme úsměv, projev sympatie, kladné hodnocení (např. známku jedna).

Věcnými odměnami mohou být jen diplom, trofej nebo sladkost. S odměnou v podobě sladkosti se můžeme často setkávat u dětí s poruchou autistického spektra, kdy vědí, že za splněné úkoly dostanou jejich oblíbenou sladkost. Poslední skupinou odměn je umožnění činnosti nebo zážitku. Žák ví, že po splnění úkolu si může například půjčit tablet nebo hračku.

Motivací pro žáky je i vyhnutí se neúspěchu a vyhnutí se trestu. „*Trest je takové působení spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb*“ (Čapek 2014, s. 38). Cílem trestu podle Pavelkové je zabránění opakovaného nějakého nežádoucího chování nebo nesplnění požadované činnosti. Tresty dělíme podle Vašátkové do pěti forem, ale ne všechny používáme ve školním prostředí. Mezi formy trestů patří psychické trestání, fyzické tresty, tresty prací, zákazy a metoda přirozených následků. Do psychických trestů řadíme například chladné chování a odepření lásky. Fyzické tresty jsou pro dítě ponižující a mohou zvyšovat agresivitu u dítěte. Ve školním prostředí jsou nepřijatelné. Tresty prací jsou také nevhodné, jelikož práce, kterou má dítě vykonávat, se mu zprotiví a pocit z trestu se přenesení na druh práce. Zákazy jsou často užívány rodiči a je důležité dodržovat zásadu přiměřenosti a intenzity. Metoda přirozených následků je forma trestu, která se používá, pokud dítě bylo agresivní až destruktivní, protože nápravou svých nesprávných činů si může uvědomit, proč se tak chovat neměl (Vašátková 2005, s. 30). Jako při odměňování, tak i u trestání je důležité dodržovat některé zásady. Mezi zásady trestání řadíme podle Čapka přesné vymezení pravidel, úměrnost trestu, stejná spravedlnost pro všechny a trest jako cesta k nápravě (Čapek 2014, s. 59). Negativními účinky trestů může být „*ztráta spontaneity dětí, strach ze školy, posilování únikových tendencí, zvyšování agresivity, vyhledávání trestu jako zvyšování prestiže nebo jako prostředek sociálního kontaktu*“ (Čapek 2014, s. 59).

Mezi motivační činitele žákova učení ovlivňuje mnoho faktorů. Podle M. Pugnerové (2019, s. 113) to jsou úspěch a neúspěch; očekávání a úsilí; motivační přesvědčení žáků a jejich cílové zaměření; stanovení cíle; činnost a aktivita žáka. **Úspěch** je pro žáka odměnou a bývá pro něj zpětnou vazbou, že danou činnost dělá dobře. V žákovi vyvolává kladné emoce a posiluje jeho sebevědomí. Naopak **neúspěch** snižuje žákovo sebehodnocení a vnímání sebe samého. Pokud je neúspěch častý, může docházet k tzv. naučené bezmoci, kdy jedinec hledá příčiny v tom, že o sobě myslí jako o hloupém.

Učitel by se tedy měl snažit hledat, co žák umí a za to ho pochválit, aby zvyšoval jeho aspirační úroveň, kterou mají žáci s častým neúspěchem nízkou. Pojem **úsilí a očekávání** spolu souvisejí. Žák, který očekává, že uspěje, tak vynaloží takové úsilí, aby tomu tak opravdu bylo. Úsilí tedy závisí na tom, jak vysoké má žák sebepojetí. Pokud je vysoké, tak se předpokládá, že úsilí bude také vysoké. Volí i vhodné strategie, aby dosáhl úspěchu. Žáci s nízkým sebepojetím naopak dělají neefektivní úkony při učení, které je stojí mnoho úsilí, ale úspěch nepřichází. U těchto žáků může docházet k frustraci (Pugnerová 2019, s. 114).

Znát **motivační přesvědčení žáka** znamená vědět, jaké má žák názory, postoje, hodnoty a zájmy, které souvisejí s oblastmi učiva či vyučovacím předmětem. Patří sem názor žáka, jaké vyučovací metody a styl učitele jsou pro něj vhodné. Přesvědčení o důležitosti předmětu je pro motivaci důležité. Pokud bude žák vnímat předmět a jeho styl vedení kladně, tak bude i jeho přístup a snaha k předmětu kladná (Pugnerová 2019, s. 115).

Stanovení cíle podle výzkumu Pugnerové se uvádí, že *„pokud se na učebních cílech dohodnou společně žáci s učitelem, je vyšší šance na jejich splnění, neboť dohoda odráží zájem obou stran vynaložit úsilí“* (Pugnerová 2019, s. 116). Diskutováním o učebních cílech podporujeme u žáka rozvoj vůle k dosažení cílů, ale také ho učíme porozumět strategii, která vede k úspěchu. Posledním bodem, proč by učitel měl nechat žáky, aby do učiva nechal projevit jejich osobní cíle je, že *„žáci, kteří poznají, že učitel zohledňuje jejich osobní cíle, snáze přijmou cíle stanovené učitelem“* (Pugnerová 2019, s. 116). Učitel by měl tvořit obsah učiva tak, aby byl pro žáky poutavý, zajímavý a užitečný, poté jeho **činnost a aktivita** nezávislá na vnějších pobídkách a odměnách. *„Pokud žák chápe hodnotu a význam učební činnosti a aktivity s ní spojených, stává se méně závislým na vnějších pobídkách a odměnách“* (Pugnerová 2019, s. 116).

3.2 Vliv učitele na motivaci žáka a motivace u žáků s mentálním postižením

Učitel(ka) je *„kvalifikovaný pedagogický pracovník se speciální kvalifikací pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoliv typu a úrovně). Předavatel(ka) kultury lidstva a tradic i hodnot a sociokulturního prostředí mladším generacím. Řídí učební činnost žáků a využívá vlastní strategie výuky v souladu*

s cíli výchovně-vzdělávacího procesu a svého osobního pojetí tohoto procesu“ (Kolář 2012, s. 156). Úspěšný učitel(ka) musí být „znalcem svého oboru, zároveň musí používat vhodné výukové strategie, umí komunikovat se žáky a vhodně je usměrňuje“ (Kosíková 2011, s. 194).

Učitel by měl žákovi „zprostředkovávat vědění, a zároveň jeho prostřednictvím kultivuje a rozvíjí žakovu osobnost“ (Kosíková 2011, s. 195). Zprostředkování probíhá přes učitelův styl vyučování. Podle Mareše je vyučovací styl „svébytný postup, jímž učitel vyučuje“ (Kosíková 2011, s. 195).

Rozlišujeme **dva vyučovací styly**, a to globální a analytický styl vyučování. Globální vyučovací styl se zaměřuje na komplexní vnímání. Učitel paidotrop se „zaměřuje především na řízení učebních činností svých žáků, programově se věnuje rozvíjení poznávacích i jiných schopností svých žáků, výrazně s nimi spolupracuje“. Analytický styl vyučování „vnímá jednotlivé prvky zřetelně odlišně od kontextu situace. Dovede se oprostít od vlivu okolí, přání i potřeb žáků“ (Kolář 2012, s. 156). Učitel logotrop se zabývá obsahem učiva a je pro něj přednější výkon žáka (Škoda 2011, s. 69). Dále můžeme rozlišovat vyučovací styly na manažerský, facilitační a liberální. Manažerský vyučovací styl – učitel dává přednost obsahu vzdělávání a vyučovacím metodám před potřebami žáka. Dbá více na získávání odborných vědomostí před praktickým využitím v životě. K žákovi přistupuje jako k jedinci, který nemá žádné vědomosti, je tzv. *tabula rasa* (Fenstermacher, Soltis 2008 In Škoda 2011, s. 70). Facilitační vyučovací styl – pro učitele jsou důležité vlastnosti a potřeby žáka a vztahy mezi žáky a učitelem. Obsah vzdělání a vzdělávací metody pro něj naopak nejsou důležité oproti stylu manažerskému (Škoda 2011, s. 70). Liberální vyučovací styl – dominantou jsou vzdělávací cíle a znalost učiva. Pro učitele není důležitá potřeba žáků, vyučovací metody a vztahy, ale chce docílit určitých znalostí, které žák využije v praktickém životě (Škoda 2011, s. 71). Vyučování je oboustranným procesem, kdy se žák potřebuje ptát, a zjistit tak, zda učivu porozuměl a učitel potřebuje od žáka zpětnou vazbu, zda porozuměl či neporozuměl (Petty 1996, s. 34).

Učitel by se měl vyhnout těmto překážkám, pokud chce dosáhnout oboustranné komunikace – přílišná **(ne)náročnost práce** – pro motivaci žáka je důležité, aby měl pocit, že po skončení práce něčeho dosáhl, proto by učitel měl zadat takový úkol, který

odpovídá úrovni schopností a dovedností každého žáka a cíl byl tedy splnitelný. Tempo vyučování by mělo odpovídat tempu učení žáka (Petty 1996, s. 35).

Při používání **odborné terminologie** by si měl učitel uvědomovat, že některé termíny, které používá, jsou pro žáky odborné či neznámé. Proto by měl v průběhu hodiny takové termíny vysvětlovat několikrát a pomocí otázek zjišťovat, zda žáci termínu porozuměli nebo je nahradit jinými, které jsou pro žáky srozumitelné.

Zásoba a používání jazyka podle neformálního průzkumu Pettyho je nižší než učitele, a proto by se měl učitel vyjadřovat jednoduše a používat spisovný jazyk (Petty 1996, s. 36).

Prostředí ve třídě by mělo být bez okolního hluku, aby nenarušovalo pozornost žáka. Učitel by měl při plánování hodiny brát v úvahu, jak jsou žáci unavení či zda nebudou hladoví (pokud se jedná o hodinu před velkou přestávkou či obědem) a tomu přizpůsobit náročnost hodiny. Podle M. Ch. Handa *Oceans of Excellence* (2020) můžeme potvrdit, že na utváření motivace žáka k učení má velký vliv osobnost učitele, přístup, jakým vede výuky, úkoly, které zadává, způsob hodnocení žáka a prostředí a klima ve třídě, které bude podněcující k učení.

Motivace u žáků s mentálním postižením může být odlišná od intaktních žáků. Podporou pro pedagoga může být katalog podpůrných opatření. Žák, který nemá dostatečnou motivaci k učení, je podle katalogu podpůrných opatření žák, který *„není motivovaný k práci, v učení nenachází smysl, předmět vnímá jako neužitečný, trpí hyperaktivitou, poruchami koncentrace a pozornosti, emocionální labilitou, impulzivitou, poruchami chování, zvýšenou unavitelností, výkonnostními výkyvy, má z daného předmětu strach“* (Podpora motivace žáka – Katalog podpůrných opatření 2015). Učitel by měl stanovit takové cíle a vyučovací činnosti, které budou pro žáka přitažlivé. Činnost, kterou žák dělá, by mu měla dávat smysl a měl by vědět, jak ji bude moci použít v běžném životě. To jim motivaci k učení zvyšuje. Zásady, kterými by se měl učitel držet pro efektivní motivaci žáka, jsou neustálý kontakt se žákem, střídání různých motivačních metod, vybírání různorodá a zajímavá témata, začínat s činnostmi od jednodušších po složitější, používat úvodní a průběžné metody, kterými jsou vyprávění, motivační rozhovor, demonstrace, orientační otázky, aktualizací učiva (prvky, které souvisejí se žákem nebo školou či regionem, kde se nachází), příklady z praxe (Valenta 2015, s. 78). U žáků s mentálním

postížením a poruchou autistického spektra je dobré si stanovit ve škole, ale i doma vhodný systém odměn, na které žák reaguje a je motivován daný úkol splnit. Odměnou bývá často oblíbená sladkost, hračka nebo sbírání razítek či samolepek za splnění úkolu. Učitel by měl vždy respektovat individualitu osobnosti žáka a k tomu volit přiměřené vyučovací metody a způsoby motivace a její intenzitu. Úkoly pro žáky se modifikují, pokud jsou příliš těžké. Neustále si ověřuje, zda žák danou látku pochopil. Využívá zajímavé didaktické pomůcky, které zvyšují zájem o učivo. Vyučovací hodiny by měly být pestré a činnosti by se měly střídát, abychom udrželi žákovu pozornost.

3.3 Motivace a učení ve výzkumu

Výzkumů na motivaci žáků není příliš mnoho a výzkumu na motivaci u žáků s mentálním postižením ještě méně. Přesto se několik takových výzkumů najde. Motivací se u nás zabývá I. Pavelková, V. Hrabal (2002), kteří sestavili dotazník zaměřený na výkonovou motivaci. Dotazník měřil školní výkonovou motivaci žáků, která se skládá ze dvou částí – dosáhnout úspěšného výkonu ve škole a vyhnout se školnímu neúspěchu. Respondenty pro standardizaci testu byly dvě skupiny žáků, a to žáci základní školy a žáci střední školy. Standardizační vzorek tvořilo 1 313 žáků z šestých až devátých tříd 26 základních škol a 1 573 žáků z kvinty až oktávy osmiletých gymnázií. Výzkum se prováděl v roce 2010. Položky číslo 1–6 zjišťovaly v dotazníku potřebu úspěšného výkonu a položky 7–12 naopak potřebu vyhnout se neúspěchu.

Z výzkumu vznikla norma pro jednotlivce a celou třídu. Ukazuje, jaký typ je žák. Zda se jedná o žáka, který má vysokou potřebu úspěšného výkonu a současně nízkou potřebu vyhnout se neúspěchu; nízkou potřebu úspěšného výkonu a současně vysokou potřebu vyhnout se neúspěchu; vysokou potřebu úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu, anebo poslední typ žáka, který má nízkou potřebu úspěšného výkonu a současně i nízkou potřebu vyhnout se neúspěchu. Co se týče typologie třídy, můžeme ji podle norem rozdělit na třídu silně výkonově orientovanou; úzkostnou třídu; třídu s oběma silnými tendencemi nebo třídu s oběma nízkými tendencemi.

Další výzkum tentokrát ze zahraničí *Effects of Reward and Response Cost on the Performance and Motivation of Children with ADHD* (2000) se zabýval motivací u dětí s ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), ve kterém zkoumali, jaký vliv bude mít

pozitivní, negativní nebo žádná vnější motivace na výkon dětí s ADHD. Výzkumu se účastnilo 40 dětí s ADHD od 8 do 12 let a 40 dětí intaktních jako kontrolní skupina. Skupina dětí se skládala z 27 chlapců a 13 dívek. Děti s ADHD byly vybrány z center zabývajících se dětmi s ADHD a intaktní skupina z různých základních škol. Děti intaktní neměly žádné problémy s chováním nebo s učením. Nejprve každá skupina vyplnila test Children's Attributional Style Questionnaire a poté následovalo 100 matematických úloh. Cílem bylo úkoly splnit co nejrychleji a správně. Děti byly rozděleny do tří skupin. První skupina byla motivována odměnou, kterou měly dostat na konci, pokud se jim úkol podaří splnit. Druhá skupina, dostala odměnu na začátku před plněním, za nesplněný úkol jim byla ale odměna odebrána a poslední třetí skupina nebyla motivována. Děti zároveň vyplňovaly dotazník, ve kterém vyznačovaly, jak moc si myslí, že mají úkoly správně vypočítané, a zároveň jak jsou motivovaní. Z dotazníku před matematickými úlohami vyšlo, že děti s ADHD přičítají větší roli štěstí než intaktní děti, také méně věří tomu, že dosáhnou dobrého výsledku. V aritmetických úkolech děti s ADHD vypočítaly méně úloh a měly menší procento správných výsledků. Z výzkumu vyplývalo, že ani odměna ani trest neměly negativní vliv na motivaci dětí, takže vnější motivace pozitivně ovlivňuje motivaci dětí s ADHD k tomu, plnit jednotlivé úkoly. Tento výzkum byl proveden na relativně malé skupině dětí, takže by se výsledky výzkumu neměly brát jako absolutně přesné a dostatečně vypovídající. Výkony intaktních dětí se v jednotlivých skupinách (odměna/trest/žádná motivace) nijak zásadně nelišily. U dětí s ADHD se v jednotlivých skupinách nelišila produktivita, ale správnost výsledků byla vyšší u dětí s negativní motivací než u skupiny s pozitivní (Carlson a kol. 2000, s. 87).

Třetím výzkumem byl také zahraniční výzkum *Designing computer-based rewards with and for children with Autism Spectrum Disorder and/or Intellectual Disability*, který se zabýval odměnami u dětí s poruchou autistického spektra a u dětí s mentálním postižením. Výzkum vycházel z toho, že děti s poruchou autistického spektra se často zajímají o technologie. Autoři předpokládali, že když budou dobře vědět, co přesně mají děti s poruchou autistického spektra rádi, mohou jim vymyslet vhodné odměny a tím je motivovat k učení. V tomto experimentu se věnovali třem skupinám dětí – dětem s poruchou autistického spektra, dětem s mentálním postižením a dětem s poruchou autistického spektra i mentálním postižením. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké odměny preferují děti s poruchou autistického spektra a mentálním postižením, a jak odměny

mohou pomoci v jejich vývoji. Dohromady se uskutečnily dva výzkumy. Respondenty prvního výzkumu byly děti vybrané ze speciální školy, s diagnózou poruchou autistického spektra od 11 do 15 let. Nakonec byli vybráni pouze dva chlapci a jedna dívka ve věku 12 let. Výzkum byl rozdělen na tři části. První část se uskutečnila přímo ve škole. Děti si měly hrát se dvěma aplikacemi pro iPad, počítač Story Maker a Improving Social Interaction through Social Stories, z nichž jenom druhá aplikace měla odměny. Vědci se pak děti ptali, jak se jim líbí odměny v aplikacích. Také zjišťovali, jaké odměny by se jim líbily.

V druhé části každé dítě mělo za úkol napsat, jaké jsou jeho oblíbené odměny. Poté každé dítě dostalo možnost vysvětlit, proč si vybralo danou odměnu. V třetí části se děti měly snažit vymyslet ideální odměnu, která by se měnila a vyvíjela v závislosti na pokroku dítěte. Výsledkem bylo, že děti nejčastěji zmiňovaly, že by se jim líbilo, kdyby se za správně splněný úkol na obrazovce ukázal obrázek, který by si mohly vybrat. Hodně z nich zmínilo, že by ocenily na konci vidět slova chvály, ideálně kdyby obsahovaly jméno konkrétního dítěte. Někteří by chtěli odměny ve formě zvuků. Zároveň by se jim líbilo, kdyby se odměna časem vyvíjela podle toho, jak se dítě zlepšuje. Třeba kdyby se obrázek zvětšoval. Problémem ale bylo, že i tohoto výzkumu se účastnilo malé množství dětí, proto se pokračovalo na další výzkum, tedy druhý. Druhého výzkumu se účastnily děti ze stejné školy, ve věku od 11 do 15 let, s diagnózou poruchou autistického spektra a mentálním postižením. Tyto děti se neúčastnily prvního výzkumu. Tedy 12 dětí (8 chlapců a 4 dívky). Děti byly rozděleny do tří skupin. V první skupině byly děti s poruchou autistického spektra a děti těžkým mentálním postižením. V druhé skupině byly pouze děti s poruchou autistického spektra. V třetí skupině děti s lehkým mentálním postižením. Děti ze skupin 2 a 3 měly v dotazníku vybrat oblíbený druh odměn, případně připsat další. Děti ze skupin 2 a 3 nejčastěji vybíraly kategorie počítačové hry, dinosauři, technologie, vesmír/fyzika, ninja želvy. Děti ze všech skupin měly třídít kartičky s obrázky reprezentujícími jednotlivé odměny na ty, které mají rády a na ty, které rády nemají. Znovu byly nejoblíbenější počítačové hry a technologie. Mezi jednotlivými skupinami nebyly velké rozdíly. Třetí část se zaměřila na vývoj odměn podle toho, jak se zlepšují výkony dítěte. Děti nejčastěji nejdříve chtěly nehybný obrázek, postupně přidávat zvukové efekty a pohyb toho obrázku. Nejlepší odměnou pro většinu byla animace ohňostroje. Žádné dítě neřeklo, že by se mu líbily pořád stejné odměny i přes to, že děti

s PAS mají často rádi opakování činností. Z prvního výzkumu vyplývá, že si děti s PAS chtějí odměnu vybrat samy. V druhém výzkumu se ve skupinách 2 a 3 se moc nelišily výsledky výzkumu, dětem se líbily obdobné odměny. I v porovnání všech tří skupin byly oblíbené odměny dost podobné. Většina dětí by ocenila, kdyby slova chvály na konci úkolu obsahovala jejich jméno. Líbilo se jim, že se odměny mění, i když mají PAS a mají rádi rutinu a opakování. Celý výzkum byl ale udělán na velmi malém množství dětí (3 a 12), nedá se tedy vyvozovat, že platí na celou populaci dětí s poruchou autistického spektra a dětí s mentálním postižením (Constantin a kol. 2017).

4 Význam motivace u žáků s mentálním postižením

4.1 Cíl diplomové práce a výzkumného projektu

Hlavním cílem výzkumného projektu je zjistit důležitost a význam motivace u žáků s mentálním postižením ve vzdělávání na základní škole a základní škole speciální

Dílčí cíle

1. Popsat, jaké jsou rozdíly v práci žáků s mentálním postižením, když je žák motivován a není.
2. Určit, jaké motivační prvky fungují/nefungují u žáků s mentálním postižením.
3. Zjistit, zda žáci s mentálním postižením mají potřebu se vyhnout školnímu neúspěchu a dosáhnout úspěchu.

Výzkumné otázky

VO 1: Jakou úlohu hraje motivace u žáků s mentálním postižením?

VO 2: Využívají pedagogové specifické motivační prvky u žáků s mentálním postižením?

VO 3: Jak vnímají žáci s mentálním postižením úspěch a neúspěch ve školním prostředí?

Pro výzkumnou část diplomové práce byl zvolen smíšený design. Jedná se o kombinaci výzkumu **kvantitativního a kvalitativního**. Rozdíl mezi kvantitativním výzkumem a kvalitativním výzkumem je v interpretaci dat, výběrem vzorku, použití již existujících či neexistujících pedagogických teorií a jaký postoj má výzkumník k výzkumnému vzorku. Hlavním rozdílem je interpretace dat: „*Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Zjišťují množství, rozsah nebo frekvenci výskytů jevů, respektive jejich míru (stupeň). Kvalitativní výzkum uvádí zjištění ve slovní (nečíselné) podobě. Jde o popis, který je výstižný, plastický a podrobný*“ (Gavora 2000, s. 31).

Techniky šetření

- Analýza prostudované literatury
- Modifikovaný dotazník I. Pavelková, V. Hrabal (2011)

- Pozorování žáků
- Polostrukturovaný rozhovor

Etika a limity výzkumu

Informanti byli osloveni a byl poskytnut informovaný souhlas s účastí na výzkumu – souhlas vedení školy s uskutečněním výzkumu na jejich pracovišti, souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho nahrání, souhlas s pozorováním žáků a vyplňování dotazníku. V diplomové práci neuvádíme skutečná jména informantů, jsou uvedeny anonymně pod jinými názvy. Pedagogové jsou uvedeni jako pedagog 1–12, žáci podle pohlaví X dívka X1 až X6 a Y chlapci Y1 až Y9. Uvedené výsledky výzkumu se vztahují k našemu výzkumnému souboru.

4.2 Techniky výběru vzorku a charakteristika technik šetření

Výzkumný soubor tvořili pedagogové a žáci základní školy a základní školy speciální ze Středočeského kraje, okres Kolín. Do výzkumného šetření bylo dále zapojeno **15 žáků**. Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně. Místo šetření je místem působnosti výzkumníka. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí **polostrukturovaného rozhovoru**, modifikovaného dotazníku I. Pavelková, V. Hrabal (2011) a na základě pozorování. Polostrukturovaný rozhovor byl tvořen 6 otázkami zabývající se stupněm postižením žáka, motivací a její funkčností ve výuce. Tento rozhovor je součástí přílohy č. 1. Rozhovor (interview) je „výzkumná metoda, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Jde o kontakt tváří v tvář. Používají se otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené“ (Gavora 2000, s. 110).

Tabulka 1 – Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor	
Vybraný vzorek	Pedagogové základní školy a základní školy speciální Středočeského kraje, okres Kolín. Výzkumného šetření se účastnilo celkem 12 pedagogů. Rozhovor byl realizován s 12 pedagogy , z toho 5 pedagogů působilo na základní škole speciální a 7 pedagogů na běžné základní škole, která vzdělává žáky s lehkým mentálním postižením v rámci inkluzivního vzdělávání.

Realizace **pozorování – žáků** byl zadán úkol a pozorování probíhalo v na sebe navazujících pozorovacích obdobích, první období v první polovině školního roku, druhé

období ve druhé polovině školního roku 2020–2021. Motivační prvky byly voleny na základě rozhovorů s pedagogy. Další fází bylo ověření edukace u žáků (výzkumného souboru) bez motivace. Úkoly, které byly zadávány žákům v rámci pozorování, byly zaměřené na oblasti-logické myšlení, doplnění chybějících kostek v řadě (viz obrázek č. 1). Pomůcka byla vytvořena z dřevěných kostek. Pozorování „*znamená sledování činností lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení*“ (Gavora 2000, s. 76). Pokud si pozorovatel stanoví jevy, které chce pozorovat, jedná se o strukturované pozorování, tedy „*pozorovatel má už před začátkem výzkumu připravený pozorovací arch, do kterého zaznamenává své pozorování*“ (Gavora 2000, s. 76).

Tabulka 2 – Pozorování

Pozorování	
Vybraný vzorek	Žáci základní školy speciální-třída žáků s poruchou autistického spektra a třída žáků se středním mentálním postižením. Žáci základní školy, kteří mají diagnostikované lehké mentální postižení. Celkem bylo vybráno 15 žáků v počtu 8 informantů (žáků) ze základní školy a 7 informantů (žáků) ze základní školy speciální.

V rámci výzkumného šetření byl použit **dotazník I. Pavelkové a V. Hrabala (2011)**, který se zabývá výkonovou motivací žáků konkrétně zaměřen na oblast vyhnutí se školnímu neúspěchu a dosáhnout úspěchu. Vzhledem k tomu, že výzkumný vzorek tvoří žáci s mentálním postižením, byl dotazník modifikován. V dotazníku byl snížen počet otázek na vyhnutí se školního neúspěchu z 6 otázek na 3, počet otázek na dosažení úspěchu byl zachován na 6 otázek. Celkem tedy bylo v dotazníku 9 otázek. Byla snížena také možnost odpovědi z 5 na 3 odpovědi. Na základě stupně mentálního postižení dotazník žáci buď vyplnili sami, nebo při vyplňování dotazníku byl přítomen pedagog, který si zpětnou vazbou ověřil, zda žáci rozumí zadání, pokud bylo nutné, použil metodu vysvětlování.

Vyplňování dotazníku: 8 informantů (LMP) vyplnilo dotazník samo, 7 informantů (SMP) s pomocí pedagoga. Struktura dotazníku (viz příloha 2). Dotazník je druh metody, kdy je respondent písemně dotazován. „*Samotný dotazník je zpravidla konstruován jako soubor předem připravených otázek, na které respondent (dotazovaná osoba) písemně odpovídá. Otázky se mohou týkat znalostí, názorů, postojů, preferencí, motivace, citových stavů, osobních a demografických charakteristik apod.*“ (Eger a Egerová 2017, s. 113).

Tabulka 3 – Modifikovaný dotazník I. Pavelková, V. Hrabal (2011)

Modifikovaný dotazník I. Pavelková, V. Hrabal (2011)	
Vybraný vzorek	Žáci základní školy speciální-třída žáků s poruchou autistického spektra a třída žáků se středním mentálním postižením. Žáci základní školy, kteří mají diagnostikované lehké mentální postižení. V počtu 8 žáků ze základní školy a 6 žáků ze základní školy speciální.

4.3 Interpretace výsledků šetření

Výzkum realizovaný na pracovišti výzkumníka byl realizován ve třech částech, které nám pomohly nahlédnout hlouběji na sledovanou oblast.

1. část výzkumu – Rozhovor s pedagogy

2. část výzkumu – Pozorování informantů (žáků)

3. část výzkumu – Modifikovaný dotazník

1. část výzkumu – Rozhovor s pedagogy

Rozhovory s pedagogy byly realizovány s 12 pedagogy, z toho 7 pedagogů bylo ze základní školy speciální a 5 pedagogů ze základní školy. Jednotlivé rozhovory byly zpracovány pomocí prvků zakotvené teorie. Na základě analýzy a interpretace dat bylo použito otevřené kódování a vymezeny **3 kategorie**:

KA 1: Charakteristika žáka

KA 2.: Přístup a motivace

KA 3: Úspěšnost motivace

Tabulka 4 – Informanti rozhovoru

Informant		Působíště pedagoga
informant 1	pedagog 1	Základní škola
informant 3	pedagog 3	Základní škola
informant 5	pedagog 5	Základní škola
informant 6	pedagog 6	Základní škola
informant 10	pedagog 10	Základní škola
Informant		Působíště pedagoga
informant 2	pedagog 2	Základní škola speciální
informant 4	pedagog 4	Základní škola speciální
informant 7	pedagog 7	Základní škola speciální
informant 8	pedagog 8	Základní škola speciální
informant 9	pedagog 9	Základní škola speciální
informant 11	pedagog 11	Základní škola speciální
informant 12	pedagog 12	Základní škola speciální

Kategorie 1: Charakteristika žáka

Informanti působící na základní škole mají ve své třídě žáky s lehkým mentálním postižením. Informant č. 5 uvádí: *„A jedna dívka je imobilní s dětskou mozkovou obrnou.“* Škola je zařízena tak, aby ji mohli navštěvovat i žáci, kteří jsou imobilní. Pedagogové působící na základní škole speciální mají ve své třídě žáky se středně těžkým mentálním postižením až těžkým mentálním postižením.

Kategorie 2: Přístup a motivace

Všech 12 informantů (pedagogů ZŠ a ZŠS) se shodlo, že vidí velkou důležitost v užití motivace u žáků. Informant č. 7 uvádí, *„určitě bez toho by nepracovali, a to jim píšu i do hodnocení. Ted' do čtvrtletního jsem psala, že po distanční výuce jsem musela zvolit silnější motivační prvky, abych dítě přiměla k práci, protože během té distančky si odvyklo a já ho ted' musím více povzbuzovat a motivovat k té činnosti.“* Informant 10 uvádí: *„Motivace je důležitá, protože motivace z vnější aktivuje vnitřní motivaci a díky vnitřní motivaci, tak posilují samostatnost a cílevědomost.“* Informant č. 7 učí na základní škole speciální a informant č. 10 na základní škole, z analýzy výsledků na základě rozhovoru tedy vyplývá, že motivace je důležitá u všech žáků s mentálním postižením bez ohledu na jejich stupeň mentálního postižení. O důležitosti prostředí se zvolenou motivací se shodli skoro všichni informanti:

„Pro mě prostředí není důležité, jde o to, v jakém rozpoložení jsou děti a já a od toho se to odvíjí“ (I/9). Informant 9 vzdělává žáky se středně těžkým mentálním postižením,

kde emoční naladění žáka je důležitou složkou. Nejčastějšími používanými motivačními prvky, které informanti uvádějí, jsou názorné materiály a pochvala, na druhém místě soutěže a hry a na třetím místě v rámci vymezení pořadí, známky, pohádka či příběh, oblíbený předmět a sladká odměna. Dalšími motivačními prvky, které byly informanty zmiňovány individuálně, jsou pracovní listy, smajlík, samolepka, hudba, plyšák, úsměv, pedagog, básnička.

Kategorie 3: Úspěšnost motivace

Každý z informantů má své funkční motivační prvky, až na informanta 7, který uvedl: „*Obecně ne, myslela jsem, že to jídlo, ale není to tak*“. Reagoval tedy na to, že ani jídlo není silným motivačním prvkem, které by fungovalo při vzdělávání. Při používání motivačních prvků se informanti shodli, že je potřeba žáka dobře poznat, aby byla zvolena správná motivace.

Při uvádění nefunkčních motivačních prvků 4 informanti z 12 nevěděli, zda použili motivační prvky, které by byly nefunkční. Informanti č. 7, 11 a 12 uvedli, že pro jejich žáky není hodnocení funkční, jelikož jeho význam nechápou. Tito žáci mají středně těžké až těžké mentální postižení.

Naopak u žáků s lehkým mentálním postižením je hodnocení známkou silným motivačním prvkem. Dalšími zmíněnými nefunkčními prvky byl trest a napomenutí a to z důvodu, že působí krátkodobě. U žáků s lehkým mentálním postižením jsou méně funkční obrázky. Ve funkčnosti motivačních prvků hraje důležitou roli stupeň postižení.

2. část výzkumu – Pozorování informantů (žáků)

Na základě pozorování byl zjišťován vliv zvolené motivace na aktuální výkon žáka s lehkým mentálním postižením, středně těžkým mentálním postižením, a zda se lišil čas vypracování zadaného úkolu při záměrných změnách druhů motivace či bez motivace. Informantům (žákům) byl zadán úkol a pozorování probíhalo v na sebe navazujících pozorovacích obdobích, první období v první polovině školního roku, druhé období ve druhé polovině školního roku 2020–2021. Úkoly byly zaměřeny na oblast logického myšlení, doplnění chybějících kostek v řadě (viz obrázek č. 1). Pomůcka byla vytvořena z dřevěných kostek.



Obrázek 1 – Úkol (vlastní zdroj)

Pomůcka má 3 úrovně obtížnosti:

1. úroveň (viz obrázek č. 2) – barevné kostky

2. úroveň (viz obrázek č. 3) – barevné kostky s geometrickými obrazci

3. úroveň (viz obrázek č. 4) – barevné kostky, na kterých je vyobrazeno zvíře s různě lišícími se detaily



Obrázek 2 – Úkol úroveň 1 (vlastní zdroj)



Obrázek 3 – Úkol úroveň 2 (vlastní zdroj)



Obrázek 4 – Úkol úroveň 3 (vlastní zdroj)

Z realizovaných rozhovorů s pedagogy byly doporučeny tyto motivační prvky – obrázky, samolepka, sladká odměna, pohádka, příběh. Následně byli žáci (informanti) pozorováni, jak pracují na zadaném úkolu s doporučenými motivačními prvky od pedagogů. Pozorováno bylo, zda vybraný motivační prvek podporoval žáky k dokončení úkolu, za jaký časový limit byl úkol dokončen a jestli úkol byl správně proveden. Pro motivaci příběhem byl pozorovatelem vymyšlen krátký příběh podněcující k činnosti. Po vyprávění příběhu byly žákům zadány úkoly a po jejich vyhodnocení byli odměněni. K motivaci obrázkem, byly použity čtyři obrázky zvířátek, které jsou nalepeny suchým zipem na zelené podložce. Pokud žák úkol splní, tak obrázek zmizí. Dále byla

použita motivace samolepkou a sladkou odměnou v podobě gumových medvídků, pokud žák úkol splní. O odměně byl žák informován před zadáním úkolu.

Použitý motivační příběh k úkolu.

V jednom z pralesů žili spolu čtyři kamarádi – hroch Ota, moucha Sára, motýl Eda a housenka Květa. Jednoho dne se rozhodli udělat výlet k řece, kde se trošičku osvěží a užijí vodních radovánek. Ale aby k vodě došli, musí každý z nich splnit úkol. Pomůžes jim? Pokud ano, určitě se ti rádi odvděčí. K příběhu je také vytvořena krabice s názornou ukázkou zvířátek (obrázek č. 5), kde je prales se zvířátky (obrázek č. 6), kde je znázorněna řeka a po vyjmutí obrázku se žák dostane k odměně.



Obrázek 5 – Pomůcka (vlastní zdroj, <https://pxhere.com/cs/photo/162374>)



Obrázek 6 – Pomůcka (zdroj: <https://pelipecky.cz/nejkrasnejsi-destne-pralesy-sveta/>)

Tabulka 5 – Informanti pozorování

Označení žáka	Typ školy	Ročník	Použitá motivace	Počet úkolů a úroveň obtížnosti
X1	Základní škola speciální	3.	Plyšák a básnička	4 proužky obtížnosti 1
X2	Základní škola speciální	3.	Plyšák a básnička	4 proužky obtížnosti 1
Y1	Základní škola speciální	3.	Plyšák a básnička	4 proužky obtížnosti 1
Y2	Základní škola speciální	4.	Sladkost	4 proužky obtížnosti 1
Y3	Základní škola speciální	4.	Sladkost	4 proužky obtížnosti 1
Y4	Základní škola speciální	4.	Sladkost	4 proužky obtížnosti 1
Y5	Základní škola speciální	5.	Sladkost	4 proužky obtížnosti 1

Tabulka 6 – Informanti pozorování

Označení žáka	Typ školy	Ročník	Použitá motivace	Počet úkolů a úroveň obtížnosti
X3	Základní škola	1.	Samolepka, mizející obrázky	6 proužků obtížnosti 1
X4	Základní škola	1.	Samolepka, mizející obrázky	6 proužků obtížnosti 1
Y6	Základní škola	2.	Samolepka, mizející obrázky	6 proužků obtížnosti 1
Y7	Základní škola	2.	Samolepka, mizející obrázky	3 proužky obtížnosti 1
X5	Základní škola	3.	Příběh	4 proužky obtížnosti 3
X6	Základní škola	3.	Příběh	4 proužky obtížnosti 3
Y8	Základní škola	3.	Příběh	4 proužky obtížnosti 3
Y9	Základní škola	4.	Příběh	4 proužky obtížnosti 3

Tabulka č. 5 a 6 popisuje označení informantů (žáků), kteří se zúčastnili pozorování. Žáci s písmenem X jsou dívky a s písmenem Y chlapci. Vedle označení se nachází typ školy a ročník, tedy jaké školní zařízení a ročník žák navštěvuje. Poslední informací v tabulce je použitá motivace. Pole jsou barevně rozdělena. Žáci se stejným barevným označením navštěvují stejnou třídu.

V tabulkách níže najdeme zjištěná data z pozorování informantů (žáků). Pod označením žák najdeme informanta podle legendy. U informantů bylo realizováno pozorování celkem dvakrát. Sledováno bylo:

- *zda žáci úkol udělají správně a s jak velkou pomocí pozorovatele,*
- *časový horizont dokončení úkolu,*
- *funkčnost použitého motivačního prvku,*
- *prostředí, ve kterém byl úkol prováděn.*

Tabulky jsou rozděleny barevně, barevnost byla volena pro lepší přehlednost a orientaci ve zjištěných a následně zpracovaných výsledcích. Každá barva znázorňuje jednu skupinu pozorovaných žáků.

Tabulka 7 – Zjištěná data z pozorování žáka X₁

ŽÁK: X₁			
Správnost úkolů 1. pozorování	Vše správně s pomocí.	Čas dokončení úkolu	7 min.
Správnost úkolů 2. pozorování	Vše správně s pomocí.	Čas dokončení úkolu	4 min.
Funkčnost motivačního prvku 1. pozorování	Zvolený motivační prvek nebyl pro žákyni tak silný, ale úkol vypracovala bez pobízení.		
Funkčnost motivačního prvku 2. pozorování	Úkoly splnila bez pobízení, snažila se je splnit rychleji než při prvním pozorování.		
Prostředí 1. pozorování	V kmenové třídě na koberci. Žákyně se na práci plně soustředila a nenechala se rozptýlit svými pracujícími spolužáky s třídní učitelkou.		
Prostředí 2. pozorování	V kmenové třídě na koberci. Žákyně se na práci plně soustředila a nenechala se rozptýlit svými pracujícími spolužáky s třídní učitelkou.		

Komentář: Žákyně X₁ plnila během dvou pozorování zadání 4 úkolů. Při prvním pozorování byla využita motivace plyšovou hračkou a básničkou. Při druhém pozorování nebyla použita žádná motivace. Žákyně plnila úkoly s dopomocí, ale soustředěně a oba úkoly dokončila.

Tabulka 8 – Zjištěná data z pozorování žáka X₂

ŽÁK: X₂			
Správnost úkolů 1. pozorování	Úkoly nedokončeny, žákyně neuměla rozlišit barvy a úkol nepochopila ani po nápovědě.	Čas dokončení úkolu	7 min.
Správnost úkolů 2. pozorování	Úkoly nedokončeny, žákyně neuměla rozlišit barvy a úkol nepochopila ani po nápovědě.	Čas dokončení úkolu	2 min.
Funkčnost motivačního prvku 1. pozorování	Plyšák s básničkou nebyl pro žákyni příliš silným motivačním prvkem, ale po změně na sladkou odměnu žákyně zvýšila úsilí, ale i přes to úkol nedokončila, jelikož nepochopila zadání ani po nápovědě pozorovatelem.		
Funkčnost motivačního prvku 2. pozorování	Úkol chtěla plnit i bez motivace, ale jako v předchozím pozorování úkol nepochopila, pouze sama od sebe kostky počítala.		
Prostředí 1. pozorování	V kmenové třídě na koberci. Žákyně ze začátku neposlouchala, co jí pozorovatel říká a s kostkami si hrála, ale ostatními žáky se rozptylovat nenechala. V tu chvíli pro ni byl pracovní prostor koberec.		
Prostředí 2. pozorování	V kmenové třídě na koberci. Opět se nesoustředila na pozorovatele, co jí říká a kostky začala počítat.		

Komentář: Žákyně X₂ plnila během dvou pozorování zadání 4 úkolů. Při prvním pozorování byla využita motivace plyšovou hračkou a básničkou. Při druhém pozorování nebyla použita žádná motivace. Žákyně úkoly nedokončila ani po opakovaném vysvětlení zadání a následné dopomoci.

Tabulka 9 – Zjištěná data z pozorování žáka Y₁

ŽÁK: Y₁			
Správnost úkolů 1. pozorování	Vše správně s pomocí.	Čas dokončení úkolu	7 min.
Správnost úkolů 2. pozorování	Vše správně s pomocí.	Čas dokončení úkolu	3 min.
Funkčnost motivačního prvku 1. pozorování	Žák úkoly plnil s radostí a na odměnu se těšil.		
Funkčnost motivačního prvku 2. pozorování	Žák pracoval i bez motivace.		
Prostředí 1. pozorování	V kmenové třídě na koberci. Na práci se soustředil a nenechal se rozptylovat pracujícími spolužáky.		
Prostředí 2. pozorování	V kmenové třídě na koberci. Na práci se soustředil a nenechal se rozptylovat pracujícími spolužáky.		

Komentář: Žák Y₁ plnil během dvou pozorování zadání 4 úkolů. Při prvním pozorování byla využita motivace plyšovou hračkou a básničkou. Při druhém pozorování nebyla použita žádná motivace. Žák plnil úkoly s dopomocí, ale soustředěně a oba úkoly dokončil.

Tabulka 10 – Zjištěná data z pozorování žáka Y₂

ŽÁK: Y₂			
Správnost úkolů 1. pozorování	Vše správně bez pomoci.	Čas dokončení úkolu	3 min.
Správnost úkolů 2. pozorování	Vše správně bez pomoci.	Čas dokončení úkolu	2 min.
Funkčnost motivačního prvku 1. pozorování	Žák nechtěl ze začátku pracovat, ale pod vidinou ztráty odměny úkoly dokončil.		
Funkčnost motivačního prvku 2. pozorování	Úkol byl žákem vypracován, až po motivaci sladkostí.		
Prostředí 1. pozorování	Žák pracoval v době družiny u stolů, kde dostávají úkoly.		
Prostředí 2. pozorování	Žák pracoval v době družiny u stolů, kde dostávají úkoly.		

Komentář: Žák Y₂ plnil během dvou pozorování zadání 4 úkolů. Při prvním pozorování byla využita motivace v podobě sladkosti. Při druhém pozorování nebyla použita žádná motivace. Žák plnil úkoly bez pomoci, bylo potřeba žáka neustále motivovat, aby úkoly dokončil.

Tabulka 11 – Zjištěná data z pozorování žáka Y₃

ŽÁK: Y₃			
Správnost úkolů 1. pozorování	Vše správně bez pomoci.	Čas dokončení úkolu	4 min.
Správnost úkolů 2. pozorování	Vše správně s pomoci.	Čas dokončení úkolu	3 min.
Funkčnost motivačního prvku 1. pozorování	Pracoval sám bez pobízení. Odměnu si vzal s radostí.		
Funkčnost motivačního prvku 2. pozorování	U třetího proužku se začal žák rozčilovat a nechtěl úkol dodělat. Byla mu proto nabídnuta odměna v podobě bonbónu. Úkol poté dokončil.		
Prostředí 1. pozorování	Žák pracoval v době družiny u stolů, kde dostávají úkoly.		
Prostředí 2. pozorování	Žák pracoval v době družiny u stolů, kde dostávají úkoly.		

Komentář: Žák Y₃ plnil během dvou pozorování zadání 4 úkolů. Při prvním pozorování byla využita motivace v podobě sladkosti. Při druhém pozorování nebyla použita žádná motivace. Žák poprvé plnil úkol bez pomoci, po druhé s pomoci, úkoly byly dokončeny.

Tabulka 12 – Zjištěná data z pozorování žáka Y₄

ŽÁK: Y₄			
Správnost úkolů 1. pozorování	Vše správně s pomoci.	Čas dokončení úkolu	6 min.
Správnost úkolů 2. pozorování	Vše správně s pomoci.	Čas dokončení úkolu	5 min.
Funkčnost motivačního prvku 1. pozorování	Žák nechtěl plnit úkol, ale vyžadoval odměnu, kterou dostali ostatní žáci, proto nakonec začal úkoly plnit.		
Funkčnost motivačního prvku 2. pozorování	Žák nechtěl práci dokončit, proto mu byla slíbena pohádka po dokončení úkolu. Úkoly poté dokončil.		
Prostředí 1. pozorování	Žák pracoval v době družiny u stolů, kde dostávají úkoly.		
Prostředí 2. pozorování	Žák pracoval v době družiny u stolu na společnou práci, nechal se snadno rozptýlit odpočívajícími spolužáky.		

Komentář: Žák Y₄ plnil během dvou pozorování zadání 4 úkolů. Při prvním pozorování byla využita motivace v podobě sladkosti. Při druhém pozorování nebyla použita žádná motivace. Žák plnil úkoly s dopomocí, bylo potřeba žáka neustále motivovat, aby úkoly dokončil. Jeho pozornost byla narušitelná okolním prostředím.

Tabulka 13 – Zjištěná data z pozorování žáka Y₅

ŽÁK: Y₅			
Správnost úkolů 1. pozorování	Vše správně bez pomoci.	Čas dokončení úkolu	4 min.
Správnost úkolů 2. pozorování	Nevypracoval.	Čas dokončení úkolu	0 min.
Funkčnost motivačního prvku 1. pozorování	Žák s kostkami bouchal, byl až agresivní. Při ukázce odměny se ale pomalu zklidnil a úkoly dokončil, bylo však vidět, že úkoly chce mít co nejdříve hotové.		
Funkčnost motivačního prvku 2. pozorování	Bez příslibení odměny žák spolupráci odmítal, o nabídnutá zadání nejevila zájem.		
Prostředí 1. pozorování	Žák pracoval v době družiny u stolů, kde dostávají úkoly.		
Prostředí 2. pozorování	Žák pracoval v době družiny u stolů, kde dostávají úkoly.		

Komentář: Žák Y₅ plnil během dvou pozorování zadání 4 úkolů. Při prvním pozorování byla využita motivace v podobě sladkosti. Při druhém pozorování nebyla použita žádná motivace. Žák plnil úkoly bez pomoci, žáka bylo potřeba neustále motivovat. Při prvním pozorování úkoly dokončil, při druhém nikoliv.

Tabulka 14 – Zjištěná data z pozorování žák X₃

ŽÁK: X₃			
Správnost úkolů 1. pozorování	3 bez pomoci a 3 s pomoci.	Čas dokončení úkolu	5 min.
Správnost úkolů 2. pozorování	Vše správně bez pomoci.	Čas dokončení úkolu	3 min.
Funkčnost motivačního prvku 1. pozorování	Žákyně pracovala bez pobízení. Odměnu si vybrala s radostí.		
Funkčnost motivačního prvku 2. pozorování	Žákyně pracovala, ale bylo zapotřebí ji občas pobízet, protože se její pozornost občas zaměřila na žáky ve třídě.		
Prostředí 1. pozorování	Žákyně pracovala v cizí prázdné třídě.		
Prostředí 2. pozorování	Žákyně pracovala v cizí třídě s žáky, kteří pracovali u společného stolu.		

Komentář: Žákyně X₃ plnila během dvou pozorování zadání 6 úkolů. Při prvním pozorování byla využita motivace samolepkou a mizejícími obrázky. Při druhém pozorování nebyla použita žádná motivace. Žákyně plnila úkoly na poprvé s dopomocí, soustředěně a podruhé bez pomoci, ale pozornost byla rozptýlena okolním prostředím, oba úkoly dokončila.

Tabulka 15 – Zjištěná data z pozorování žáka X₄

ŽÁK: X₄			
Správnost úkolů 1. pozorování	Vše správně bez pomoci.	Čas dokončení úkolu	6 min.
Správnost úkolů 2. pozorování	Vše správně bez pomoci.	Čas dokončení úkolu	3 min.
Funkčnost motivačního prvku 1. pozorování	Žákyně pracovala bez pobízení. Odměnu si vybrala, ale nezáleželo jí na ní.		
Funkčnost motivačního prvku 2. pozorování	Žákyně pracovala, ale občas se její pozornost zaměřila na žáky ve třídě.		
Prostředí 1. pozorování	Žákyně pracovala v cizí prázdné třídě.		
Prostředí 2. pozorování	Žákyně pracovala v cizí třídě s žáky, kteří pracovali u společného stolu.		

Komentář: Žákyně X₄ plnila během dvou pozorování zadání 6 úkolů. Při prvním pozorování byla využita motivace samolepkou a mizejícími obrázky. Při druhém pozorování nebyla použita žádná motivace. Žákyně plnila úkoly bez pomoci, podruhé byla její pozornost rozptýlena okolním prostředím, oba úkoly dokončila.

Tabulka 16 – Zjištěná data z pozorování žáka Y₇

ŽÁK: Y₇			
Správnost úkolů 1. pozorování	Vše správně s pomocí.	Čas dokončení úkolu	7 min.
Správnost úkolů 2. pozorování	Vše správně s pomocí.	Čas dokončení úkolu	5 min.
Funkčnost motivačního prvku 1. pozorování	Žák pracoval pomaleji, ale byl velmi snaživý a úkol se snažil dokončit. Odměnu si vybral s radostí.		
Funkčnost motivačního prvku 2. pozorování	Žák aktivně pracoval s již známým zadáním úkolů, motivace nebyla třeba, žák chtěl dokončit zadání z vlastní iniciativy.		
Prostředí 1. pozorování	Žák pracoval v cizí prázdné třídě.		
Prostředí 2. pozorování	Žák pracoval v cizí třídě s žáky, kteří pracovali u společného stolu.		

Komentář: Žák Y₇ plnil během dvou pozorování zadání 3 úkolů. Při prvním pozorování byla využita motivace samolepkou a mizejícími obrázky. Při druhém pozorování nebyla použita žádná motivace. Žák plnil úkoly s dopomocí, soustředěně a úkoly dokončil.

Tabulka 17 – Zjištěná data z pozorování žáka Y₆

ŽÁK: Y₆			
Správnost úkolů 1. pozorování	Vše správně bez pomoci.	Čas dokončení úkolu	6 min.
Správnost úkolů 2. pozorování	Vše správně bez pomoci.	Čas dokončení úkolu	5 min.
Funkčnost motivačního prvku 1. pozorování	Žák pracoval bez pobízení. Odměnu si vybral s radostí, protože samolepky měl rád.		
Funkčnost motivačního prvku 2. pozorování	Žák pracoval aktivně, ale jeho pozornost ostatními žáky byla lehce odklonitelná.		
Prostředí 1. pozorování	Žák pracoval v cizí prázdné třídě.		
Prostředí 2. pozorování	Žák pracoval v cizí třídě s žáky, kteří pracovali u společného stolu.		

Komentář: Žák Y₆ plnil během dvou pozorování zadání 6 úkolů. Při prvním pozorování byla využita motivace samolepkou a mizejícími obrázky. Při druhém pozorování nebyla použita žádná motivace. Žák plnil úkoly bez pomoci, při druhém pozorování byla jeho pozornost lehce narušitelná okolním prostředím. Úkoly dokončil.

Tabulka 18 – Zjištěná data z pozorování žáka X₅

ŽÁK: X₅			
Správnost úkolů 1. pozorování	Vše správně s pomoci.	Čas dokončení úkolu	7 min.
Správnost úkolů 2. pozorování	Vše správně – 3 bez pomoci a 4 s upozorněním na chybu – opraveno.	Čas dokončení úkolu	3 min.
Funkčnost motivačního prvku 1. pozorování	Žákyně pracovala bez pobízení.		
Funkčnost motivačního prvku 2. pozorování	Žákyně pracovala bez pobízení. Motivace nebyla potřeba.		
Prostředí 1. pozorování	Žákyně pracovala v kmenové třídě na koberci. Na práci se soustředila a ostatními spolužáky se nenechala rozptylovat.		
Prostředí 2. pozorování	Žákyně pracovala v kmenové třídě na koberci. Na práci se soustředila a ostatními spolužáky se nenechala rozptylovat.		

Komentář: Žákyně X₅ plnila během dvou pozorování zadání 4 úkolů. Při prvním pozorování byla využita motivace příběhem. Při druhém pozorování nebyla použita žádná motivace. Žákyně plnila úkoly s dopomocí, soustředěně, úkoly dokončila.

Tabulka 19 – Zjištěná data z pozorování žáka X₆

ŽÁK: X₆			
Správnost úkolů 1. pozorování	Vše správně – 3 bez pomoci a 4 s upozorněním na chybu – opraveno.	Čas dokončení úkolu	5 min.
Správnost úkolů 2. pozorování	Vše správně – 3 bez pomoci a 4 s upozorněním na chybu – opraveno.	Čas dokončení úkolu	2 min.
Funkčnost motivačního prvku 1. pozorování	Žákyně pracovala bez pobízení.		
Funkčnost motivačního prvku 2. pozorování	Žákyně pracovala bez pobízení. Motivace nebyla potřeba.		
Prostředí 1. pozorování	Žákyně pracovala v kmenové třídě na koberci. Na práci se soustředila a ostatními spolužáky se nenechala rozptylovat.		
Prostředí 2. pozorování	Žákyně pracovala v kmenové třídě na koberci. Občas se nenechala rozptylovat spolužáky, kteří měli hudební výchovu.		

Komentář: Žákyně X₆ plnila během dvou pozorování zadání 4 úkolů. Při prvním pozorování byla využita motivace příběhem. Při druhém pozorování nebyla použita žádná motivace. Žákyně plnila úkoly s dopomocí, při druhém pozorování by její pozornost mírně rozptýlena okolním prostředím, ale úkoly dokončila.

Tabulka 20 – Zjištěná data z pozorování žáka Y₈

ŽÁK: Y₈			
Správnost úkolů 1. pozorování	Vše správně bez pomoci.	Čas dokončení úkolu	4 min.
Správnost úkolů 2. pozorování	Vše správně bez pomoci.	Čas dokončení úkolu	2 min.
Funkčnost motivačního prvku 1. pozorování	Žák pracoval bez pobízení.		
Funkčnost motivačního prvku 2. pozorování	Žák pracoval bez pobízení. Motivace nebyla potřeba.		
Prostředí 1. pozorování	Žák pracoval v kmenové třídě na koberci. Na práci se soustředil a ostatními spolužáky se nenechal rozptylovat.		
Prostředí 2. pozorování	Žák pracoval v kmenové třídě na koberci. Na práci se soustředil a ostatními spolužáky se nenechal rozptylovat.		

Komentář: Žák Y₈ plnil během dvou pozorování zadání 4 úkolů. Při prvním pozorování byla využita motivace příběhem. Při druhém pozorování nebyla použita žádná motivace. Žák plnil úkoly bez pomoci, soustředěně a úkoly dokončil.

Tabulka 21 – Zjištěná data z pozorování žáka Y₉

ŽÁK: Y₉			
Správnost úkolů 1. pozorování	Vše správně – s pomocí 2 proužky.	Čas dokončení úkolu	5 min.
Správnost úkolů 2. pozorování	Vše správně bez pomoci.	Čas dokončení úkolu	3 min.
Funkčnost motivačního prvku 1. pozorování	Žák pracoval bez pobízení.		
Funkčnost motivačního prvku 2. pozorování	Žák pracoval bez pobízení. Motivace nebyla potřeba.		
Prostředí 1. pozorování	Žák pracoval v kmenové třídě na koberci. Na práci se soustředil a ostatními spolužáky se nenechal rozptylovat.		
Prostředí 2. pozorování	Žák pracoval v kmenové třídě na koberci. Na práci se soustředil a ostatními spolužáky se nenechal rozptylovat.		

Komentář: Žák Y₉ plnil během dvou pozorování zadání 4 úkolů. Při prvním pozorování byla využita motivace příběhem. Při druhém pozorování nebyla použita žádná motivace. Žák plnil úkoly poprvé s dopomocí, podruhé bez pomoci, soustředěně, úkoly dokončil.

3. část výzkumu – Modifikovaný dotazník I. Pavelková, V. Hrabal (2011)

Na základě realizace dotazníku došlo k distribuci dotazníků k informantům (žákům) a interpretace dat byla zpracována podle pokynů autorů dotazníků I. Pavelkové a V. Hrabala (2011). Jedná se o dotazník zjišťující míru potřeby dosažení úspěchu a vyhnutí se neúspěchu ve školním prostředí. Shrnutí odpovědí na dotazník jsou rozdělena na odpovědi žáků ze základní školy oranžová tabulka a ze základní školy speciální šedivá tabulka. V tabulkách je uvedeno označení žáka, hrubý skóre úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu jednotlivých žáků, dále standardní skóre úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu jednotlivých žáků, podle kterých je stanoven typ žáka.

Dotazník I. Pavelkové a V. Hrabala (2011), autoři se v něm se zabývají výkonovou motivací žáků, byl námi modifikován. Skóre byla upravena podle počtu otázek. Potřebou

úspěšného výkonu (PÚV) se zabývaly otázky 1–6, kde žáci mohli dosáhnout skóre 6–30. Potřebou vyhnoutí se neúspěchu (PVN) se zabývaly otázky 7–9, kde žáci mohli dosáhnout skóre 3–15. Byly použity normy pro základní školy, které jsou uvedeny v tabulce č. 7 a 8. Modifikace se týkala snížení počtu otázek na vyhnoutí se školního neúspěchu z 6 otázek na 3, počet otázek na dosažení úspěchu byl zachován na 6 otázek. Celkem tedy bylo v dotazníku 9 otázek. Dále byla snížena možnost počtu odpovědí z 5 na 3 odpovědi.

Tabulka 22 – Skóre potřeby úspěšného výkonu

Potřeba úspěšného výkonu	
hrubý skór	standardní skór
28 až 30	5 velmi vysoká potřeba
25 až 27	4 vysoká potřeba
21 až 24	3 průměrná potřeba
18 až 20	2 nízká potřeba
do 17	1 velmi nízká potřeba

Tabulka 23 – Skóre potřeby vyhnoutí se neúspěchu

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu	
hrubý skór	standardní skór
10 až 15	5 velmi vysoká obava
12 až 14	4 vysoká obava
7 až 11	3 průměrná obava
4 až 6	2 nízká obava
do 3	1 velmi nízká obava

Stanovením hrubého skóre se stanoví standardní skór, podle kterého je určena typologie žáků. Typologie určuje míru potřeby dosažení úspěchu a míru vyhnoutí se neúspěchu. Typologie určena autory dotazníku I. Pavelkové a V. Hrabala (2011) je následující:

Typologie žáků podle I. Pavelkové a V. Hrabala:

Typ 1: vysoká potřeba úspěšného výkonu – standardní skór 5 nebo 4 a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu – standardní skór 1 nebo 2.

Typ 2: nízká potřeba úspěšného výkonu – standardní skór 1 nebo 2 a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu – standardní skór 5 nebo 4.

Typ 3: vysoká potřeba úspěšného výkonu – standardní skór 5 nebo 4 a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu – standardní skór 5 nebo 4.

Typ 4: nízká potřeba úspěšného výkonu – standardní skór 1 nebo 2 a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu – standardní skór 1 nebo 2.

Typ 5: standardní skór 3 naznačuje nevyhraněnost dané potřeby, pro interpretaci bude podstatná velikost druhé potřeby.

Tabulka 24 uvádí výsledky šetření po aplikaci dotazníku.

Tabulka 24 – Výsledky dotazníku výkonové motivace žáci základní školy speciální

Označení žáka	Hrubý skór		Standartní skór		Typ žáka
	PÚV	PVN	PÚV	PVN	
Y ₁	30	7	5	3	neodpovídá žádnému typu
X ₁	28	7	5	3	neodpovídá žádnému typu
Y ₂	22	5	3	2	5
Y ₃	22	3	3	1	neodpovídá žádnému typu
Y ₄	14	5	1	2	4
Y ₅	12	3	1	1	4

Tabulka 24 uvádí získané výsledky dotazníku, které vyplynuly od informantů základní školy speciální. PÚV je zkratkou pro potřebu úspěšného výkonu a PVN zkratkou pro potřebu vyhnutí se neúspěch. Z hrubého skóre podle tabulky 22 (Skóre potřeby úspěšného výkonu) a tabulky 23 (Skóre potřeby vyhnutí se neúspěchu) jsme převedly dosažené skóre na standardní. Ze standardního skóre byl určen typ žáka. Typ žáka určuje, jakou mají žáci potřebu úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu. Někteří žáci neodpovídají dané typologii podle I. Pavelkové, V. Hrabala (2011). Žáci typu č. 5 jsou žáci nevyhranění. Podle I. Pavelkové (2011, s. 11) „*U těchto žáků je zpravidla výkonová motivace jedním, ale ne nejpodstatnějším zdrojem školního výkonu, což může učitel konstatovat nebo chápat jako možnost rozvoje žáka v tomto ohledu.*“

Žáci typu č. 4 mají nízkou potřebu úspěšného výkonu a současně nízkou potřebu vyhnutí se neúspěchu. „*U těchto žáků je podstatná absence školní výkonové motivace. Tito žáci nevidí smysl ve školním výkonu, a pokud u nich neexistuje jiná motivace, například kognitivní nebo sociální, která je vázána na školní situaci, mohou být pro učitele jednak nepochopitelní a jednak obtížně motivovatelní. U těchto žáků jde často o takzvaný relativní neprospěch, pro který je typické nevyužívání schopnostních potencialit žáka. Školní úkolové situace tyto žáky většinou neoslovují.*“

Tabulky č. 25 uvádí výsledky šetření pomocí dotazníku.

Tabulka 25 – Výsledky dotazníku výkonové motivace žáci základní školy

Označení žáka	Hrubý skór		Standartní skór		Typ žáka
	PÚV	PVN	PÚV	PVN	
X ₅	26	5	4	2	1
X ₆	30	3	5	1	1
Y ₈	22	3	3	1	neodpovídá žádnému typu
Y ₉	22	7	3	3	5
Y ₇	20	7	2	3	5
Y ₆	28	3	5	1	1
X ₄	28	3	5	1	1
X ₃	30	7	5	3	neodpovídá žádnému typu

Tabulka 25 uvádí výsledky šetření na základě dotazníku, které vyplynuly od informantů základní školy. PÚV je zkratkou pro potřebu úspěšného výkonu a PVN zkratkou pro potřebu vyhnoutí se neúspěch. Z hrubého skóre podle tabulky 22 (Skóre potřeby úspěšného výkonu) a tabulky 23 (Skóre potřeby vyhnoutí se neúspěchu) jsme převedly dosažené skóre na standardní. Ze standardního skóre byl určen typ žáka. Typ žáka určuje, jakou mají žáci potřebu úspěšného výkonu a vyhnoutí se neúspěchu. Někteří žáci neodpovídají dané typologii podle I. Pavelkové, V. Hrabala (2011). Žáci typu č. 5 jsou žáci nevyhranění. Podle I. Pavelkové (2011, s. 11) „*U těchto žáků je zpravidla výkonová motivace jedním, ale ne nejpodstatnějším zdrojem školního výkonu, což může učitel konstatovat nebo chápat jako možnost rozvoje žáka v tomto ohledu.*“

Žáci typu č. 1 mají vysokou potřebu úspěšného výkonu a současně nízkou potřebu vyhnoutí se neúspěchu. „*Žáci tohoto typu jsou zpravidla pro plnění školních úkolů motivováni, jsou pracovití, vytrvalí, zároveň nejsou brzděni či motivováni obavou ze selhání. Školní úkolová situace pro ně získává charakter výzvy-tito žáci vykazují pohotovost k převzetí úkolů (rychle rozeznávají podstatné a irelevantní znaky) – mají tendenci pracovat dobře.*“

4.4 Závěry šetření

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, v rámci pracoviště, jaký má význam ve vzdělávání motivace u dětí s mentálním postižením. Z rozhovorů s pedagogy základní školy a základní školy speciální vyplynulo, že motivaci u žáků s mentálním postižením považují za důležitou. Mezi hlavní důvody, proč motivovat žáky je aktivizace k zadanému úkolu, tedy vzbudit u žáků zájem o činnost ve vzdělávání. Správnou vnější motivací může totiž pedagog probudit žákovu vnitřní motivaci, která bývá oslabena, ale je pro ně důležitá v rozvoji svého sebevědomí a cílevědomosti. Dále byly stanoveny dílčí cíle a k nim výzkumné otázky.

VO 1: Jakou úlohu hraje motivace u žáků s mentálním postižením?

Bylo zjišťováno postavení motivace u žáků s mentálním postižením. V rozhovoru jsme se pedagogů ptali na otázku, zda spatřují rozdíl, pokud žáka vhodně motivují oproti tomu, když žák není motivován nebo nevhodně. Názory pedagogů se shodovaly v důležitosti motivace žáků i v případě, že funkčnost motivace není ihned viditelná. Podstatný je i pouhý pokus vzbudit u žáka s mentálním postižením zájem o činnost a její plnění. V části výzkumu, kdy žáci byli pozorováni při práci, jsme při prvním pozorování použili motivační prvek. Při druhém pozorování už nikoliv. Žáci s lehkým mentálním postižením, nepotřebovali příliš motivovat. Vysvětlujeme si to tím, že míra vnitřní motivace žáků je stálá, ale míra udržitelné pozornosti se snižuje vzhledem k okolnímu dění ve třídě. Pedagog by se měl tedy hlavně soustředit na to, jak zaujmout jejich pozornost a udržet ji. U žáků s lehkým mentálním postižením, u kterých se často manifestuje i porucha pozornosti je důležité střídání činností a klidné, známé prostředí. V pozorování jsme mohli vidět žáky, kteří se nechali lehce rozptýlit ostatními spolužáky nebo cizími žáky v jiné třídě. Pokud však mají své známé prostředí, nepřiliš hlučné, dokáží svou pozornost na zadanou práci udržet. U žáků se středně těžkým mentálním postižením motivace velice důležitá, protože nemají tak silnou vnitřní motivaci. Nevidí důvod, proč by se měli učit číst, psát a počítat. Motivace je podněcuje k činnosti. Při pozorování informantů jsme se mohli přesvědčit, pravdivosti tohoto konstatování, informantům byl zadán úkol bez užití motivačního prvku. Někteří žáci nechtěli pracovat, v případě, když jim byla přislíbena pohádka či sladká odměna, tedy po nabídnutí motivace žáci, úkoly dokončili. Limitem je zvolit vhodnou motivaci.

VO 2: Využívají pedagogové specifické motivační prvky u žáků s mentálním postižením?

Úkolem bylo zjistit, jaké motivační prvky při výuce fungují či nefungují u žáků s mentálním postižením. Při prvním pozorování žáků byl zadán úkol a vybrány byly tyto motivační prvky – příběh, říkanka s plyšákem a obrázky, mizející obrázky, sladká odměna, samolepka. V rámci druhého pozorování nebyly stejné motivační prvky použity. Žákům, kteří nechtěli během druhého pozorování úkol dokončit, byly nabídnuty pomocné motivační prvky v podobě pohádky, sladké odměny. Při zhodnocení užitých motivačních prvků jsme zjistili, že prvky v podobě sladké odměny, mizejících obrázků a pohádky byly funkční vždy. Motivační prvky v podobě samolepky, příběhu a říkanky nebyly tak efektivní. Samolepky a příběh byl zvolen u žáků s lehkým mentálním postižením, potřeba motivovat, kdy na základě šetření můžeme konstatovat, že oproti výzkumnému vzorku informantů (žáků základní školy speciální) byla potřeba motivace menší pro splnění úkolu. Z odměny měli radost, ale nebyla tím silným popudem k práci. Silnější motivací k plnění zadání bylo zaujetí pedagogem, který svým přístupem vzbudil u žáků zájem účastnit se na řešení úkolů. U žáků se středně těžkým mentálním postižením byly použity říkanky. Někteří žáci projevíli zájem o poslech básně, vypracování úkolu však nebylo na přednesu závislé. Na základě analýzy dat z rozhovorů můžeme konstatovat, že někteří pedagogové považují za vhodný motivační prvek známku, někteří však nikoliv. Záleží také na osobnosti žáka, z jakého rodinného prostředí pochází, protože rodiče žáků ze sociálně slabšího prostředí nemusí ulpívat na důležitosti vzdělání a dobrých známkách, proto i pro žáky není známka vhodnou motivací. Žáci se středně těžkým mentálním postižením naopak nemusí chápat význam hodnocení a je pro ně důležitější úsměv (neverbální hodnocení), pochvala nebo usměvavý smajlík. Dále záleží i na zájmech žáka. Pedagog by měl své žáky nejprve poznat a podle toho vybírat vhodný motivační prvek.

VO 3: Jak vnímají žáci s mentálním postižením úspěch a neúspěch ve školním prostředí?

Ke zjištění výsledků míry potřeby dosažení úspěchu a vyhnutí se úspěchu sloužil modifikovaný dotazník výkonové motivace od I. Pavelkové a V. Hrabala (2011). Žáci základní školy zvládli na dotazník odpovídat sami. Žáci základní školy speciální ne vždy odpovídali dle pravdivosti a jejich odpovědi byly upřesněny třídním učitelem, který žáky

zná po rodičích nejlépe. Nejčastějším typem žáka dle typologie výkonové motivace u žáků základní školy byl typ žáka č. 1. Tomuto typu odpovídali 4 žáci z 8. Jedná se o typ žáka s vysokou potřebou úspěšného výkonu a současně nízkou potřebou vyhnutí se neúspěchu. Dalším typem, který je zaznamenán pod položkou č. 5, tomuto typu odpovídají 2 žáci z 8 žáků. Žák typu č. 5 je nevyhraněný, jedná se o žáky, pro které výkon není tolik důležitý. Oba dva výkony se pohybují v průměru. Poslední dva žáci nezapadali ani do jedné kategorie. První žák měl průměrnou potřebu dosažení úspěchu a nízkou potřebu vyhnutí se neúspěchu. Druhý žák velmi vysokou potřebu dosažení úspěchu a průměrnou potřebu vyhnutí se neúspěchu. Z výsledků vyplývá, že i žáci základní školy speciální mají potřebu dosažení úspěchu. Až na jednoho žáka měli žáci nízkou potřebu vyhnutí se neúspěchu. Ze 7 vybraných informantů (základní školy speciální) nebylo možno 3 zařadit do typologie. Jednalo se o dva žáky, kteří měli vysokou potřebu úspěchu a současně průměrnou potřebu vyhnutí se neúspěchu. Třetí nezařaditelný žák měl průměrnou potřebu dosažení úspěchu a velmi nízkou obavu z neúspěchu. 2 žáci z počátečního počtu 7 informantů (základní školy speciální) byli typem žáka č. 4 a 1 informant typem č. 5.

Žák typu č. 4 má nízkou potřebu úspěšného výkonu a současně nízkou potřebu vyhnutí se neúspěchu. Žák typu č. 5 je již zmíněný nevyhraněný typ. Z výsledků vyplývá, že polovina pozorovaných žáků se středně těžkým mentálním postižením chce dosáhnout úspěchu a pro polovinu žáků není úspěch důležitý. Z neúspěchu mají nízkou až průměrnou obavu. Výsledky u žáků se středně těžkým mentálním postižením si můžeme vysvětlit i již zmiňovaným hodnocením a tím, že pedagog musel žáky více motivovat k aktivitě než žáky s lehkým mentálním postižením. Ještě větší roli však sehrávají osobnostní a vývojová specifika žáků. Valenta (2018, s. 325) uvádí dvě dimenze aspirace. „*První dimenzí je míra stability aspirací, tedy míra přetrvávání vytyčeného cíle, kolísání aspirace pod vlivem okamžitého nápadu nebo bezprostřední pohnutky. Druhou dimenzí je možnost praktického naplnění stanoveného cíle, tedy realističnost aspirace*“. Dále Valenta uvádí, „*rozdíly mezi osobami s mentální retardací v těchto dimenzích odráží nejen míra závažnosti postižení kognitivních funkcí, ale také množství sociálních zkušeností z různých životních rolí, vliv výchovy a pedagogické vedení*“.

Výsledky, kterých bylo dosaženo, nemůžeme zevšeobecnit pro kategorii žáků s mentálním postižením, jelikož výzkumný vzorek byl velmi nízký. Tedy podle

zjištěných informací má význam motivovat žáky s mentálním postižením, i když ne vždy může být motivační prvek plně funkční. Důležité je znát specifika žáků s mentálním postižením, zaměřit se na individualitu žáka a hledat jakými motivačními prvky podpořit jejich aktivitu a vnitřní motivaci. U žáků s lehkým mentálním postižením je důležité reagovat i na jejich krátkou dobu udržení pozornosti. Všichni žáci i žáci s mentálním postižením mají také potřebu dosáhnout úspěchu ve vzdělávacím systému.

Závěr

Diplomová práce se zabývala tématem významu motivace u žáků s mentálním postižením. Za hlavní cíl bylo stanoveno zjistit výzkumem, jaký význam má motivace u žáků s mentálním postižením. Odpovědi byly získávány od pedagogů a žáků základní školy a základní školy speciální. Pedagogové se shodli na důležitosti motivace žáků s mentálním postižením i žáků intaktních. Motivační prvky, které pedagogové uváděli, jako funkční však do jisté míry korespondují s osobností samotného pedagoga. Bez vkladu pedagogovy osobnosti by motivační prvky nemusely být funkční v uváděné míře. Pro zjištění hlavního cíle byly stanoveny i dílčí cíle, zjišťující rozdíly v práci žáků s mentálním postižením, pokud je žák motivován a pokud není. Dále bylo zjišťováno, jaké motivační prvky fungují či nefungují u žáků s mentálním postižením a zda žáci s mentálním postižením mají potřebu se vyhnout školnímu neúspěchu a dosáhnout úspěchu. Žáci s lehkým mentálním postižením, kteří plnili výzkumné úkoly, sice nepotřebují tolik motivace jako žáci se středně těžkým mentálním postižením, ale potřebují pedagoga, který je bude správně aktivovat k práci a pozornosti, která bývá často snadno odklonitelná. Naopak u žáků se středně těžkým mentálním postižením musíme hledat motivační prvky vyhovující a podněcující k práci, jelikož jejich vnitřní motivace bývá nedostatečná. Je třeba si uvědomit, že i žáci s mentálním postižením chtějí dosáhnout úspěchu. Nemusí se jednat pouze úspěch v dosažení dobré známky, ale i o úspěch, kdy se jim činnost povede, osvojí si novou dovednost.

Téma motivace u žáků s mentálním postižením je zajímavé, ale u nás odborně ne příliš zkoumané. Výzkumy jsou prováděny spíše na motivaci u intaktních jedinců nebo motivaci, která se zabývá konkrétním předmětem ve vzdělávání. Proto by si toto téma zasloužilo více prozkoumat a zpracovat. V našem výzkumu byl použit malý výzkumný vzorek, který sloužil pro pedagogy zkoumaného pracoviště. Výzkum by tedy mohl být v budoucnosti prováděn na větším výzkumném vzorku, jehož výsledky by mohly být brány obecněji pro skupiny žáků s mentálním postižením.

Seznam použitých zkratk

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

DSM-5 – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch – 5. vydání

LMP – lehké mentální postižení

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize

PÚV – potřeba úspěšného výkonu

PVN – potřeba vyhnoutí se neúspěchu

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SMP – středně těžké mentální postižení

Tzv. – takzvaně

VO – výzkumná otázka

Seznam použitých informačních zdrojů

AAIDD, 2020. *Definition of Intellectual Disability* [online]. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [cit. 2021-04-24]. Dostupné z: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>

ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ, 2017. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-957-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2014. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6560-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ, 2007. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-161-4.

BENDOVÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.

CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

CARLSON, Caryn L., MANN, Miranda a ALEXANDER, David K., 2000. Effects of Reward and Response Cost on the Performance and Motivation of Children with ADHD. *Cognitive Therapy and Research*, 24, 87–98.

Constantin, Aurora a kol., 2017. Designing computer-based rewards with and for children with Autism Spectrum Disorder and/or Intellectual Disability. *Computers in Human Behavior* [online]. 75, 404–414 [cit. 2021-05-02]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563217303515>

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3309-7.

- ČAPEK, Robert, 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přepracované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
- ČERNÁ, Marie a kol., 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.
- ČERNÁ, Marie, 2008. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.
- EGER, Ludvík a Dana EGEROVÁ, 2017. *Základy metodologie výzkumu*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0735-4.
- FRASIER, Ingeborg a Jan DURKIN, 2014. *Chromosomal Abnormality Syndromes and Genetic Diseases* [online]. World Technologies,[cit. 2021-01-23]. ISBN 978-81-323-1380-9. Dostupné z: <https://ereader.perlego.com/1/book/1238919/1>
- GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- HANDA, Manoj Chandra, 2014. *Motivation and Teacher Influence Oceans of Excellence* [online]. Sydney: Oceans of Excellence – Gifted Education Consultancy [cit. 2021-01-09]. Dostupné z: <http://www.oceansofexcellence.com/motivation-teacher-influence/>
- HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2011. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.
- KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe. ISBN 978-80-7496-213-4.
- KNOTOVÁ, Dana a kol., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.

KROUPOVÁ, Kateřina a kol., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9344-8.

KUCHARSKÁ, Anna a kol., 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.

LECHTA, Viktor, 2002. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-572-5.

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

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

METODICKÝ PORTÁL RVP, 2020. *Doporučení, inspirace a náměty* [online]. Národní pedagogický institut ČR [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11994>

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

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4675-2.

MŠMT ČR, 2018. *RVP PV leden 2018* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2021-02-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

MUNTAU, Ania, 2014. *Pediatric*. 6. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4588-6.

NOVOSAD, Libor, 2000. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-174-3.

NÚV, 2013. *Tvorba ŠVP ve speciální mateřské škole tvorba_SVPPV-S* [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR [cit. 2021-04-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/181>

- NÚV, 2021. *RVP ZV 2021 s vyznačenými změnami* [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>
- OPEKAROVÁ, Olga, 2010. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-96-9.
- OTOVÁ, Berta a Romana MIHALOVÁ, 2012. *Základy biologie a genetiky člověka*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2109-8.
- PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.
- PETTY, Geoffrey, 1996. *Moderní vyučování: [praktická příručka]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.
- PUGNEROVÁ, Michaela, 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. Praha: VÚP, 2008.
- ROZTOČIL, Aleš a Pavel BARTOŠ, 2011. *Moderní gynekologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2832-2.
- ŘÍČAN, Pavel, 2009. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-560-8.
- SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802471821-7.
- Speciálně pedagogické centrum při národním ústavu pro autismus, 2018. *Motivační systém* [online]. [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45665_1_1/
- ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK, 2011. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.
- THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.

ÚZIS ČR, 2021. [online]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [cit. 2021-04-30]. Dostupné z: <https://old.uzis.cz/cz/mkn/seznam.html>

VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ, 2007. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. 2. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-42-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

VALENTA, Milan a kol., 2018. *Mentální postižení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.

VALENTA, Milan, 2009. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-137-1.

VALENTA, Milan, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4688-2.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠÁTKOVÁ, Danuše, 2005. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. 3. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-235-6.

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 248/2019 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

WATERS, Jackie, 2014. *Prader-Willi Syndrome: A practical guide* [online]. Taylor and Francis [cit. 2021-04-30]. ISBN 978-1134110131. Dostupné z: <https://www.perlego.com/book/1576520/praderwilli-syndrome-a-practical-guide-pdf>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Polostrukturovaný rozhovor	44
Tabulka 2 – Pozorování	45
Tabulka 3 – Modifikovaný dotazník I. Pavelková, V. Hrabal (2011)	46
Tabulka 4 – Informanti rozhovoru.....	47
Tabulka 5 – Informanti pozorování	51
Tabulka 6 – Informanti pozorování	51
Tabulka 7 – Zjištěná data z pozorování žáka X_1	53
Tabulka 8 – Zjištěná data z pozorování žáka X_2	53
Tabulka 9 – Zjištěná data z pozorování žáka Y_1	54
Tabulka 10 – Zjištěná data z pozorování žáka Y_2	54
Tabulka 11 – Zjištěná data z pozorování žáka Y_3	55
Tabulka 12 – Zjištěná data z pozorování žáka Y_4	55
Tabulka 13 – Zjištěná data z pozorování žáka Y_5	56
Tabulka 14 – Zjištěná data z pozorování žák X_3	56
Tabulka 15 – Zjištěná data z pozorování žáka X_4	57
Tabulka 16 – Zjištěná data z pozorování žáka Y_7	57
Tabulka 17 – Zjištěná data z pozorování žáka Y_6	58
Tabulka 18 – Zjištěná data z pozorování žáka X_5	58
Tabulka 19 – Zjištěná data z pozorování žáka X_6	59
Tabulka 20 – Zjištěná data z pozorování žáka Y_8	59
Tabulka 21 – Zjištěná data z pozorování žáka Y_9	60
Tabulka 22 – Skóre potřeby úspěšného výkonu	61
Tabulka 23 – Skóre potřeby vyhnutí se neúspěchu	61
Tabulka 24 – Výsledky dotazníku výkonové motivace žáci základní školy speciální ...	62
Tabulka 25 – Výsledky dotazníku výkonové motivace žáci základní školy	63

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Úkol.....	49
Obrázek 2 – Úkol úroveň 1.....	49
Obrázek 3 – Úkol úroveň 2.....	49
Obrázek 4 – Úkol úroveň 3.....	49
Obrázek 5 – Pomůcka.....	50
Obrázek 6 – Pomůcka.....	50

Seznam příloh

Příloha 1 – Rozhovor	I
Příloha 2 – Dotazník	II
Příloha 3 – Pozorovací arch	IV
Příloha 4 – Pomůcka	V

Přílohy

Příloha 1 – Rozhovor

- 1. Jaký stupeň mentálního postižení mají diagnostikováni žáci ve třídě, kde pracujete?**
- 2. Jakými způsoby motivujete žáky ve vaší třídě ve vzdělávání?**
- 3. Které z vámi používaných motivačních prvků ve vzdělávání jsou u žáků funkční?**
- 4. Spatřujete nějaké motivační prvky, které jste již vyzkoušel ve výuce s žáky s mentálním postižením, a nebyly úspěšné?**
- 5. Vidíte rozdíl v práci žáka s mentálním postižením při výuce, když je motivace vhodně zvolená oproti motivaci nevyhovující nebo žádné?**
- 6. Zhodnoťte důležitost prostředí, ve kterém žák pracuje a jeho souvislost s výběrem motivačních prostředků při vzdělávání.**

Příloha 2 – Dotazník

Dotazník – část pro pedagogy:

1. Při učení se žákovi daří soustředit:
 - a. moc
 - b. středně
 - c. vůbec
2. Ve škole se žák hlásí, chce odpovědět:
 - a. téměř vždy
 - b. někdy
 - c. téměř nikdy
3. Když žák začne nějakou školní úlohu, má tendenci ji dokončit:
 - a. téměř vždy
 - b. někdy
 - c. téměř nikdy
4. Školní úlohy, které žák dostane, se snaží plnit co nejlépe:
 - a. téměř vždy
 - b. někdy
 - c. téměř nikdy

Dotazník – část pro žáky základní školy:

5. Abych byl/a ve škole úspěšný/á (dostával dobré známky jako je jednička a dvojka), o to stojím:
 - a. moc
 - b. středně
 - c. vůbec ne
6. Úkoly, které dostanu od paní učitelky, dělám vždy pečlivě, pomalu a snažím se:
 - a. vždy
 - b. někdy
 - c. vůbec

7. Máš strach, když tě paní učitelka zkouší?
 - a. ano
 - b. někdy
 - c. ne
8. Máš strach chodit do školy?
 - a. ano
 - b. někdy
 - c. ne
9. Máš strach, že dostaneš špatné známky (jako je trojka, čtyřka nebo pětka)?
 - a. ano
 - b. někdy
 - c. ne

Dotazník – část pro žáky základní školy speciální:

5. Chci dostávat jen jedničky:
 - a. ano
 - b. ne
6. Úkoly dělám pečlivě
 - a. ano
 - b. ne
7. Máš strach, když paní učitelka zkouší?
 - a. ano
 - b. ne
8. Máš strach chodit do školy?
 - a. ano
 - b. ne
9. Chceš dostávat pětky?
 - a. ano
 - b. ne

Příloha 3 – Pozorovací arch

Pozorovací arch

Označení žáka:	
Žák: D x Ch	
Datum pozorování: 1.	2.
Vzděláván v: ZŠ x ZŠ speciální	Ročník:
Použité motivační prvky:	
1.	
2.	
Časy dokončení úkolu:	
1.	2.
Správnost úkolů:	
1.	
2.	
Funkčnost motivačního prvku:	
1.	
2.	
Prostředí:	
1.	
2.	

Příloha 4 – Pomůcka













