

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

**Problémy v chování u žáků s lehkým
mentálním postižením**

Diplomová práce

Brno 2013

Vedoucí práce:

Mgr. et Mgr. Karel Červenka, Ph.D.

Autor práce:

Mgr. Alena Chládková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně s využitím pouze citovaných literárních pramenů, další informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 24.6. 2013

Mgr. Alena Chládková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu Mgr. et Mgr. Karlovi Červenkovi za užitečné rady, informace a pomoc při psaní této práce. Dále bych ráda poděkovala žákům a učitelům školy za ochotu při podávání rozhovorů v rámci výzkumného šetření.

OBSAH

ÚVOD	5
1 ŽÁK S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	10
1.1 Mentální postižení	10
1.2 Osobnost žáka s lehkým mentálním postižením	12
1.3 Edukace žáků s lehkým mentálním postižením	17
2 SPECIFIKA PŘÍSTUPŮ K ŽÁKŮM S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	23
2.1 Faktory ovlivňující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.....	23
2.1.1 <i>Klíma školy a třídy</i>	23
2.1.2 <i>Osobnost učitele</i>	24
2.1.3 <i>Kázeň a kázeňská pravidla</i>	27
2.1.4 <i>Hodnocení</i>	28
2.1.5 <i>Relaxace a odpočinek</i>	30
2.2 Didaktické zásady práce s žáky s lehkým mentálním postižením	31
2.3 Specifika a možnosti rozvoje osobnosti žáka s lehkým mentálním postižením	33
3 PROBLÉMY V CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	40
3.1 Vymezení pojmů riziko, problém a porucha chování	40
3.1.1 <i>Riziko vzniku poruchy chování</i>	40
3.1.2 <i>Problém v chování</i>	41
3.1.3 <i>Porucha chování</i>	42
3.2 Rozdíl mezi problémem a poruchou chování	45
3.3 Problémy v chování u žáků s lehkým mentálním postižením.....	49
3.3.1 <i>Žák v riziku poruchy chování</i>	49
3.3.2 <i>Žák s problémy v chování</i>	51
3.3.3 <i>Žák s poruchou chování</i>	52
3.4 Řešení problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením.....	53
3.4.1 <i>Žák v riziku poruchy chování</i>	54
3.4.2 <i>Žák s problémy v chování</i>	56
3.4.3 <i>Žák s poruchou chování</i>	57
4 PRAKTICKÁ ČÁST	60
4.1 Charakteristika výzkumného šetření	60
4.2 Metodologie	62
4.2.1 <i>Metody sběru dat</i>	63
4.2.2 <i>Okruhy výzkumného šetření</i>	63
4.3 Překážky a etika výzkumu	65
4.4 Popis zkoumaného vzorku	66

4.5 Analýza dat a výsledky výzkumného šetření	68
4.4.1 Žák v riziku poruchy chování	69
4.4.2 Žák s problémy v chování.....	74
4.4.3 Žák s poruchou chování	82
4.5 Srovnání a interpretace zjištěných údajů	84
4.5.1 Žák v riziku poruchy chování	84
4.5.2 Žák s problémy v chování.....	86
4.5.3 Žák s poruchami chování	88
4.6 Závěr výzkumu a doporučení.....	89
ZÁVĚR.....	94
RESUMÉ.....	96
SUMMARY	97
SEZNAM TABULEK.....	98
POUŽITÉ ZDROJE.....	99

ÚVOD

Problémy v chování řeší učitelé na školách běžných i speciálních, u žáků všech věkových kategorií a vyskytují se i u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci s lehkým mentálním postižením proto nejsou v tomto ohledu výjimkou. I mezi nimi najdeme děti, které v hodině vyrušují, provokují učitele, otravují spolužáky a narušují chod vyučovacích hodin. Stávají se neoblíbenými žáky v očích spolužáků i učitelů. V tom se nijak neliší od ostatních dětí. Liší se v postižení, které jim předurčuje odlišnosti v jejich tělesném, duševním a sociálním vývoji. Tyto odlišnosti a jiné faktory mohou způsobovat problémy v chování. Tak jako u žáků bez mentálního postižení i u žáků s mentálním postižením je třeba, aby učitelé nepřehlíželi problémy v chování svých žáků, které by se mohly postupem času zhoršovat. Je třeba, aby si učitelé byli vědomi specifických potřeb svých žáků, rizikových faktorů, které na ně mohou působit a na základě toho jim poskytli potřebnou podporu. Přestože hovoříme o žácích s lehkým mentálním postižením, je třeba si uvědomit, že na žáky mohou působit i jiné faktory způsobující problémy v chování, než jsou pouze specifika spojená s mentálním postižením.

Mentální postižení můžeme definovat různými způsoby. Rádi bychom uvedli definici UNESCO, která hovoří o narušeném intelektuálním fungování jedince, které je spojeno s poruchami adaptačního chování (UNESCO, in Vítková, 2004). Definici uvádíme z toho důvodu, že již zde je uveden předpoklad odlišného chování u jedinců s mentálním postižením, které se může projevovat v rozporu s běžnými normami. Vzhledem k tomu, že se zabýváme žáky s lehkým mentálním postižením i u nich platí zmíněný předpoklad. Při vzdělávání těchto žáků je jistě proto důležité zaměřit pozornost na jejich osobnost i s individuálními zvláštnostmi a podle toho k nim také adekvátně přistupovat. Problémy v chování skutečně mohou být u těchto žáků způsobeny právě psychickými a rozumovými zvláštnostmi (Pipeková, 2006). Není to však pravidlem. V praxi tak často dochází k mylnému přesvědčení, že problémové chování u žáků s lehkým mentálním postižením je přirozeně způsobeno jejich postižením. Zapomíná se však na další důležité faktory, které mohou chování dítěte ovlivňovat, jako je například prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007). Je proto důležité žáka důkladně poznat, s jeho individuálními vlastnostmi spojenými se sociálním prostředím. Na základě podrobné analýzy žákovy situace poté vytvořit postup strategie práce s jeho

chováním.

Diplomová práce se zabývá problémy v chování u žáků s lehkým mentálním postižením, jejich příčinami a možnosti nápravy. Na problémy se dívá z pohledu učitelů i samotných žáků. Zkoumá názory učitelů na motivaci a důvody problémového chování žáků. Zjišťuje postoje učitelů k problémovému chování a zabývá se možnostmi práce s nevhodným chováním vyskytujícím se u těchto žáků. Ze strany žáků sledujeme, jak žáci samotní chápou nevhodné chování, pravidla a normy na dané škole a ve společnosti vůbec. Na základě výpovědí obou stran hledáme příčiny a rizikové faktory vzniku poruch chování.

Téma práce jsme zvolili z toho důvodu, abychom ověřili možné příčiny vzniku problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením a poznali přístupy pro řešení problémového chování na základě specifických potřeb těchto žáků. Protože by bylo jistě chybou připisovat rizika pouze specifické osobnosti daných žáků, zabýváme se i dalšími faktory, které mohou nepříznivě ovlivnit jejich vývoj. Zjištěné výsledky mohou napomoci učitelům těchto žáků k předcházení problémů, řešení problémového chování na škole a k efektivnější edukaci vůbec.

Cílem práce je zjistit příčiny a rizikové faktory vzniku problémů v chování, které mohou působit na žáky s lehkým mentálním postižením v průběhu jejich vývoje. Na základě názorů učitelů a žáků chceme tyto faktory rozpoznat a popsat, jakým způsobem je obě strany vnímají. Zajímá nás srovnání obou stran na danou problematiku a jejich případná shoda či neshoda. Výsledky mohou učitelům ukázat, jak jejich žáci vnímají danou problematiku, což může napomoci zkvalitnění jejich edukace. Na základě výsledků výzkumu proto vytvoříme doporučení učitelům, které budou sloužit jako inspirace pro jejich přístupy v rámci vzdělávání těchto žáků.

Výzkum jsme prováděli na druhém stupni základní školy praktické, kde jsme měli v minulosti možnost realizovat dvakrát praxi. Rozhodli jsme se využít kvalitativního výzkumu, ve kterém jsme použili metodu rozhovoru. Kvalitativní výzkum jsme si vybrali z toho důvodu, že jsme chtěli jít více do hloubky daného tématu a pečlivěji prozkoumat tuto problematiku na vybrané škole.

Diplomová práce se skládá ze čtyř hlavních kapitol. První tři kapitoly jsou teoretické, které dávají obecný přehled o zkoumané tématice. Čtvrtá kapitola je kapitolou praktickou, která popisuje výzkumné šetření, jeho průběh a výsledky.

V první kapitole se zabýváme žákem s lehkým mentálním postižením. Obecně

popisujeme mentální postižení, jeho klasifikaci, stupně mentální retardace a důvody vzniku tohoto postižení. Zabýváme se dále osobností dítěte s lehkým mentálním postižením. Popisujeme zvláštnosti celkové osobnosti žáka, neboť se domníváme, že každá odchylka ve vývoji jedince může být rizikem pro vznik problémového chování. V kapitole dále podáváme stručný popis možnosti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Uvádíme typy škol, ve kterých se mohou žáci s lehkým mentálním postižením vzdělávat a formy jejich vzdělávání. Nakonec zmiňujeme vzdělávací program, podle kterého jsou žáci s lehkým mentálním postižením vzděláváni a vymezujeme jeho specifika.

Druhá kapitola se zabývá specifiky přístupů k žákům s lehkým mentálním postižením v rámci jejich edukace. Na úvod hovoříme o faktorech ovlivňujících vzdělávání žáků. Popisujeme zde klima školy a třídy, osobnost učitele, kázeňská pravidla, formy hodnocení a odpočinek, které jsou důležitou součástí vzdělávání zkoumaných žáků, kdy v případě kvalitního fungování těchto faktorů můžeme předejít výskytu problémového chování. Kapitola dále popisuje didaktické zásady, které je třeba u žáků dodržovat. Správné dodržování těchto zásad ve výuce může také podpořit prevenci vzniku problémů v chování. Kapitola se dále zabývá specifickými přístupy k žákům s lehkým mentálním postižením. Obecně hovoříme o možnostech rozvíjení složek osobnosti dítěte s tímto typem postižení, které jsme popsali v první kapitole. Hovoříme o rozvoji všech složek osobnosti, neboť se domníváme, že je třeba dbát na rozvoj celkové osobnosti žáka s lehkým mentálním postižením. Vynechání rozvoje jakékoliv složky jeho osobnosti může mít za následek frustraci, neúspěch a následně také problémy v chování.

Třetí kapitola se zabývá problémy v chování u žáků s lehkým mentálním postižením. Kapitola seznamuje s vývojem poruchy chování. Zabývá se termíny, jako je riziko vzniku poruchy chování, problémy v chování a porucha chování. Uvádí, jak problémové chování začíná a jak se může rozvíjet v případě neřešení vzniklých potíží. Vzhledem k nejednotnosti v terminologii uvádíme názory více autorů, včetně zahraničních. Zahraniční autory zmiňuje především proto, že již nepoužívají termínu porucha chování, který se i nám zdá příliš definitivní, poukazující na neměnnou chybu v charakteru. Z toho důvodu také téma naší práce nehovoří o poruše chování u žáků s lehkým mentálním postižením, ale o problémech v chování. Třetí kapitola dále popisuje rozdíly v problému a poruše chování a potřebu rozlišení těchto dvou termínů.

Dále se zabývá problémy v chování, které se mohou vyskytovat u žáků s lehkým mentálním postižením. Podkapitolu rozdělujeme na rizika vzniku poruchy chování, problémy v chování a poruchy chování u těchto žáků. Na závěr kapitoly hovoříme o možnostech práce s problémovým chováním žáků. Přístupy znovu rozdělujeme na práci s rizikem vzniku poruchy chování, s problémy a poruchou chování.

Praktická část se zabývá problémy v chování u žáků s lehkým mentálním postižením. Za použití kvalitativního výzkumu zjišťujeme příčiny vzniku problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením na vybrané základní škole praktické. Škola se nachází na malém městě a za pomoci rozhovorů s učiteli i žáky jsme se snažili poznat zkoumanou realitu. Cílem výzkumu je zjistit příčiny vzniku problémů v chování. Za pomoci výzkumného šetření chceme dále zjistit, do jaké míry má lehké mentální postižení vliv na tyto problémy. Cíle dosáhneme prostřednictvím názorů žáků i učitelů na danou problematiku. Názory žáků mohou pomoci učitelům objevit vnímání problémového chování ze strany žáků, které mohou být v určitých ohledech pro učitele překvapením. Z toho důvodu také zjištěné názory srovnáme a vytvoříme doporučení pro učitele, které mohou posloužit jako inspirace pro zlepšení současných přístupů jak v rámci prevence problémů v chování, tak i jejich následného řešení.

1 ŽÁK S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

1.1 Mentální postižení

Termín **mentální retardace** se začal používat po konferenci Světové zdravotnické organizace (WHO) v Miláně roku 1959. Sem se sjeli zástupci vědních oborů, zabývajících se jedinci s poruchami intelektu, za účelem sjednocení dosavadních termínů (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Mentální retardaci i přes tyto snahy můžeme vymezit velkým množstvím definic, které se shodují v zaměření na celkové snížení intelektových schopností jedince a jeho schopnosti adaptace na prostředí (Müller, Valenta, 2007). WHO definuje mentální retardaci jako „stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. (MKN-10, Müller, Valenta, 2007, s. 12). Definice dále hovoří o narušení adaptivního chování, které nemusí být v chráněném sociálním prostředí s dostatečnou podporou u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné (Müller, Valenta, 2007). Slowík (2007) upozorňuje na fakt, že mentální retardace postihuje nejenom psychické schopnosti jedince, ale celou osobnost ve všech jeho složkách. V zahraniční literatuře (Peterson, Hittie, 2010) se od pojmu mentální retardace ustupuje z důvodu negativního vedlejšího významu. Nový termín, který Peterson, Hittie uvádí, je **oslabení poznávacích funkcí** (cognitive disabilities). Tento termín popisuje omezení jedince v intelektových a poznávacích schopnostech, stejně jako v sociálních a praktických dovednostech každodenního života. Takoví jedinci se učí pomaleji a některým schopnostem se ani nejsou schopni naučit.

Klasifikace mentální retardace

Mentální retardace se podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí člení na stupně, které jsou ohraničeny inteligenčním koeficientem (dále jen IQ). IQ je charakterizováno nepoměrem mezi chronologickým a mentálním věkem jedince. Stupně mentální retardace se měří standardizovanými testy inteligence. Diagnóza není

konečným stavem, hodnoty se mohou zlepšovat cvičením a rehabilitací (Pipeková, 2006).

Stupně mentální retardace podle inteligenčního koeficientu:

- F70: Lehká mentální retardace (IQ 69 – 50),
- F71: Středně těžká mentální retardace (IQ 49 – 35),
- F72: Těžká mentální retardace (IQ 34 – 20),
- F73: Hluboká mentální retardace (IQ 19 a nižší),
- F78: Jiná mentální retardace,
- F79: Nespecifikovaná mentální retardace (Bendová, Zíkl, 2011, s. 11).

Müller, Valenta (2007, s. 9) hovoří o další možnosti rozdělení mentální retardace z hlediska chování jedince na:

- typ eretický (hyperaktivní, verzatilní, neklidný),
- typ torpidní (hypoaktivní, apatický, netečný).

Bazalová (in Pipeková et al., 2010) uvádí k tomu ještě třetí - typ nevyhraněný.

Chaloupková (2011) upozorňuje také na klasifikaci podle období, kdy k mentálnímu postižení došlo. Dělí ji na **vrozenou** a **získanou** mentální retardaci. Za vrozenou mentální retardaci považuje poškození CNS v období prenatalním, perinatálním a postnatálním, do dvou let života dítěte. Při získané mentální retardaci, neboli také demenci, dochází k úbytku intelektových schopností po druhém roce života jedince.

V rámci terminologie mentální retardace bychom rádi upozornili ještě na pojem **pseudooligofrenie**. Jedná se o sociálně podmíněnou mentální retardaci, kdy k opožděnému vývoji a zaostávání rozumových funkcí nedošlo v důsledku poškození mozku, avšak vlivem vnějšího prostředí. Z důvodu nedostatečné stimulace a výchovného zanedbání dochází u dítěte ke snížení inteligenčního koeficientu o 10 až 20 bodů. Nejedná se o stav trvalý, vlivem vhodného působení může dojít ke zlepšení stavu (srov. Bazalová, in Pipeková, 2010, Švarcová, 2011).

Etiologie

Důvodem vzniku mentálního postižení může být celá řada příčin, které se navzájem prolínají a spolupůsobí. Švarcová (2011) rozděluje příčiny vzniku mentální retardace na **endogenní** (vnitřní) a **exogenní** (vnější) vlivy.

Endogenní příčiny jsou zakódovány v pohlavních buňkách, při jejichž spojení vzniká nový jedinec. Jedná se tak o příčiny genetické. **Exogenní** vlivy mohou působit od početí jedince, v průběhu těhotenství, při porodu, poporodním období a raném dětství. Vnější činitele se dále dělí na **prenatální** (působí na jedince od jeho početí po narození), **perinatální** (související s porodem) a **postnatální** (působící po narození dítěte). Mezi nejčastější vlivy uvádí Švarcová (2011) následky infekcí a intoxikací, následky úrazů a fyzikálních vlivů, poruchy výměny látek, růstu, výživy, anomálie chromozomů, makroskopické léze mozku, nezralost, vážné duševní poruchy, psychosociální deprivaci, jiné a nespecifické etiologie. Müller, Valenta (2007) upozorňují na fakt, kdy je třeba si uvědomit, že o mentálním postižení hovoříme pouze v důsledku poruchy do dvou let dítěte.

1.2 Osobnost žáka s lehkým mentálním postižením

Lehkou mentální retardaci řadíme podle WHO do stupně F70, která odpovídá stupni IQ od 69 do 50. Mentální věk těchto jedinců se pohybuje na úrovni 10 – 11 let. Do této kategorie patří asi 80 – 85 % jedinců s mentálním postižením. Z toho vyplývá, že převážná část lidí s mentální retardací spadá do pásma lehké mentální retardace (Švarcová, 2011).

Nejčastějším důvodem vzniku tohoto postižení jsou dědičné dispozice a důsledek vlivů rodinného prostředí. Rodiče s nižším intelektem mohou postihovat své děti hned několika způsoby. Jedná se tak o dědičnost, nepodnětnost ve výchově, nestabilní rodinné vztahy, špatné sociální podmínky, apod. (Müller, 2001). Z toho nám vyplývá, že v rámci lehké mentální retardace se můžeme setkat také s pseudooligofrenií (viz výše) vznikající právě na základě nepodnětného rodinného prostředí.

Psychomotorický vývoj dětí s lehkou mentální retardací je opožděn přibližně o jeden rok. Větší problémy se objevují mezi třetím a šestým rokem, ale hlavní potíže

bývají zaznamenány především až s nástupem do školy (srov. Müller, Valenta, 2007, Pipeková, 2006). V rámci učení se postižení projevuje sníženou kapacitou. Nácvik běžných návyků a dovedností trvá delší dobu v porovnání s ostatními žáky. Jemná a hrubá motorika je u těchto dětí lehce opožděna, avšak v průběhu dospívání a dospělosti může dosáhnout normálního stavu (Pipeková, 2006).

Nyní se zaměříme na specifika v různých oblastech osobnosti jedinců s lehkým mentálním postižením. Jako inspirace nám posloužilo rozdělení v rámci charakteristiky osob s mentálním postižením podle Bartoňové, Bazalové, Pipekové (2007, s. 22-26). Rozdělili jsme specifika na **psychické zvláštnosti, zvláštnosti volných vlastností, zvláštnosti emocionální sféry, sebepojetí a sebehodnocení.**

Psychické zvláštnosti u žáků s lehkým mentálním postižením

Osobnost každého člověka se vyznačuje jedinečností, která vzniká vzájemným působením mnoha vnitřních a vnějších podmínek. U osob s mentálním postižením je potřeba mít na paměti, že se nejedná o časově opožděný duševní vývoj, ale také o strukturální vývojové změny (Chaloupková, 2011). Mezi psychické zvláštnosti jedinců s lehkým mentálním postižením, kterými se budeme zabývat je **vnímání, řeč, myšlení, pozornost a paměť**.

Vnímání

Vnímání je komplexním psychickým procesem zahrnující různé vlivy a mechanismy (Cakirpaloglu, 2012). Jedná se o poznávání přítomnosti, které se rozvíjí vzájemným působením poznávacích procesů a je do značné míry ovlivněno rozumovými schopnostmi. Opoždění nebo omezení schopnosti vnímání má ohromný vliv na psychický vývoj jedince (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Jedinci s lehkým mentálním postižením mají potíže v rámci sluchového a zrakového vnímání, které je předpokladem pro nácvik čtení a psaní. U těchto žáků dochází k zúžení rozsahu vnímaného a k nediferencovanosti jevů. Výraznou zvláštností jedinců s mentální retardací je dále inaktivita vnímání, neboli neschopnost prohlédnout si detailně předmět a následně jej rozeznat při jiné poloze (Chaloupková, 2011).

Řeč

Řeč, jako verbální vyjádření, patří mezi specifickou psychickou a praktickou funkci člověka, která je charakterizována slovními a výrazovými způsoby komunikace (Cakirpaloglu, 2012).

U lidí s mentálním postižením bývá řeč chudá po obsahové stránce. Z důvodu nedostatečné sluchové diferenciací mají tito jedinci potíže v porozumění řeči a ve vyjadřovacích schopnostech (Chaloupková, 2011). Vývoj řeči bývá u dětí s lehkou mentální retardací opožděn. V řeči se vyskytují agramatismy, neobratnost v artikulaci a časté jsou také řečové stereotypy. Častá je u těchto dětí dyslálie (Pipeková, 2006). Přesto většinou dosahují schopnosti užívat řeč smysluplně v běžném životě, umí verbálně komunikovat a konverzaci udržet (Švarcová, 2011).

Myšlení

Myšlení definuje Vágnerová (2004, s. 94) jako: „*mentální manipulaci s různými informacemi, která slouží k porozumění jejich podstaty a k analýze různých souvislostí a vztahů, na jejichž základě odvozuje určité závěry.*“ Jedná se o formu poznávání, která je vázána více na činnost vědomí, než je tomu u vývojově jednodušších poznávacích procesů, kterým je například vnímání (Vágnerová, 2004).

Hlavním nedostatkem v oblasti myšlení je u jedinců s mentálním postižením zhoršená schopnost zobecňování a chudost v abstrakci. Mimoto se u těchto dětí objevují také další charakteristické vlastnosti v myšlení, jako je nedůslednost, slabá řídicí úloha a nekritičnost myšlení. Nedůslednost v myšlení se projevuje výkyvy v pozornosti, problémy se soustředěním se na určitý úkol. Slabou řídicí úlohou myšlení rozumíme neschopnost použít již naučené rozumové schopnosti v případě potřeby. Nekritičnost myšlení je charakteristická problémy se srovnáním svých vlastních myšlenek s požadavky okolí (srov. Pipeková, 2006, Pipeková, in Vítková, 2004). Myšlení jedinců s lehkým mentálním postižením je charakteristické právě nekritičností, rigiditou a dosahuje úrovně konkrétních logických operací. Jedná se o nesamostatné myšlení, které je nepřesné, vykazující infantilní znaky (srov. Chaloupková, 2011, Pipeková, in Vítková, 2004). Podle Müllera (2001) může být u žáků s lehkou mentální retardací v některých případech rozvinuto také abstraktní myšlení.

Pozornost

Pozornost je popisována jako zaměřenost vědomí na jistý předmět. Rozlišujeme pozornost bezděčnou a záměrnou (Kohoutek, 2006).

U osob s lehkou mentální retardací je omezení pozornosti a paměti způsobeno zvláštnostmi jejich nervové činnosti. Pozornost je u těchto žáků krátkodobá, zaměřená pouze na jednu skutečnost, je poměrně nestálá nebo naopak ulpívavá (srov. Chaloupková, 2011, Pipeková, in Vítková, 2004). Doba, na kterou je schopen žák s lehkým mentálním postižením se maximálně soustředit, se pohybuje kolem 15-20 minutami (Chaloupková, 2011).

Paměť

Paměť je základem duševního vývoje člověka. Zásluhou paměti je dítě schopné uchovat a zobecnit minulou zkušenost, díky čemuž získává vědomosti a dovednosti. Osobnost člověka by se nemohla bez paměti nijak utvářet, neboť bez zkušenosti nemohou vzniknout vlastnosti jedince. Proces paměti má tři fáze – **zapamatování** (vštípení), **podržení** a **vybavování** (reprodukování) (Vítková (ed.), 2004).

Stejně jako u pozornosti je omezení paměti u žáků s lehkým mentálním postižením způsobeno zvláštnostmi jejich nervové činnosti. Typická je pomalá rychlost zapamatování si nových informací a problémy s jejich udržením. V případě jedinců s lehkým mentálním postižením hovoříme o krátkodobé a mechanické paměti (Chaloupková, 2011).

Zvláštnosti volných vlastností u žáků s lehkým mentálním postižením

Vůle je specificky lidskou vlastností, která zahrnuje vědomí vlastní aktivity. Jedná se o schopnost záměrného zmobilizování sil a energie pro dosažení vytyčených cílů. Volní vlastnosti zajišťují nejvyšší úroveň sebekontroly a seberegulace a jsou důležitým nástrojem integrace osobnosti (srov. Kohoutek, 2006, Vágnerová, 2004).

U jedinců s mentálním postižením dochází k nedostatku vůle (hypobulii) nebo dokonce i k jejímu chybění (abulii). To se projevuje nedostatkem iniciativy, nesamostatností, neschopností překonávat překážky a řídit svoje chování (Chaloupková,

2011). Müller (2001) upozorňuje na protiklady volných vlastností u jedinců s lehkým mentálním postižením. Na jedné straně se setkáváme s nedostatkem vytrvalosti a vynaložení úsilí ve snaze dosáhnout dlouhodobějšího cíle, ale v situacích momentálního uspokojení určité potřeby jsou osoby s lehkým mentálním postižením schopni vynaložit dostatečné úsilí a vytrvalosti s cílem dosáhnout dané potřeby.

Zvláštnosti emocionální sféry u žáků s lehkým mentálním postižením

Emoce jsou reakcí na určité podněty, ať libé či nelibé, které jsou spojeny s fyziologickými změnami, prožitkem libosti-nelibosti a vnějšími projevy, tedy mimickými projevy a chováním (Vágnerová, 2004).

Žáci s lehkým mentálním postižením jsou citově nezralí, jejich reakce jsou vzhledem k podnětům neadekvátní. Vyznačují se nízkou sebekontrolou a značnou citlivostí. Velkou roli v jejich emočním a sociálním vývoji hraje rodina (Pipeková, 2006). City jsou u těchto dětí nedostatečně diferencovány, prožívají buď spokojenost nebo nespokojenost. Jemné odstíny prožívání se u nich příliš neobjevují. Časté jsou také rychlé přechody z jedné nálady do druhé, setkáme se s nadměrně silným prožíváním emocí ve zdánlivě nepodstatných situacích. Mají problémy v ovládnutí emocí intelektem, kdy nepřiměřeně reagují vzhledem k daným okolnostem (Švarcová, 2011). To může vést k problémům v sebeovládání, v zaměření svého chování na přítomnost. Dochází tak k upřednostňování jednání, které vede k bezprostřednímu uspokojení (Vágnerová, 2008). Oblasti emocí je také hodně závislá u těchto dětí na temperamentu. Některé děti mohou být zakřiknuté až plačtivé, jiné se jeví jako upovídané a sebevědomé (Pipeková, in Vítková, 2004).

U dětí s lehkou mentální retardací se hůře vyvíjí morální vlastnosti, jako je svědomí, odpovědnost, soucit, empatie, apod. U některých se mohou projevovat také projevy větší vznětlivosti, například při únavě nebo oslabení organismu. Na druhou stranu můžeme u těchto jedinců pozorovat také ničím nemotivované stavy povznesené nálady, tzv. euforie. Ta se může projevovat i neschopností přestat se smát ve chvíli, kdy je dítě trestáno či napomínáno. Opakem euforie je pak apatie, kterou u dětí s mentální retardací také můžeme zaznamenat. Jedná se o nezáměr k jakékoliv činnosti, ztrátě zájmů, lhostejnosti k lidem a okolí (Švarcová, 2011).

Sebepojetí a sebehodnocení žáků s lehkým mentálním postižením

Sebepojetí je představou o sobě samém, vědomím vlastního já. Jedná se o komplexní obraz toho, jak člověk vnímá svůj zevnějšek i vnitřní vlastnosti (srov. Pipeková, 2006, Vágnerová, 2004). Z tohoto obrazu vyplývá sebehodnocení, jako znalost vlastních kompetencí spojených se zkušenostmi úspěchu, neúspěchu a hodnocením od ostatních lidí (Vágnerová, 2004).

Žáci s lehkým mentálním postižením si v průběhu svého vývoje také vytvářejí představy o svém vlastním já. Na tvoření těchto představ mají vliv především postoje rodiny a školy (srov. Chaloupková, 2011, Pipeková, 2006). Sebehodnocení má u žáků s lehkým mentálním postižením dosti kolísavou úroveň, která se pohybuje z extrému do extrému. Můžeme se setkat s jedinci, kteří své schopnosti výrazně podceňují a naopak jedinci, kteří mají tendencemi se nadměrně přeceňovat (Müller, 2001). Pipeková (2006) vysvětluje snížené sebehodnocení obavami z nezdaru, ze selhání, možnosti vyhnout se úkolům. Vysoká úroveň aspirace naopak souvisí s nedostatečným intelektovým rozvojem dítěte a celkovou nevyzrálostí osobnosti. V určitých případech se také může jednat o kompenzaci vlastních pocitů slabosti a méněcennosti.

1.3 Edukace žáků s lehkým mentálním postižením

Žáci s lehkým mentálním postižením zařazujeme v rámci systému vzdělávání v ČR mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Zákon 561/2004). Nyní se v krátkosti zmíníme o systému vzdělávání těchto žáků v naší zemi.

Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Speciální vzdělávací potřeby žáka jsou zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením (Vyhláška 73/2005). Mezi tato zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra (Vyhláška 72/2005). Školský zákon (561/2004) upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které patří osoby se **zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním**

znevýhodněním. Mezi žáky se zdravotním postižením patří jedinci s mentálním, zrakovým, sluchovým nebo tělesným postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, autismem a vývojovými poruchami učení nebo chování (§16, Školský zákon, 561/2004). Žáci s lehkým mentálním postižením tak spadají do kategorie žáků se zdravotním postižením.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje za pomoci podpůrných opatření, která jsou nad rámec pedagogických opatření ve vzdělávání žáků stejného věku běžných škol (Vyhláška 73/2005). Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělání, kdy jeho metody, obsah a forma odpovídá jejich vzdělávacím potřebám. Mají právo na vytvoření nezbytných podmínek pro umožnění jejich vzdělávání a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Při hodnocení těchto žáků se pak přihlíží k povaze postižení. Žáci se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat speciální učebnice, didaktické a kompenzační pomůcky poskytované školou. Pokud to povaha zdravotního postižení vyžaduje, je možné zřídit pro žáky se zdravotním postižením speciální školy, popřípadě třídy, oddělení nebo studijní skupiny v rámci školy, které mají upravené vzdělávací programy. Na základě vyjádření školského poradenského zařízení je možné ve třídě, kde se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga (Školský zákon, 561/2004).

Žáci se zdravotním postižením mohou býti vzděláváni podle následujících forem:

- a) formou individuální integrace
- b) formou skupinové integrace
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, nebo
- d) kombinací forem a) až c) (§3, Vyhláška 73/2005)

Individuální integrace může být ve formě vzdělávání v běžné škole nebo v určitých případech i ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. **Skupinová integrace** je taková forma vzdělávání, kdy je žák vzděláván ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, která je zřízena speciálně pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení (Vyhláška 73/2005).

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Základní vzdělání je pro žáky s lehkým mentálním postižením poskytováno buď v základních školách formou integrace, nebo na základních školách praktických, které jsou speciálně určené těmto žákům. Úspěšným ukončením povinné školní docházky získávají žáci stupeň základního vzdělání (Chaloupková, 2011).

Pokud žák nemůže plnit požadavky běžné základní školy, vzdělává se na **základní škole praktické**. Ta je určena žákům s lehkým mentálním postižením, popřípadě žákům s jinou úrovní snížení rozumových schopností. Zařazení žáka do základní školy praktické je stanoveno na základě doporučení školského poradenského zařízení a provádí jej ředitel školy. Škola je devítiletá a žáci v ní plní povinnou školní docházku (Švarcová, 2006). „*Posláním základní školy praktické (původně zvláštní školy) je speciálními výchovnými a vzdělávacími prostředky a metodami umožnit žákům dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a osobnostních kvalit při respektování jejich individuálních zvláštností a možností.*“ (Švarcová, 2006, s. 73). Cílem školy je pak příprava a zapojení těchto žáků do běžného života (Chaloupková, 2011, Švarcová, 2006). Zaměření školy je především v oblasti praktické výuky ve formě práce v dílnách, pozemků nebo zahrad. V základních školách praktických se dále setkáváme s žáky s poruchami učení, chování i kombinovaným postižením. Problémem těchto škol bývá zařazení dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, kterým není diagnostikováno mentální postižení (Chaloupková, 2011).

Žáci s lehkým mentálním postižením jsou vzdělávání podle **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením** (dále jen RVP ZV – LMP).

RVP ZV – LMP je modifikací Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) pro žáky s lehkým mentálním postižením. S RVP ZV je tento vzdělávací program dostupný. Program vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání těchto žáků a respektuje sníženou úroveň jejich rozumových schopností, jejich fyzické i pracovní předpoklady. Vzdělávací proces je tak přizpůsoben úrovni psychického i fyzického vývoje žáků. Umožňuje uplatňovat speciálně pedagogické postupy, metody i formy vzdělávání, díky kterým mohou žáci dosáhnout výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem. Vzhledem k různorodosti schopností a úrovni vědomostí žáků s lehkým mentálním postižením RVP ZV - LMP nabádá

k využívání takových přístupů ve vzdělání, které odpovídají jejich vývojovým a osobnostním specifikům. Žáci jsou hodnoceni buď klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů. Program vybízí k nutnosti nastolení takových podmínek ve vzdělání, aby se žáci cítili ve škole bezpečně, do školy rádi chodili. Škola má vytvářet přátelskou atmosféru, kde se žáci nemusí bát případných neúspěchů a kde v rámci svých osobních kvalit dosáhnou základního vzdělání (RVP ZV- LMP, 2005).

Cíle základního vzdělání uvádí RVP ZV- LMP stejné jaké jsou uvedeny v RVP ZV. Tyto cíle mohou být naplněny za podmínek uplatňování forem, metod a přístupů, které odpovídají osobnostním a věkovým zvláštnostem žáků s lehkým mentálním postižením. Mezi cíle, které jsou důležité z hlediska tématu naší práce, patří:

- Vést žáky k všestranné a účinné komunikaci
- Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- Přípravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě
- Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi (RVP ZV – LMP, 2005, s. 10 – 11).

Součástí vzdělávacího procesu jsou **klíčové kompetence**. Jedná se soubor dovedností, schopností, vědomostí, hodnot a postojů, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti. Cílem vzdělávání je vybavit žáky s lehkým mentálním postižením těmito kompetencemi do takové míry, která je v rámci jejich postižení dosažitelná. Kompetence mají pomoci žákům k efektivnímu chování v různých situacích. Mezi klíčové kompetence patří: **Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní**. Vzhledem k potřebám žáků s lehkým

mentálním postižením je při jejich vzdělávání kladen důraz na kompetence pracovní, sociální a personální a komunikativní.

RVP ZV- LMP používá stejný vzdělávací obsah jako je RVP ZV, který je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Oblasti jsou tvořeny jedním nebo více vzdělávacími obory. Vzdělávací oblasti RVP ZV – LMP jsou:

- **Jazyk a jazyková komunikace** (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- **Matematika a její aplikace** (Matematika a její aplikace)
- **Informační a komunikační technologie** (Informační a komunikační technologie)
- **Člověk a jeho svět** (Člověk a jeho svět)
- **Člověk a společnost** (Dějepis, Výchova k občanství)
- **Člověk a příroda** (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- **Umění a kultura** (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- **Člověk a zdraví** (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- **Člověk a svět práce** (Člověk a svět práce) (RVP ZV – LMP, 2005, s. 15).

Jednotlivé oblasti jsou postaveny tak, aby respektovaly specifika žáků s lehkým mentálním postižením a aby rozvíjeli především poznávací a komunikační schopnosti žáků, jejich zájmy a potřeby a tím rozvíjeli celkovou osobnost těchto žáků. V rámci vzdělávacích oblastí jsou na konci stanovených období (3., 5. a 9. ročník) formulovány očekávané výstupy. Jsou zaměřené prakticky, mají činností povahu, vymezují předpokládanou způsobilost žáků umět použít učivo k získávání klíčových kompetencí, které využijí v běžném životě. Vzhledem k tomu, že u žáků s lehkým mentálním postižením není možné předvídat a předem definovat, co jsou tyto žáci schopni v určitém věku zvládnout, jsou tyto výstupy formulovány odlišně, než jak je tomu v RVP ZV. Očekávané výstupy jsou proto formulovány podmíněčným způsobem, co by měl žák zvládnout, a vyjadřují záměr pedagogického působení.

Shrnutí

V první kapitole jsme se zabývali žákem s lehkým mentálním postižením. Hovořili jsme obecně o mentálním postižení a jaké v něm má lehké mentální postižení místo. Zabývali jsme se osobností žáka s lehkým mentálním postižením, jeho psychickými zvláštnostmi, zvláštnostmi volných procesů, emoční sféry a sebehodnocení. Nakonec jsme nahlédli do systému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a jakým způsobem jsou žáci s lehkým mentálním postižením vzděláváni.

2 SPECIFIKA PŘÍSTUPŮ K ŽÁKŮM S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

2.1 Faktory ovlivňující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

V rámci vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je třeba brát v úvahu jejich individuální a specifické vlastnosti (Chaloupková, 2011). V této kapitole se zaměříme na faktory ovlivňující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, které jsou důležitou součástí edukace a mají vliv na vývoj dítěte. Jsou významnou složkou pro prevenci problémového chování u těchto žáků, stejně jako se mohou stát i rizikovými faktory. Mezi faktory, které jsou pro téma práce důležité, patří klima školy a třídy, osobnost učitele, kázeň, hodnocení a relaxace a odpočinek.

2.1.1 Klima školy a třídy

Prostředí školy a třídy je sociálním prostředím, které významným způsobem formuje osobnost dítěte. Žák zde prožívá sociální vztahy, které jsou jak pozitivní, tak i negativní. Pojem klima popisuje trvalejší sociální a emocionální naladění jedinců, kteří se na prostředí podílejí. Škola i třída může na žáka působit tak, že se dítě do školy těší a chodí tam rád. Na druhou stranu může být prostředí školy pro žáka neoblíbené, kdy se dítě snaží škole různými způsoby vyhnout (Lašek 2001).

Klima školy

Škola je po rodině druhým nejvýznamnějším prostředím formující osobnost dítěte. Nástupem do školy přijímá dítě novou roli žáka, ve které se dostává do nových sociálních vazeb (Lašek, 2001). Klima školy může být definováno jako: „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání.*“ (Čapek, 2010, s. 134). Mezi aspekty vzdělávání na

škole patří vzájemná komunikace a sociální vztahy žáků a školních pracovníků, jejich vnímání prostředí, emoce, prožitky a jiné psychické i sociální procesy, které se na škole vyvolají. Klima školy zajímá, jak se žáci ve škole a třídě cítí, jak chodí do školy rádi (Čapek, 2010). Pro příznivý vývoj dítěte napomáhá přátelské klima školy, kde se žáci cítí bezpečně. Škola by měla vytvářet takové prostředí, které staví na pozitivních vztazích a spolupráci. Učitelé mají jít žákům příkladem, tudíž i vztahy mezi nimi by se neměli vést v negativním duchu (Lašek, 2001).

Klima třídy

Ve škole navštěvuje žák také svoji třídu. Vztahy ve třídě vznikají nejdříve formálně, na základě přiřazení dítěte do určité školy a třídy, podle místa bydliště, dosažené připravenosti dítěte, apod. Do třídy přichází žák s různým statutem, který je dán sociálními a ekonomickými podmínkami rodiny, jeho pohlavím, rasou, apod. V průběhu školní docházky se žákův status ve třídě mění podle toho, jak se i mění vztahy mezi žáky z formálních na neformální. Klima třídy je stejně jako klima školy dlouhodobější souhrn hodnocení prožitků, vnímání, emocí, které dítě ve třídě zažívá. Jedná se o vzájemná působení všech účastníků třídy, tedy i učitelů. Cílem práce učitele na třídním klimatu je vytvoření pozitivního, podporujícího prostředí. Tím máme na mysli dobré vztahy, rovnou komunikaci, nestresující prostředí, spolupráci, apod. Spokojenost žáků záleží nejen na dobrých vztazích mezi spolužáky i učiteli, ale také na prostředí, kde jsou zohledňovány zvláštnosti a potřeby každého žáka (srov. Čapek, 2010, Lašek, 2001).

V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba vytvořit prostředí, kdy se žáci necítí odlišně nebo ostraně. Na to je třeba dbát především v rámci integrace, kde je třeba zajistit, aby byli tito žáci přijati do třídního kolektivu a nedocházelo k jejich vyčleňování (Cangelosi, 2006).

2.1.2 Osobnost učitele

Učitel je významnou osobou ve vývoji dítěte. Předává kulturní dědictví z jedné generace na druhou. Uvádí děti a mládež do světa dospělých. Učitel má být nejenom

vybaven příslušnými znalostmi, které své žáky učí, ale má být především osobností. Stává se nositelem výchovných idejí a je ideálem vzdělanosti. Slouží jako vzor pro své žáky, u kterých může ovlivňovat jejich postoje, ideály a vzorce chování. Je zprostředkovatelem poznatků, návyků, kulturních tradic a hodnot (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Učitel v rámci vzdělávání užívá určitý styl výchovného působení, kterým ovlivňuje práci žáků. Výchovné vedení je charakteristické zejména emočními vztahy mezi učitelem a jeho žáky, způsobem komunikace, velikostí požadavků na děti, způsobem jejich kladení a kontroly. Výchovné vedení učitele můžeme rozdělit na tři základní typy – **autokratický, liberální a sociálně integrační**.

Autokratický styl je charakteristický rozkazováním, hrozbami a trestáním ze strany vychovatele. Učitel respektuje málo nebo vůbec potřeby a přání dětí, nemá pro ně porozumění a poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy. Při **liberálním stylu** učitel řídí své žáky velice zřídka nebo vůbec. Na žáky neklade žádné nároky, v případě, že požadavek vysloví, nijak ho dále nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné splnění. Nejefektivnějším stylem je **sociálně integrační styl**, který se vyznačuje podporou iniciativy ze strany učitele, udáváním méně příkazů, působí spíše příkladem než tresty a hrozbami. Učitel dává svým žákům přehled o celkové činnosti skupiny, diskutuje s nimi o společné práci, má pro děti porozumění (Čáp, Mareš, 2007).

Ve vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením má osobnost učitele mimořádný význam. Učitel by měl být vybaven vhodnými teoretickými znalostmi z oboru, praktickými dovednostmi, ale především pak charakterovými vlastnostmi, aby mohl vyhovět specifickým potřebám svých žáků. Důležité je tak sociální citění, empatie, porozumění ze strany učitele a velká míra trpělivosti (srov. Chaloupková, 2011, Švarcová, 2011). Neméně důležitou složkou osobnosti pedagoga je také etický kodex. Ten zahrnuje hodnotu zachování důstojnosti každé individuální osobnosti dítěte s postižením, mezi kterou řadíme míru tolerance, respektu, úcty a důvěry pro specifické vlastnosti dětí s lehkým mentálním postižením (Chaloupková, 2011). Učitel bývá pro žáky zpravidla velkou autoritou, a pokud je na ně hodný, mají ho rádi. Tím pádem má nad dětmi poměrně velkou moc. Může jim tak velice prospívat, ale při využívání nevhodných způsobů výuky také uškodit (Švarcová, 2011). Obsah vzdělávání, metody a formy učitelova působení je třeba podříditi specifickým zvláštnostem každého z žáků. Učitel by měl být také dostatečně tvořivý, nevyužívat předem daných prostředků

a forem. Naopak měl by umět kreativně reagovat na potřeby svých žáků, jejich individuální zvláštnosti a podle toho také vytvářet příslušné metody a formy vzdělávání (Müller, 2001).

V případě, že byl dítěti s lehkým mentálním postižením přiřazen asistent pedagoga, tak i on má významnou roli v jeho vývoji. Individuálně s žákem pracuje, vytváří si s ním úzký vztah, čímž se stává pro dítě také velice důležitým vzorem (Švarcová, 2011).

Pokud žák řeší nějaký problém je třeba, aby učitel uměl vyjádřit žákovi své pochopení a uměl ho podpořit ve chvíli, kdy se dítě vypořádává s nepříjemnou realitou. Učitel tak má umět problém identifikovat, poskytnout radu žákovi a pomoc při řešení složité životní situace (Kyriacou, 2005).

S osobností učitele také souvisí nebezpečí nálepkování. Teorie nálepkování neboli také etiketizační teorie popisuje, že pokud významní lidé v životě jedince (rodiče, učitelé, kamarádi, apod.) označí určité chování jedince za nenormální, poruchové nebo deviantní, ostatní lidé začnou tohoto jedince vnímat daným způsobem a začnou jej označovat uvedenými nálepkami. Jedinec na základě těchto nálepek přijímá svoji roli nenormálního člověka, identifikuje se s tímto novým postavením a začne podle něj také jednat (Jedlička, 2004). Vztah učitele ke svým žákům není nikdy neutrální, každý učitel si o svých žácích vytváří určité představy. Nebezpečí nálepky spočívá v tom, že „*způsob, jakým učitel na žáka pohlíží, je determinující a může mít přímý vliv nejen na žákovo chování, ale i na jeho výkon.*“ (Auger, 2005, s. 38). Učitel může předem předpokládat určité vlastnosti dítěte na základě svých předpokladů a uzavře tím dítěti možnost ubírat se jiným směrem. Může tak na základě negativního hodnocení žáka od jiného kolegy nebo z hodnocení školy, kterou dítě dříve navštěvovalo, přidělit dítěti negativní nálepkou, se kterou se později i samo dítě identifikuje (Auger, 2005).

Nebezpečí, které je spojeno s profesí učitele a které je nebezpečím i pro speciální pedagogy je **burn-out syndrom** (syndrom vyhoření). Tento syndrom je důsledkem opakovaného stresu, se kterým se učitel ve své profesi setkává. Typickým projevem syndromu je ztráta iluzí, pocit nedosáhnutí profesního ideálu, fyzické a psychické vyčerpání a profesionální krize ve formě negativního postoje ke své práci. Často se se syndromem setkávají učitelé idealisté, kteří ztrácí časem své iluze a upadají do bezmoci, že jejich snaha byla zbytečná (Auger, 2005). Rizikovou skupinou učitelů, kteří se s tímto syndromem setkávají, jsou také učitelé na školách s problémovými žáky

(Kalhoust, Obst a kol. 2002). Burn-out syndrom má negativní vliv nejen na učitele samotného, ale také na jeho žáky. V případě, že by učitel selhal a podlehl vlastním slabostem, může to mít negativní dopad na situaci dítěte. V případě řešení problémového chování dětí je proto třeba, aby učitel nezapomínal na svou osobu a aby se správně rozhodl, zda je v jeho silách dítěti danou podporu poskytnout (Kyriacou, 2005). Důležitá je také duševní hygiena učitele a odstup o problémech spojených s jeho profesí (Auger, 2005).

Z uvedených příkladů vidíme, jak velký vliv může mít učitel na žáky s lehkým mentálním postižením. Autorita a vzor jeho profese významně ovlivňují vývoj těchto dětí. Napomáhají dětem v utvoření charakterových vlastností, postojů, idejí a hodnot. Ne vždy však musí být učitelův vliv pozitivní. Můžeme se setkat i s takovými učitelskými vzory a styly působení, které mají naopak negativní dopad na celou osobnost dítěte.

2.1.3 Kázeň a kázeňská pravidla

Kázeň popisuje Střelec (2011) jako společenský jev, který spočívá v dodržování určitých norem, které mohou být předem stanovené nebo dobrovolně přijaté. V ukázněnosti pak vidí vlastnost, jenž je projevem psychické a sociální zralosti jedince a je výsledkem celého výchovného působení a způsobu života člověka. Bendl (2011) definuje kázeň jako „**vědomé dodržování zadaných norem, přičemž slovo „zadané“ nám umožňuje odlišit pojem kázně od mravnosti, slovo „vědomé“ zase naznačuje, že by bylo sporné hovořit o kázni, respektive nekázni u člověka, který si není vědom existence norem...**“ (Bendl, 2011, s. 33). Oba autoři se shodují na tom, že kázeň souvisí s dodržováním určitých daných norem (srov. Bendl, 2011, Střelec, 2011). Normy představují řád, pravidla, nařízení, zákony, které napomáhají fungování sociálních skupin, společnosti a jsou podmínkou pro existenci člověka. Normy upravují vztahy mezi lidmi, zabezpečují práva každého jedince, vedou k sebekontrolě, apod. Uplatňují se prostřednictvím kulturních tradic, systémů pravidel, požadavků a zákazů, sebekontrolou každého jedince, která je ovlivněná především svědomím (Střelec, 2011).

Druhy kázně se liší specifíčností sociální oblasti. Škola jako sociální prostředí má také svojí vlastní kázeň. Kalhoust, Obst (2002, in Čapek, 2008, s. 15) uvádí, že

„kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská pravidla a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí.“ Školní kázeň řídí chování žáků především dvěma základními normami. Tou první a psanou je školní řád. Školní řád je souhrn pravidel příslušné školy, který je pro žáky závazný. Školní řád by měl být stručný, jasný a splnitelný. Žáci mají být každý rok s tímto řádem seznámeni. Druhou (nepsanou) formou jsou různé požadavky a dohody s žáky, slovní pokyny učitelů, vedení a zaměstnanců školy (srov. Bendl, 2011, Střelec, 2011). Zajímavou psanou formou norem jsou pravidla chování ve třídě. Jedná se o pravidla, která jsou dána pouze pro třídu, která si je vytvoří, ale která nesmí být v rozporu s vnitřním řádem školy (Bendl, 2011). V souvislosti s tím hovoří Střelec (2011) o tzv. Chartě třídy, která vzniká na základě diskuze učitele a žáků. Jedná se o stručné zásady, které stanovují, jak by se měli učitelé chovat k žákům, žáci chovat k učitelům, a k sobě navzájem. Zásady se poté sepiší a vystaví na viditelné místo tak, aby je měly žáci i učitelé neustále na očích.

Žáci s lehkým mentálním postižením potřebují znát a dodržovat pravidla chování. V případě těchto žáků je nutné dodržovat individuální přístup a přiměřenost požadavků. Neznamená to však, že je možné tolerovat jejich nevhodné chování. Důležité je jasné formulování kázeňských norem a jejich důsledné dodržování. V rámci výchovy je třeba dbát na pozitivní charakteristiky dítěte a potlačovat ty negativní (srov. Čáp, 2008. Bendl, 2011). Tím se nám dokazuje, že problémovému chování, které může u žáků s lehkým mentálním postižením vzniknout na základě konfliktu s danými normami, je možné předejít. Jestliže v praxi hledáme v rámci prevence rizikové faktory, které mohou ovlivnit chování jedince (Vojtová, 2008), jedním z těchto rizikových faktorů může být i nepochopení kázeňských pravidel. Vzhledem ke snížené inteligenci žáků s lehkým mentálním postižením může tato situace jednoduše nastat. Musíme proto již dopředu počítat s jejich rozumovými schopnostmi, normy a pravidla kázně jim podle toho také vysvětlit, ověřit si, zda jim rozumí a následně od nich důsledně vyžadovat jejich plnění.

2.1.4 Hodnocení

Hodnocení je důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu a významně

ovlivňuje jeho kvalitu. Jedná se o vyjádření výsledků a učební činnosti žáka posouzené na základě předem stanovených cílů. Hodnocení sleduje jak stav osvojování si vědomostí, tak i rozvoj osobnosti žáka, jeho úsilí a činnost. Funkce hodnocení jsou informativní a formativní. **Informativní funkce** hovoří o tom, čeho žák dosáhl, zda byl splněn cíl vzdělávání, ale také podává informace o učebním stylu žáka, důvodech jeho neúspěchu, apod. Mimo jiné podává také rodičům informace o chování jejich dítěte. **Formativní funkce** motivuje žáka k další činnosti. Ukazuje, co žák umí, podporuje ho ve vynaložení dalšího úsilí a posiluje sebevědomí. V případě nedostatků žáka pomáhá dítěti hledat cesty, jak zjištěné nedostatky odstranit (srov. Skalková, 2007, Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Hodnocení může být vyjádřeno klasifikačně (známkami), slovním hodnocením nebo spojením obou typů. Hodnocení formou známek je stále nejčastěji užívaným typem u nás. Znamky jsou specifickým druhem informace, která zobecňuje dosaženou úroveň znalostí a dovedností, ale hodnotí také chování, vyjadřovací schopnosti, zájmy, vztah žáka ke vzdělání, apod. Je proto velice těžké v rámci jedné známky to vše vystihnout. Mimo tento nedostatek nepodává informace o sociálních dovednostech žáka. Navíc se jedná o konečné hodnocení, které nenabízí perspektivu. Hodnocení známkami tak může mít negativní vliv na žáky ve formě úzkosti a strachu ze školy, psychického napětí, vytváření negativních postojů k sobě samému a ke vzdělání celkově. Slovní hodnocení kvalitativně posuzuje výkon a chování žáka, které vyjadřuje formou slovní zprávy. Zahrnuje informace nejen o dosažené úrovni vzdělání, ale také o postojích žáka ke vzdělávání, jeho snaze a úsilí. Zaměřuje se na celkový proces učení. Slovní hodnocení se orientuje na pozitivní stránky osobnosti jedince a jeho úspěchů ve škole. Podporuje a radí, jakým způsobem by se měl žák ubírat, aby překonal své nedostatky. Hodnocení nestresuje žáky, snižuje riziko diskriminace slabších žáků, umožňuje říci konkrétně, co žák umí a v čem má mezery (srov. Kolář, 2009, Skalková, 2007).

U žáků s lehkým mentálním postižením je třeba, aby se učitel nesoustředil při hodnocení pouze na vědomosti a dovednosti dítěte, ale také na jeho snahu, píli, postoje, zájem o vzdělávání a v neposlední řadě i jeho chování (Chaloupková, 2011). Jak již bylo řečeno (viz podkapitola 1.3) hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má přihlížet na povahu postižení. Hodnotit žáka je možné klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo spojením obou způsobů (Školský zákon,

561/2004). Učitelé by se měli při hodnocení žáků s lehkým mentálním postižením soustředit na individuální pokroky každého dítěte a vyvarovat se srovnávání žáků (Chaloupková, 2011).

Hodnocení žáků s mentálním postižením klasifikačním stupněm je poměrně náročné a těžko uchopitelné. Shrnout do jedné známky míru pochopení učiva, samostatnosti nebo potřebu podpory a vedení a v rámci toho všeho ještě zohlednit zvláštnosti postižení každého jedince, je prakticky nemožné (Švarcová, 2011). Znamky také vedou ke srovnání žáků, což je vzhledem k jejich postižení nevhodné. Z toho důvodu se doporučuje využívat spíše slovního hodnocení, které napomáhá k zachycení individuálního pokroku žáka. Zaměřuje se na pozitivní složky osobnosti dítěte a na podporu v překonávání žákova neúspěchu. Využívání slovního hodnocení u žáků s lehkým mentálním postižením tak napomáhá předejít školnímu neúspěchu (Chaloupková, 2011).

Důležitou součástí hodnocení u žáků s lehkým mentálním postižením jsou také emocionálně zaměřené prostředky ve výuce v rámci běžné komunikace. Mezi tyto prostředky řadíme pohlazení, úsměv, pochvalu, odměnu. Přestože by měly převažovat pozitivní způsoby hodnocení, je třeba někdy také využít formy negativní. Místo hrozeb a trestů se doporučuje nonverbálně vyjádřený nesouhlas, kterým může být například zamračení se či odmítavé gesto (Chaloupková, 2011).

2.1.5 Relaxace a odpočinek

Důležitou součástí efektivní výuky žáků s lehkým mentálním postižením je relaxace a odpočinek. Jak již bylo řečeno v rámci první kapitoly, žáci s mentálním postižením jsou snadněji unavitelní a jejich schopnost koncentrace je nižší než u intaktní populace. Z důvodu pomalejší paměti, slabší koncentrace a celkovému snížení psychických funkcí dochází u žáků s lehkým mentálním postižením k snadnější unavitelnosti (Chaloupková, 2011). Relaxace a odpočinek napomáhají obnově duševních a fyzických sil a je možné je využít bezprostředně ve výuce. Jsou nenáročné na čas a vedou k tělesnému i duševnímu uvolnění. Napomáhají aktivizovat žáky při snížené výkonosti způsobené únavou. Pomáhají zvýšit koncentraci a pozornost dítěte a napomáhají vyhnout se stresovým situacím. Ve výuce je tak možné využít různých

relaxačních technik na nácvik správného sezení a dýchání, různorodých her, aktivního odpočinku, poslechu hudby či příběhů (srov. Chaloupková, 2011, Müller, Valenta, 2007). Relaxační techniky, které může učitel zařadit do vyučování jsou spojeny především s uvolněním svalů, prací s dechem, imaginací a představami, přenášením pozornosti, apod. (Müller, Valenta, 2007).

2.2 Didaktické zásady práce s žáky s lehkým mentálním postižením

Ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je třeba dbát na správné využívání didaktických zásad. Využíváme zásady, které se užívají v běžných školách s tím, že zohledňujeme individuální přístup a specifické zvláštnosti žáků s lehkým mentálním postižením (Chaloupková, 2011). Standardní didaktické zásady jsou pouze přizpůsobeny žákům s mentálním postižením, čímž vytváří spíše určité variace než nové kategorie (Müller, Valenta, 2007). Správné využívání didaktických zásad napomáhá v předcházení školního neúspěchu u žáků, syndromu naučené bezmocnosti, ale také únavě, ztrátě pozornosti a jiným faktorům, které mohou vést k problémovému chování.

Müller, Valenta (2007, s. 268) uvádí následující didaktické zásady: **zásada názornosti, přiměřenosti, soustavnosti, trvalosti, uvědomělosti a aktivity žáků, individuálního přístupu, integrované výuky**. Poslední dvě jmenované zásady samostatně vyčleňují z běžných didaktických zásad a řadí je spíše ke speciálně-pedagogickým. Přesto i v literatuře se setkáváme se obecnou didaktickou zásadou individuálního přístupu ke všem žákům (srov. Kalhoust, Obst, 2009, Šimoník, 2005).

Zásada názornosti hovoří o důležitosti vytvoření představ a pojmů za pomoci vnímání předmětů a jevů, popřípadě jejich zobrazení. Klade důraz na smyslové poznání, které je zdrojem jasných představ. Názornost je vždy třeba doplnit mluveným slovem nebo praktickou činností (Šimoník, 2005). U žáků s mentálním postižením platí tato zásada dvojnásobně. Dané učivo, jevy a věci je třeba žákům překládat prostřednictvím co nejvíce možných smyslových analyzátorů. Hovoříme o multiplicitě vjemů, která napomáhá spojení vnímaných jevů s pozdějšími představami. Přílišná verbalizace u žáků s lehkým mentálním postižením může být velkým nedostatkem. Využíváním monologických metod výuky tak nemusí docházet u žáků k vytváření souvislostí a vztahů mezi vyučovanými jevy.

Zásada také požaduje co nejvyšší možnost konkretizace učiva a praktického zaměření výuky. Žáci s lehkým mentálním postižením jsou připravováni na zvládnutí praktických dovedností, proto není vhodné je zbytečně zahrnovat obecnými schématy a pojmy (Müller, Valenta, 2007).

Zásada přiměřenosti požaduje, aby cíl, obsah a prostředky vzdělávání byly přiměřené fyzickému i psychickému vývoji žáka. Nejedná se o přiměřenost danou pouze ve vzdělávacích programech, osnovách, ale přiměřené by měly být také vyučovací hodiny. Učitel má umět posoudit, zda jsou žáci schopni dané učivo zvládnout, měl by vhodně reagovat i na momentální atmosféru ve třídě, popřípadě únavu žáků, apod. (Šimoník, 2005). U žáků s mentálním postižením zásada zohledňuje mimo fyzický a psychický vývoj také mentální úroveň žáka ve všech jeho složkách. Pokud by v rámci výuky jedna jediná nerespektovala dosaženou úroveň dítěte a specifika žáka, přesahovala jeho schopnosti, mohl by celý vzdělávací proces vyjít naprázdno. Pedagog by měl znát dobře osobnost svých žáků a podle toho s nimi také pracovat a vybírat vhodné metody práce. U žáků s mentálním postižením je často vhodné vycházet z her a soutěživosti dětí, stejně tak je potřeba obměňovat formy práce (frontální, individuální, skupinové práce). Také struktura hodiny by měla být přiměřená specifickým vlastnostem žáka, s čímž souvisí i zapojování odpočinkových a relaxačních chvil do výuky (Müller, Valenta, 2007).

Zásada soustavnosti hovoří o nutnosti uceleného systému vzdělávání (Šimoník, 2005). Je třeba vést žáky k tomu, aby si vědomosti osvojili v ucelené soustavě, vnímali, že probírané jevy spolu navzájem souvisí. V případě vzdělávání žáků s mentálním postižením je třeba dbát na systematickост výuky. U žáků je tento návyk však nutno dlouho cvičit, neboť mají sklony k nesystematickému poznávání (Müller, Valenta, 2007).

Zásada trvalosti souvisí s předchozí zásadou, neboť poukazuje na fakt, že pouze ucelené, systematické poznatky je možné uchovat po delší dobu. Zásada trvalosti je u žáků s mentálním postižením spojena především s neustálým opakováním vědomostí a dovedností, ke kterým je třeba neustále se vracet formou různých variant a ukázkou praktického využití v životě (Müller, Valenta, 2007).

Zásada uvědomělosti a aktivity žáků vyzdvihuje uvědoměle osvojené poznatky žáka a aktivní zapojení do výuky. Uvědomělost při výuce znamená, že žák plně rozumí učivu, které umí vysvětlit a převést do praxe. To vyžaduje značnou

motivaci ze strany učitele. Na základě motivace je žák aktivně zapojen do procesu vzdělávání. Jedná se o zapojení celé osobnosti, včetně její myšlenkové, citové a volní složky (Kalhoust, Obst, 2009).

Při uvědomělém osvojování u žáků s mentálním postižením je třeba dát velký důraz na úvodní motivaci, kdy je žák seznámen s cílem vyučování, úkoly a hlavně s využitelností probíraného učiva. Učitel se musí neustále formou otázek ujišťovat, zda žáci předkládané problematice rozumí. Aktivitu je možné navodit vzbuzením zájmu k osvojení si vědomostí a dovedností formou soutěží. Může se jednat o individuální nebo skupinové soutěže, soutěže v rámci vyučovací hodiny nebo i celého školního roku. Vítěz musí být vždy určitým způsobem odměněn. Z ostatních metod je možné také využití projektového či problémového vyučování (Müller, Valenta, 2007).

Zásada individuálního přístupu do jisté míry souvisí se zásadou přiměřenosti. Poukazuje na specifické zvláštnosti každého žáka, se kterými by měl být učitel obeznámen a podle toho by měl také k žákům individuálně přistupovat (Kalhoust, Obst, 2009). U žáků s lehkým mentálním postižením jsou pro tuto zásadu vytvořeny podmínky v podobě sníženého počtu žáků ve třídě, čímž je umožněno učiteli věnovat se individuálně všem žákům ve třídě, popřípadě těch slabším jedincům. Také je tato zásada uplatňována možností podpůrné služby asistenta ve třídě a individuálně vzdělávacího plánu (Müller, Valenta, 2007).

Zásada integrované výuky souvisí se začleňováním žáků s mentálním postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu (Müller, Valenta, 2007). Školní integrace se snaží o pozitivní začlenění žáka s mentálním postižením do běžné školy, třídy, mezi spolužáky a celkově do školského systému. Sleduje, aby se žák nestal terčem verbálních nebo fyzických útoků ze strany spolužáků, nezůstal izolován nebo k němu nebylo přistupováno se soucitem nad jeho postižením (Vítková, 2003).

2.3 Specifika a možnosti rozvoje osobnosti žáka s lehkým mentálním postižením

V rámci první kapitoly jsme popsali osobnost jedince s lehkým mentálním postižením. Pro přehlednost jsme využili rozdělení specifík osobnosti na **psychické zvláštnosti, zvláštnosti volních vlastností, zvláštnosti emocionální sféry, sebepojetí**

a sebehodnocení (viz podkapitola 1.2). Nyní se zaměříme na možnosti přístupů a práce s žáky s lehkým mentálním postižením v rámci rozvoje celkové osobnosti dítěte. Znovu použijeme rozdělení specifík osobnosti, ve kterých nyní popíšeme, jakým způsobem se dají uvedená specifika rozvíjet.

Psychické zvláštnosti u žáků s lehkým mentálním postižením

Jak již bylo řečeno, u jedinců s mentálním postižením dochází k odlišnostem ve vývoji psychických funkcí (Švarcová, 2011). Psychické zvláštnosti, které jsme popsali v podkapitole 1.2 a na které se zaměříme v rámci přístupů k žákům s lehkým mentálním postižením jsou **vnímání, řeč, myšlení, pozornost a paměť**.

Vnímání

Vnímání jako proces bezprostředního odrazu skutečnosti je u žáků s mentálním postižením opožděná, omezená a zpomalená. Zvláštností jejich vnímání je nediferencovanost počtů a vjemů (Pipeková, in Vítková, 2004). Při rozvoji vnímání u žáků s lehkým mentálním postižením je třeba podrobné diagnostiky jednotlivých nesrovnalostí. Je třeba se zaměřit na rozdíly v rychlosti vnímání, výběrovosti, zaměřenosti, rozsahu a celistvosti, v diferenciaci vjemů, ve vnímání prostoru a času a v koordinaci vnímání. Na základě podrobné diagnostiky je třeba zvolit vhodné metody pro rozvoj problematických složek. Základní podmínkou rozvoje vnímání je pak dostatečný přísun vnějších smyslových podnětů (Müller, 2001). V souvislosti s rozvojem vnímání můžeme využít zásadu názornosti, která hovoří o využívání co nejvíce smyslových vjemů v rámci vzdělávání (viz. podkapitola 2.2).

Řeč

Řeč je nástrojem myšlení. Prostřednictvím řeči dochází ke vzájemnému styku mezi lidmi. Rozvoj řeči je u žáků s lehkým mentálním postižením opožděn, slovník je chudší o abstraktní slova, v řeči se vyskytují agramatismy. V běžné řeči však málokdy selhávají, problémy mívají v situacích, které jsou pro ně nové a neznámé (Pipeková, in Vítková, 2004).

Přestože jsme v kapitole 1.2 hovořili o tom, že lidé s lehkým mentálním postižením bývají zpravidla schopni využívat smysluplně řeč v běžném životě, i u nich je potřeba počítat s určitými nedostatky, a proto je třeba řeč správně rozvíjet. Někteří žáci s lehkým mentálním postižením nejsou schopni zvládat gramatickou formu jazyka, neosvojí si dostatečnou slovní zásobu nebo je jejich řeč nápadná vadnou výslovností či řečovou vadou. Pedagog tak musí podrobně znát nedostatky řečové oblasti každého žáka. Na základě toho vytvoří takové řečové situace, které jsou pro žáka vzhledem k jeho individuálním vlastnostem dostatečně podnětné.

Pokud se jedná o obsahovou stránku řeči je třeba záměrně rozvíjet slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti žáka. Na tento úkol má učitel prostor prakticky kdykoliv, neboť by měl neustále žáka podněcovat k popisu právě prováděné činnosti, k pojmenovávání předmětů, jejich vlastností, k vypravování minulých i současných dějů, apod. Je třeba dbát na to, aby si žák osvojil určité řečové modely, které vytváří pohotovost ve vyjadřování, což může napomoci pro adekvátní chování v rámci určitých situací. Mimo obsahovou stránku je třeba rozvíjet u těchto žáků také formální stránku, která se rozvíjí za pomoci logopedických cvičení (Müller, 2001).

Myšlení

Myšlení je definováno jako vyšší forma poznávací funkce, jedná se o zobecněné a řečí zprostředkované poznávání skutečnosti. Jak již bylo řečeno hlavním problémem v myšlení žáků s mentálním postižením je slabá schopnost zobecňování a abstraktního myšlení (Pipeková, in Vítková, 2003).

Vzhledem k problému v oblasti abstrakce a zobecňování je třeba při rozvoji myšlení u žáků s lehkým mentálním postižením stavět na méně problematické oblasti, kterou je komparace. Žáci tak mohou na základě odkrývání podobností a naopak odlišností jevů docházet ke zobecňování. To však vyžaduje důkladné odhalení vnitřních souvislostí a podstatných jevů. Za pomoci neustálého zaměřování pozornosti na důležité znaky při názorném vyučování a jejich slovním označováním můžeme dosáhnout u žáků s lehkým mentálním postižením rozvoje abstraktního myšlení a schopnosti zobecňování (Müller, 2001).

Základní cestou rozvoje myšlení u žáků s mentálním postižením je systematické vzdělávání. Osvojování poznatků má být postupné, odpovídající úrovni rozumových

schopností a aktuální úrovni již dosažených znalostí (Švarcová, 2006).

Pozornost

Za pozornost označujeme schopnost zaměřit vědomí na určitý předmět, děj nebo činnost nebo na myšlenkový proces. Pozornost může být bezděčná či záměrná. Žáci s mentálním postižením mají problém zaměřit svoji pozornost. Vyznačuje se nedostatkem koncentrace. Žák s lehkým mentálním postižením je schopen udržet svoji pozornost maximálně 15 – 20 minut.

Pozornost rozvíjíme u žáků za pomoci různorodých didaktických metod, které se střídají. Dále je třeba vyučovací látku správně strukturovat na kratší časové úseky s využitím relaxace. Důležité je také vyloučení rušivých vlivů, které by pozornost mohly narušovat. Delší pozornosti také přispívá spojení učební látky s praxí a pozitivní emoční zpětná vazba ze strany učitele (Müller, 2001).

Paměť

Paměť je schopnost uchování, podržení a vybavení informací (Kohoutek, 2006). Žáci s lehkým mentálním postižením mají tendence zapamatovávat si učivo mechanicky, bez snahy porozumět mu. Problém mají také v oblasti vybavení si získaných zkušeností. Ty mohou být často chybné. Často zapomínají naučené nebo je nedovedou využít v praxi. Děti s mentálním postižením se tak učí vše pomaleji a po mnoha opakováních (Pipeková, in Vítková, 2004).

Rozvoj paměti a schopnosti zapamatování si učiva je dána jeho pochopením. Učitel žáka vede k umění výběru důležitých prvků z poznatků, zjišťování souvislostí mezi nimi a zařazením si je do představ. Jedná se o poměrně obtížný úkol i u žáků s lehkým mentálním postižením (Švarcová, 2006). Důležité je soustavné opakování učiva, předkládání rozmanitých podnětů, konkretizace učiva. Úkoly, které dítěti dáváme, musí být přiměřené jeho osobnosti, je potřeba verbalizovat prováděné činnosti, relaxovat a pozitivně žáka podporovat.

U žáků s lehkým mentálním postižením rozvíjíme nejdříve mechanickou paměť, později pak logickou. Přestože se dá logická paměť cvičit, nedosáhne nikdy úrovně

paměti intaktní populace. Pro efektivní zapamatování dovedností a vědomostí je důležitá správná motivace dítěte (Müller, 2001).

Zvláštnosti volných vlastností u žáků s lehkým mentálním postižením

Vůle je rysem osobnosti, která se projevuje formou uvědomělého a cílevědomého jednání. U žáků s mentálním postižením se setkáváme s nedostatkem vůle v situacích, kdy dítě ví, jak má jednat, ale nedokáže jednat požadovaným způsobem. Na druhou stranu dokáže vynaložit dostatek vytrvalosti při snaze dosáhnout momentálního uspokojení potřeby. Děti s mentálním postižením mají velice často problém s odříkáním bezprostředně žádoucí potřeby. Všechny tyto projevy jsou projevem nezralé osobnosti, jejich chování je proto charakteristické značnou impulzivitou (Švarcová, 2006).

Výchova vůle je vždy složitý a zdlouhavý proces vyžadující hodně trpělivosti a který úzce souvisí s motivací dítěte. Dítě s mentálním postižením je třeba motivovat krátkodobými cíli, vzdálenější motivy nechápe (Švarcová, 2006). V rámci motivace je třeba upřednostňovat pozitivní motivaci, orientovanou na úspěch, nad motivaci negativní, orientovanou na kárání. Žák potřebuje zažívat především úspěch, aby byl namotivovaný k dalším úkolům. Žákům s mentálním postižením je třeba dávat takové úkoly, které jsou schopni zvládnout a jsou přiměřené jejich individuálním vlastnostem. S úspěchem pak souvisí i odměna, která je také dobrým motivačním prostředkem. Může se jednat o materiální odměnu (bonbon), ale i sociální (pochvala, radost, apod.), které je třeba dávat přednost. Dalším motivačním činitelem může být také neúspěch. I ten může pomáhat motivovat žáky k lepším výkonům. U žáků s lehkým mentálním postižením je však třeba s neúspěchem pracovat opatrně, neměl by se stát dlouhodobější záležitostí. Také soutěživost má své místo v motivaci žáků, která může být mezi jednotlivci, ale i mezi skupinami. Trest jako motivační prvek je doporučován až ve chvíli, kdy všechny ostatní prvky selhaly (Müller, Valenta, 2007).

Zvláštnosti emocionální sféry u žáků s lehkým mentálním postižením

Emoce se u dětí s mentálním postižením vyznačují značnou nezralostí, nedostatečnou diferenciací citů, reakce jsou neadekvátní vzhledem k podnětům

(Švarcová, 2006). Emoce u žáků s lehkým mentálním postižením jsou značně egocentrické, slabě řízené intelektem. Musíme také počítat s možnou emoční deprivací, která vzniká v důsledku ústavní výchovy, nefunkční rodiny, apod. Všechny tyto složky se pak promítají do chování dítěte (Müller, 2001).

Vzhledem k tomu, že práce s emoční nevyzrálostí spadá do okruhu problému a poruch chování, budeme se rozvojem emocí zabývat více ve třetí kapitole, která je věnována problémům v chování a jejich řešení.

Utváření sebepojetí a sebehodnocení žáků s lehkým mentálním postižením

Člověk si během vývoje vytváří představy o světě, stejně jako si vytváří představy o sobě samém. Vnímá jak svůj zevnějšek, tak i své osobní, charakterové vlastnosti. Sebepojetí a sebeobraz jsou důležitou součástí osobnosti každého jedince. Působí na formování osobnostních rysů, povahových vlastností, ovlivňuje jednání a chování každé osoby. Proces sebehodnocení potom velmi úzce souvisí s motivací (Pipeková, in Vítková, 2004).

Žáci s lehkým mentálním postižením často zažívají v důsledku svého postižení školní neúspěch. Jak jsme již popisovali v rozvoji psychických vlastností žáků s lehkým mentálním postižením, je třeba, aby žák učivu rozuměl. Proto musí učitel postupně přidávat nové vědomosti a na žáka klást požadavky úměrné jeho osobnosti. Tím eliminuje pocity neúspěchu, odpor k učení a negativní emoce, které působí na vnitřní „já“ žáka. Podporuje tak zdravé sebevědomí žáka.

Mimo přiměřenost výuky působí učitel na žákovo sebehodnocení také svými postoji k němu. Pokud je známo, že chladné, odmítavé postoje učitele působí negativně na osobnost zdravých jedinců, u žáků s mentálním postižením to platí dvojnásob. Žák potřebuje zažít ze strany učitele povzbuzení, lásku, pochopení, pochvalu za vynaložené úsilí. Tím napomáhá zdravému rozvoji žákovi identity (Müller, 2001).

Shrnutí

V druhé kapitole jsme se zaměřili na specifika přístupů u žáků s lehkým mentálním postižením. V úvodu nás zajímali faktory ovlivňující vzdělávání těchto žáků. Mezi tyto faktory jsme zařadili klima školy a třídy, osobnost učitele, kázeň, hodnocení a odpočinek a relaxaci. V rámci edukace žáků s lehkým mentálním postižením jsme se také zaměřili na didaktické zásady v rámci vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Jedná se o klasické didaktické zásady, které jsou upravené pro tento typ postižení. Dále jsme se zabývali možnostmi rozvoje specifík osobnosti žáků s lehkým mentálním postižením.

3 PROBLÉMY V CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

3.1 Vymezení pojmů riziko, problém a porucha chování

Porucha chování se v průběhu života dítěte různým způsobem vyvíjí. Nejčastěji se jedná o působení různých rizikových vlivů, které mají za následek problémy v chování vedoucí až k poruchám chování a emocí. Dochází tak k vývoji od menších problémů k závažným problémům a poruchám chování (Vojtová, 2008). Posuzování žáků z hlediska jejich problémového chování přináší rychle negativní nálepkou, která vývoj poruchy urychluje. Včasné rozpoznání a oddělení žáka s problémy v chování je důležitý pro zamezení tohoto vývoje a vytváření nových, závažnějších problémů (Vojtová, 2010).

3.1.1 Riziko vzniku poruchy chování

Vývoj každého člověka je ovlivňován mnoha oblastmi, jejichž různorodost způsobuje jedinečnost každé osobnosti. Jedinec je během vývoje vystaven většinou složité interakci mezi dědičnými vlivy a vlivy z vnějšího prostředí (srov. Millová, 2012, Vágnerová, 2000). Dědičné vlivy působí na člověka ve formě genetické výbavy, kterou získává jedinec od svých rodičů. Mezi faktory vnějšího prostředí patří malé sociální skupiny (rodina), větší sociální skupiny a sociokulturní vlivy působící na všechny členy určité společnosti (Vágnerová, 2000). Člověk se v rámci životní cesty setkává s různými překážkami a proměnami, které mu komplikují uspokojování jeho potřeb a přání. Přizpůsobení se těmto změnám a vyrovnání se s obtížnými životními situacemi je jednou ze základních znaků dynamiky lidské existence (Jedlička, 2004). V případě nezvládnutí takových překážek může dojít za nepříznivých okolností ke vzniku různých forem nevhodného chování a poruch adaptace (Labáth, 2001).

Dítě se v průběhu vývoje setkává s reakcemi okolí na svou osobnost a jeho chování v rámci sociální interakce. Děti v riziku mají na této cestě překážky, rizika,

kteřá musí překonávat (Vojtová, 2008). Rizikovost těchto skupin dětí spočívá ve větší náchylnosti k odlišnému psychosociálnímu vývoji, než je tomu u běžné populace. Spolupůsobením více rizikových faktorů se zvyšuje selhání jedince v sociální a psychické oblasti (Labáth, 2001).

Vojtová (2008, s. 73 - 74) popisuje rizika, která mohou dítě v průběhu vývoje potkat na skupiny: **rizika spojená s osobností dítěte, rizika spojená s rodinou dítěte, rizika spojená se společností a rizika spojená se školou.**

Rizika spojená s osobností dítěte souvisí s individuální fyzickou, psychickou strukturou osobnosti a sociální zkušeností. Mezi tato rizika, která se shodují s již popsanými specifickými rysy osobnosti dětí s lehkým mentálním postižením patří nízká inteligence, obtížný temperament, impulzivita, malé sociální dovednosti, malá schopnost řešit problémy, nízká sebeúcta, egocentrismus, nedostatek empatie. Mezi **rizika spojená s rodinou dítěte** patří systém rodiny (struktura a hierarchie rodiny), chování rodičů (rodičovský vzor), fungování systému rodiny (vztahy v rodině, vzájemná komunikace a interakce v rodině) a výchovný styl. Společnost, jako místo sociálních kontaktů může sebou nést **rizika spojená se společností**, jako je socioekonomické znevýhodnění, životní podmínky, kriminální činnost v prostředí, kulturní normy, diskriminace, apod. Škola je místem, kde se děti vzdělávají. Zde se mohou setkat s **rizikovými faktory spojenými se školou**, jako je školní neúspěch, nepřiměřené nároky, pozice outsidera, slabá vazba na školu, nevhodné kázeňské prostředky, šikana, apod. (Vojtová, 2008).

Labáth (2001) vidí jako rizikové faktory dospívání nesprávné naplňování vývojových úloh a selhávání jedince v jejich překonávání, neschopnost vytváření uspokojivých sociálních vztahů, nedostatečný vývoj pocitu osobní identity s tím spojené pocity méněcennosti a problémy v překonávání infantilních výhod, které nabízí role dítěte.

Pokud jsou děti vystaveny rizikovým faktorům, mohou jím podléhat nebo odolávat. Vše záleží na individuálních vlastnostech dítěte a jeho otevřenosti vůči těmto vlivům (Vojtová, 2008).

3.1.2 Problém v chování

Problém v chování dítěte je přechodný stav, kdy dítě užívá jiné modely chování,

než jaké jsou od něho vzhledem k věku a vývoji očekávány. Tyto odlišnosti mohou být způsobeny momentální životní situací nebo podmínkami, ve kterých se dítě chová problémově. Za pomoci cílených pedagogických přístupů je možné toto chování ovlivnit, změnit a upevnit jiné, akceptovatelné modely chování. Důležitou rolí výchovně vzdělávacího systému je pracovat s těmito projevy, abychom předcházeli prohlubování problémů a jejich negativním dopadům na život dítěte (Vojtová, 2010). Janský (2004) používá termín „problémové dítě“, který chápe jako odlišnost dítěte od dané normy. Jedná se tak o jedince, který se svým chováním liší od vývojové normy, vyznačuje se nežádoucím chováním, které se vymyká očekávání. Ve škole jsou to pak děti, které se vymykají normám školní výchovy i vzdělávání. Nejedná se o stav trvalý, může dojít k eliminaci problémů z důvodu změny přístupu k dítěti, změnou prostředí nebo vytréním osobnosti dítěte. Oproti tomu Langer (2008) vnímá problémovou mládež jako jedince, kteří se svými projevy chování vymykají sociálním normám a kteří nejsou schopni se normálně zapojit do života. Emerson (2008, s. 13) definuje problémové chování jako: *„kulturně abnormální chování takové intenzity, frekvence nebo trvání, že může být vážně ohroženo fyzické bezpečí dané osoby nebo druhých...“* Pro zvládnutí takového chování je třeba speciálních přístupů. Langer (2008) se domnívá, že výchovná nebo terapeutická podpora může přispět k úspěšnému zapojení problémového jedince do společnosti.

Jak můžeme vidět, Vojtová a Janský se shodují na tom, že problémové chování je odchylkou od normy, které má zpravidla dočasný charakter. Langerovo a Emersonovo pojetí problémového chování spíše popisuje poruchu chování tak, jak jsme si ji v předešlé podkapitole vymezili. Autoři však namísto slova porucha používají slovo problém. Dokazuje nám to fakt, že i v odborné literatuře dochází k nejednotné terminologii a vnímání pojmů problém a porucha chování. Autoři se všichni shodují s možností změny nežádoucího chování dítěte za použití určitých výchovných a pedagogických přístupů (srov. Janský, 2004, Langer, 2008, Vojtová, 2010).

3.1.3 Porucha chování

Definice Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání popisuje pojem poruchy chování a emocí jako výraz pro *„postižení, kdy se chování a emocionální reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních a etnických norem*

a mají nepříznivý vliv na školní výkon....“ (Vojtová, 2008, s. 89). Hlavním kritériem, kterým se tedy při posuzování poruchy chování budeme zabývat, je norma. Pro uchopení poruchy chování pak Vojtová (2010, s. 78) uvádí tři vztahové rámce – **individuální, sociální a situační, věcný**.

Individuální rámec posuzuje chování z hlediska dítěte samotného. Důležitý pro posouzení je věk dítěte, jeho vývojové předpoklady, emocionální, sociální a kognitivní vyspělost. Důležitou roli hraje také životní situace a historie dítěte. Kompetence dítěte jsou srovnávány s vývojovou normou. **Sociální rámec** hovoří o hodnotách a normách, které dítě upřednostňuje ve svém chování. Z důvodu multikulturní společnosti, ve které žijeme, tak může docházet ke konfliktům z hlediska rozdílných kulturních hodnot a norem. Je proto důležité posuzovat poruchu chování z hlediska sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. **Situační a věcný rámec** sleduje situace, ve kterých se nevhodné chování dítěte projevuje. Na agresivní chování tak může být pohlíženo jinak v běžné životní situaci a ve chvíli ohrožení (Vojtová, 2010). Hovoříme-li o poruše chování, je třeba pamatovat na fakt, že se jedná o řadu navzájem propojených faktorů. Porucha chování je tak výsledkem celkové interakce mezi vnějšími faktory a aspekty, které přináší osobnost jedince. Na vzniku poruchy chování se podílí více faktorů, mezi které patří především škola a rodinné prostředí (Farrell, 1995).

V zahraniční literatuře (Bhatt, 2007, Farrell, 1995, Peterson, Hittie, 2010) se od pojmu porucha chování ustupuje. Nahrazuje jej pojem emotional and behavioural difficulties (obtíže v chování a emocích) (Farrell, 1995), challenging behaviour (provokující chování) (Peterson, Hittie, 2010) nebo behaviour problems (problémové chování) (Bhatt, 2007).

Pro lepší přiblížení poruchy chování a jejich projevů, uvádíme nyní dimenzionální klasifikaci poruch chování. V praxi se setkáváme s několika klasifikacemi, vybrali jsme tuto pro její přehlednost a rozdělení projevů nežádoucího chování.

Dimenzionální klasifikace poruch chování

Klasifikace se užívá především v anglosaských zemích a pracuje s dimenzí projevů (Vojtová, 2008). Dimenzí rozumíme velikost nebo rozsah jevu (Kraus a kol., 2005). Klasifikace tak sleduje, jaký stupeň poruchy odpovídá daným projevům chování.

Určuje hloubku poruchy a jakým způsobem je chování dítěte odlišné a výrazné od běžné normy. Vše se určuje na základě dvou posuzovacích škál chování: Revised Behavior Checklist – RBCL, Child Behavior Checklist – CBCL (Vojtová, 2008, s. 65). Škála je určována prostřednictvím rodičů dítěte, nejbližších příbuzných, popřípadě vychovatelů, kteří se podílí na výchově dítěte. V dotazníku poskytnou informace o chování dítěte tím, že popíší dvacet kompetencí, které zahrnují aktivity dítěte, jeho sociální vztahy a úspěchy ve škole. Škála obsahuje 118 položek, které popisují problémy v chování a emoční problémy. Rodiče zaznamenávají, jak moc se která položka shoduje s problematickým chováním jejich dítěte za posledních šest měsíců. Škála je zhotovena tak, aby pro vyplňování dotazníku nebylo potřeba žádného zvláštního vzdělání v dané oblasti (The California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare, 2010). Na základě vyhodnocení škály dělí dimenzionální klasifikace poruchy chování a emocí do čtyř skupin podle čtyř základních vzorců v chování. Je třeba si uvědomit, že zařazení dítěte do určité skupiny záleží na převaze daných vzorců chování a jejich intenzitě, proto je třeba počítat s tím, že žák s poruchami chování vykazuje problematické chování ve více oblastech. Skupiny dimenzionální klasifikace jsou následující:

Poruchy chování – skupinu charakterizuje chování s verbální nebo fyzickou agresí, nezodpovědnost, ničení věcí, odmítání autority, vzdorovité chování.

Osobnostní problémy – skupina je charakteristická úzkostným chováním, sociální uzavřeností, senzibilitou, izolací, stydlivostí a dalšími projevy, které mají tendenci izolovat se od sociálního prostředí.

Nevyvrálost – do této skupiny patří problémy s pozorností, roztržitost, pasivita, lenost, pomalost, denní snění a další projevy v chování, které se neshodují s vývojovou normou.

Socializovaná agrese – pro skupinu je charakteristické chování, které zahrnuje skupinovou agresi, záškoláctví, loupeže a identifikaci s delikventní skupinou (Vojtová, 2008, s. 66).

Vývoj poruchy chování

Jak jsme již v úvodu kapitoly uvedli, porucha chování se vyvíjí od rizikových faktorů, které působí na dítě, přes problémy v chování až po závažné poruchy chování

(viz. podkapitola 3.1) Nyní bychom rádi přiblížili Bowerovu pětistupňovou škálu chování, která hovoří o problémech v chování podle míry závažnosti v souvislosti s příčinami a možnostmi vzdělávání:

První stupeň uvádí chování dítěte, které reaguje na problémy denního života, vývoje a nových zkušeností. Reakce jsou poměrně přiměřené, chování odpovídá věkovým zvláštnotem a normám prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Umí se ovládat a své chování usměrňovat.

Druhý stupeň popisuje chování, kdy dítě reaguje na krizové životní situace. Toto chování je vysvětlitelné jeho momentální situací a to buď z důvodu změny postavení v systému rodiny, šokem způsobeným náhlou ztrátou někoho z blízkého sociálního prostředí nebo dlouhodobou zátěží spojenou s těžkou nemocí někoho blízkého.

Třetí stupeň hovoří o chování, kterým se dítě vymyká z očekávání a obtížně se přizpůsobuje změnám podmínek. Tyto problémy mohou být často podpořeny změnou školy, častým střídáním učitele popřípadě stěhováním.

Čtvrtý stupeň udává zafixované a opakované nevhodné chování, kdy si dítě zvyklo na negativní sebeobraz a nevidí možnost změny. Při dobré školní docházce je možné toto chování změnit a podpořit dítě v navázání pozitivních sociálních vztahů.

Pátý stupeň odpovídá zafixovanému a opakovanému nevhodnému chování, které má tak výrazné projevy, že vyžaduje segregaci, intenzivní intervenci a rehabilitaci. Dítě v pátém stupni škály není možné vzdělávat a ovlivňovat v prostředí běžné školy, ale pouze v instituci nebo doma. Jedná se o chování, které je třeba změnit uceleně a je potřeba dítě vyjmout z původního sociálního prostředí (Vojtová, 2010, s. 100).

3.2 Rozdíl mezi problémem a poruchou chování

V rámci této podkapitoly se budeme zabývat rozdělením problému a poruchy chování. Než se však pustíme do rozdělování, vyjasníme si, proč je natolik důležité tyto dva termíny oddělovat s ohledem na možnosti intervence a negativního dopadu na žáka.

Pedagogové se v rámci své praxe setkávají s dětmi, které je svým chováním provokují, porušují pravidla a ruší jejich práci a práci celé skupiny. Pedagogové se musí určitým způsobem k danému problému postavit. Označit tyto děti za žáky s poruchami

chování a následně je ze školy vyloučit je sice možné, ale více efektivní je hledat postupy, jak chování u těchto dětí změnit. Učitelé se tak mohou setkat s tím, že skutečně je potřeba speciální odborné pomoci, avšak než jí budeme hledat, měli bychom umět rozlišit, do jaké míry je chování žáka problémové a kdy se již jedná o poruchu chování. Problémy dítěte tak nemusí být natolik závažné, aby je nebylo možné řešit v rámci školního prostředí (Vojtová, 2008).

Nutnost tohoto rozlišení je důležité z hlediska negativního dopadu na osobnost dítěte. Rozpoznání problémového chování žáka předchází zbytečnému nálepkování žáků. O teorii nálepkování neboli také etiketizační teorii jsme hovořili v rámci podkapitoly 2.1.2. Děti s problémy v chování jsou ohrožené tímto negativním hodnocením od jejich okolí, mívají pak problémy v navazování sociálních vztahů, podhodnocují své výkony a mají negativní vztah ke své vlastní osobě. Tento jev může ovlivňovat jejich sebepojetí a sebeobraz (Vojtová, 2008). Podobně funguje i tzv. syndrom neúspěšné osobnosti/neúspěšného žáka, kdy žák reaguje na předchozí zkušenosti s neúspěchem přijmutím této vlastnosti za svoji vlastní a začne se podle toho také daným způsobem chovat (Helus, 2009).

Rozlišení problémového od poruchového chování napomáhá škole k včasnému kontaktu odborníků na danou problematiku. Může se tak předejít zhoršování situace žáka a nepříznivým vlivům na vzdělávací prostředí jeho spolužáků. V neposlední řadě rozlišení předchází nepotřebnému vylučování žáků z jejich přirozeného sociálního prostředí, z jejich třídy, která je pro ně důležitým prostředím v rámci úspěšné socializace (Vojtová, 2008).

Jak můžeme vidět, rozlišení problémového chování od poruchy chování je velice důležité, neboť může předejít mnoha negativním vlivům a dopadům. U žáků s lehkým mentálním postižením bychom rádi upozornili na problém nálepky a vylučování ze sociálního prostředí. Žák, který již žije s „nálepkou“ dítěte s mentálním postižením, může mít z tohoto důvodu své sebevědomí snižené. Pokud mu přidělíme další „náleпку“ dítěte s poruchou chování, jistě to na jeho osobnost bude mít další negativní vliv, o to hůř, pokud je toto označení pro dítě nepřiměřené. Stejně tak je to i s vylučováním ze sociálního prostředí třídy. Žáci s lehkým mentálním postižením mohou být integrováni v běžné základní škole nebo jsou vzděláváni v základních školách praktických (viz kapitola 1). Pokud se vzdělávají v základní škole praktické, jsou už tak odděleni od intaktní populace dětí. Další vylučování by mohlo mít znovu negativní

dopad na problémy dítěte. O tomto jevu hovoří Vojtová (2008), kdy poukazuje na opakované vytrhávání dítěte z jeho přirozeného sociálního prostředí, které ovlivňuje pocit dítěte v oblasti sociálního bezpečí.

Rozdíly mezi problémem a poruchou chování uvádí Vojtová (2010) ve třech dimenzích: v motivaci chování, v časovém období a intenzitě a ve způsobech podpory a intervence.

Problém v chování v rámci **motivace chování** odlišujeme tak, že žák s problémem v chování si své problémy uvědomuje, vadí mu a chce je řešit. Dítě s poruchou chování normy ignoruje. Z hlediska **časového období** jsou problémy u žáka s problémy v chování spíše krátkodobějšího charakteru nebo se objevují nahodile či v určitých periodách. U žáka s poruchami chování dochází k dlouhodobým problémům. K **nápravě chování** u žáka s problémy v chování vedou cílená pedagogická opatření v rámci prostředí školy. Žák s poruchami chování podstupuje speciální intervenci při které je jeho chování ovlivňováno speciálními metodami ke změně ve společensky přijatelné chování (Vojtová, 2010).

Pro přehlednost uvádíme tabulku, která tyto dimenze rozděluje a dané odlišnosti popisuje.

ZÁMĚR V NEŽÁDOUCÍM CHOVÁNÍ JEDINCE	
Žák s problémem v chování	Žák s poruchou v chování
- o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit - normy nenarušuje úmyslně - jejich porušování je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a vnitřními potřebami žáka - nálepku problémového žáka trpí a ta v něm vyvolává negativní emocionální zážitek	- není s danými normami v konfliktu - nepřijímá je, popř. ignoruje - zpravidla nepocituje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání
ČASOVÁ DIMENZE NEŽÁDOUCÍHO ZPŮSOBU CHOVÁNÍ	
Žák s problémem v chování	Žák s poruchou v chování
- problémy bývají krátkodobé - projevují se v určitých periodách - mívají vývojové souvislosti - bývají důsledkem nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím	- porušuje normy dlouhodobě - vývojová specifika morálního vývoje způsobují nežádoucího chování prohlubují
NÁPRAVA, KOMPENZACE, REEDUKACE	
Žák s problémem v chování	Žák s poruchou v chování
- k nápravě vedou cílená pedagogická opatření - speciálněpedagogické metody kompenzují nežádoucí chování, které by žákovi umožňovaly přiměřené naplňování jeho potřeb	- náprava vyžaduje speciální péči - směřuje k převádění (sublimaci) způsobů a cílů chování společensky nepřijatelného k chování, které je přijatelné

Tab. č. 1: Rozdíly mezi žáky s problémem v chování a s poruchou chování (Vojtová, 2010, s. 109)

Jak jsme se již zmiňovali výše, v zahraniční literatuře se dnes nesetkáme tolik s

termíny porucha chování. Přesto i zde je v terminologii zahrnuto chování, které v naší literatuře spadá do poruch chování. Tuto skutečnost můžeme sledovat na následujícím příkladu. Farrell (1995) nepoužívá termín porucha chování, ale rozděluje žáky s obtížemi v emocích a chování (emotional and behavioural difficulties) na dva typy. Prvním typem jsou děti, jejichž problémy jsou způsobeny určitými stresovými událostmi v jejich životě, jako je například smrt rodiče nebo změnou školy. Jedná se většinou o krátkodobé potíže, které se dají díky správné podpoře překonat. Tento typ žáků můžeme zařadit mezi žáky s problémy v chování. Druhou skupinou jsou děti s dlouhodobějšími a hlubšími problémy, u nichž je zapotřebí speciální intervence. Autor popisuje skupinu dětí, které bychom v české terminologii označili jako žáky s poruchami chování. Můžeme tak vidět rozdělení problému a poruchy chování v rámci jednoho termínu, který je jemnější a pomáhá tak předcházet nálepkování.

3.3 Problémy v chování u žáků s lehkým mentálním postižením

V první kapitole jsme se seznámili s osobností jedince s lehkým mentálním postižením a jejími specifiky. Nyní se zaměříme na možnosti nežádoucího chování u těchto žáků, které se u nich mohou vyskytovat a mají souvislost s jejich postižením. Pro větší přehlednost rozdělíme žáky na žáky v riziku poruchy chování, s problémy v chování a s poruchami chování.

3.3.1 Žák v riziku poruchy chování

Podkapitole 3.1.1 jsme hovořili o tom, co je to riziko vzniku poruchy chování a jaké faktory mohou jedince v jeho vývoji ohrozit. Nyní se podíváme na samotnou osobnost žáka s lehkým mentálním postižením, kterého již z hlediska specifického vývoje z důvodu jeho postižení můžeme zařadit mezi žáky v riziku poruchy chování.

Mentální retardace je vrozená vývojová porucha rozumových schopností. Nejedná se tudíž o poruchu duševní. U lidí s mentální retardací se ale také vyskytují poruchy, se kterými se setkáváme u lidí bez mentální retardace. Riziko vzniku těchto poruch je dokonce 3-4 krát vyšší (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

Jak jsme se již zmiňovali v první kapitole, děti s mentálním postižením jsou citově nezralí. Pro jedince s lehkým mentálním postižením je tato nezralost také charakteristická. Emocionalita je u těchto dětí jednou z nejvýznamnějších oblastí osobnosti, která ovlivňuje jejich chování (Švarcová, 2011). Děti se projevují neadekvátností emocí vůči podnětům a nízkou sebekontrolou (Pipeková, 2006). Časté je také nedostatečné rozlišení citů, silně egocentrické emoční naladění a slabé řízení emocí za pomoci intelektu (Chaloupková, 2011). Nevyzrálost v emoční oblasti spolu s nižším intelektem patří mezi rizika spojená s osobností dítěte (Vojtová, 2008).

Čadilová, Jůn, Thorová (2007) vidí jako hlavní rizikový faktor vzniku problémového chování u lidí s mentálním postižením sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Některá prostředí neposkytují lidem s mentálním postižením dostatečnou podporu, naopak je vystavují ještě větším stresům. Může se jednat o různé předsudky, ztráty důležitých vazeb, nedostatek kontroly nad svým životem, negativní vztahy se sociálním okolím, apod. V rámci podkapitoly 1.2 jsme zmiňovali etiologii lehké mentální retardace. Jedním z hlavních důvodů bylo právě nepodnětné rodinné prostředí. Systém rodiny a jeho fungování, chování rodičů a výchovný styl řadíme mezi rizikové faktory vzniku poruchy chování (Vojtová, 2010).

Emoční a sociální nezralost žáků s lehkým mentálním postižením spolu s osobnostními rysy významným způsobem ovlivňují schopnost úspěšné socializace (Pipeková, 2006). Socializace je celoživotní proces, při kterém si „*jedinec osvojuje formy jednání a chování, poznatky, jazyk, hodnoty a kulturu a začleňuje se tak do společnosti*“ (Procházka, 2012, s. 90). Definice mentální retardace, kterou jsme popsali již v úvodu první kapitoly, hovoří o „*narušení adaptivního chování, které nemusí být v chráněném sociálním prostředí s dostatečnou podporou u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné*“ (Müller, Valenta, 2007). Pipeková (2006) se s definicí shoduje v nutnosti podpory, neboť v tomto ohledu uvádí, že jedinci s lehkým mentálním postižením mají sklony selhávat v oblasti norem, kulturních tradic a očekávání. Mohou tak mít problémy v manželství a výchově dětí, zajištění si a udržení práce nebo ve schopnosti řešit problémy, které přináší nezávislý život. V literatuře (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007) se setkáváme dále s názorem, že po přiměřeném nácviku mohou být někteří jedinci s lehkým mentálním postižením schopni žít samostatně a umět si práci udržet, přestože určitá míra podpory zvenčí může být potřebná. Stejně tak i Langer (2008) hovoří o sociálně přizpůsobivých jedincích s lehkým mentálním postižením,

kteří jsou schopni bezproblémově fungovat v prostředí jim adekvátním, popřípadě s přiměřeným pedagogickým dohledem. Autoři se všichni shodují na tom, že žáci s lehkou mentální retardací potřebují určitou podporu zvenčí pro úspěšnou socializaci.

Bhatt (2007) se domnívá, že problémy v chování souvisí s akademickými problémy a problémy v učení obecně. Pokud má dítě zkušenosti s neustálým neúspěchem v učení, může být pro něj těžší pohlížet na sebe jako na plnohodnotného člověka. Popisuje tak jev podobný syndromu neúspěšné osobnosti/neúspěšného žáka, který jsme popsali v podkapitole 2.2. Žák s lehkým mentálním postižením se zajisté s tímto rizikovým faktorem setkat může, vzhledem k problémům v učení a snížené inteligenci. O to víc se jeho školní neúspěch může projevit v rámci integrace do běžné školy. Žák zde může více cítit neúspěch v porovnání s žáky, kteří jsou na tom inteligenčně v normě. Může se tak dostat i do pozice outsidera třídy. Školní neúspěch a pozice s tím spojená jsou jedním z faktorů, které patří mezi rizika spojená se školou (Vojtová, 2008).

Osobnostní rysy jedince s lehkým mentálním postižením, nepodnětné rodinné prostředí, problémy dospělých jedinců v oblasti zařazení se do společnosti, školní neúspěch, to vše jsou rizikové faktory, se kterými se může dítě s lehkým mentálním postižením v rámci svého vývoje setkat a které mohou mít vliv na jeho chování. Je tak zřejmé, že je třeba při edukaci těchto dětí zohledňovat tento fakt a již s ním dopředu pracovat. Na žáky v riziku poruch chování působíme ve vzdělávacím procesu v rámci oblasti prevence (Vojtová, 2008). Prevence směřuje svým působením k omezení pravděpodobnosti výskytu problému nebo v působení na jedince tak, aby obtížné životní období překonal (Kyriacou, 2005). V praxi bychom pak hovořili o sekundární prevenci, která je přímo určená pro děti a dospívající, kteří jsou v riziku vzniku poruchy chování (srov. Švarcová, 2009, Vojtová, 2008).

3.3.2 Žák s problémy v chování

Jak jsme si již vymezili v předchozích podkapitolách, problémové chování se nejčastěji vyvíjí z důvodu rizikových faktorů, které na dítě působí. Žák s problémy v chování nenarušuje normy úmyslně, je s nimi v konfliktu z důvodu vnitřních dispozic a očekávání vnějšího okolí (Vojtová, 2008). Chování žáků se sníženou inteligencí se

může projevovat problémově z důvodu nepochopení pravidel a norem. Nejedná se o úmyslnou ignoraci, žáci jsou zmatení z očekávaného chování, neboť jejich chápání bývá omezeno (Bhatt, 2007). Vágnerová (2008) hovoří o tom, že jedinci s lehkým mentálním postižením sice většinou ví, jak by se v daných situacích měli chovat, ale nelze od nich vhodné reakce vždy vyžadovat. Důvodem těchto nepředvídatelných reakcí je odlišné zpracování informací a tendence k odlišným způsobům odezvy. Farell (1995) se domnívá, že problémové chování může být výsledkem nesouladu mezi očekávanou mentální úrovní dítěte a jeho skutečně dosažené úrovní.

Žáci s lehkou mentální retardací mají snížené uvědomění si odpovědnosti za své jednání a pocit viny. Může tak dojít k situacím, kdy si dítě neuvědomí dopad svého chování, které považujeme za problémové. V takové situaci se jedná o problém vzniklý na základě primárního mentálního postižení. Je však třeba dobře dítě poznat a rozlišit, zda se skutečně jedná o důsledek nepochopení nevhodnosti chování nebo zda si dítě je schopno pravidla plně uvědomovat a pouze je nedodržuje (Langer, 2008).

Žáci s lehkým mentálním postižením bývají často z důvodu specifických osobnostních vlastností neúspěšní v sociálních vztazích. Na základě toho řeší náročnější životní situace častěji za pomoci nevhodně naučených pseudokompenzačních technik, jako je agrese, útěk, upoutání pozornosti, apod. (Müller, 2001).

Z popsaných příkladů tak vidíme, že důvodem problémového chování u žáků s lehkým mentálním postižením nemusí být porucha chování jako taková, ale nepochopení daných norem nebo neschopnost řešit problémy efektivně. Docházíme tak k potvrzení definice problémového chování. Žák s lehkým mentálním postižením se může dostat do konfliktu s očekáváním vnějšího okolí z důvodů nedostatečně vyvinutých vnitřních dispozic.

3.3.3 Žák s poruchou chování

Jak již bylo řečeno výše, je třeba žáka s lehkým mentálním postižením dobře poznat a pochopit, zda jeho problémové chování se skutečně váže na jeho neschopnost pochopit daná pravidla nebo zda pravidla nedodržuje úmyslně (Langer, 2008). V tom případě bychom pak hovořili o poruše chování, která vzniká na základě neřešených a přetrvávajících problémů v chování. Porucha chování se vyznačuje ignorací

a nepřijmutím pravidel. Jedná se dlouhodobé problémy, které se časem prohlubují (Vojtová, 2008)

U žáků s lehkým mentálním postižením se můžeme setkat s nepřiměřenými afektivními reakcemi. Důvodem toho je zhoršené sebeovládání. Tyto reakce mohou směřovat až k agresivnímu chování, které může být obranou proti situaci, které dítě nerozumí a neumí ji zvládnout. Agresivita a afektivní chování je pak projevem neschopnosti reagovat vyspělejší způsobem, nedostatkem sebeovládání a sebekontroly. Žáci mohou také agresivně reagovat na narůstající stres spojený s nadměrnými sociálními požadavky, kterým nerozumí. V neposlední řadě se pak agresivní chování objevuje jako reakce na negativní postoje druhých lidí (zesměšňování, ponižování, odmítání) a různá omezení. Vzácně se můžeme setkat také s kriminální činností, která je charakteristická neplánovaností a impulzivitou. Toto chování je do značné míry infantilní, spojené s neschopností ovládat své chování. Z velké části mají tito jedinci přidružené ještě další psychiatrické potíže (Vágnerová, 2008).

Přestože popisujeme agresivní chování jako poruchu chování, nemusí se vždy jednat o poruchu. Je třeba dítě sledovat, zda se s těmito problémy potýká delší dobu nebo se jedná pouze o krátkodobější, víceméně impulzivní reakce. V tom případě chování žáka nemůžeme označit za poruchové (viz podkapitola 3.2).

3.4 Řešení problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením

V předchozích částech kapitoly jsme si rozdělili problémové chování žáků s lehkým mentálním postižením na rizika poruchy chování, problém v chování a poruchu chování. Nyní se budeme zabývat, jakým způsobem bychom měli s těmito žáky pracovat. Než s tím však začneme, rádi bychom znova upozornili na to, že je u žáků s mentálním postižením velice důležité podrobně prozkoumat jejich situaci. Čadilová, Jůn, Thorová (2007) upozorňují na chybu v praxi, kdy se k problémovému chování dítěte s mentálním postižením automaticky přistupuje jako k přirozenému znaku tohoto postižení. Pedagogičtí pracovníci neprovádí důkladnou analýzu chování a nezkoumají důkladně prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Z toho pak mohou dojít k mylným závěrům s vytvořením neefektivních přístupů.

3.4.1 Žák v riziku poruchy chování

Jak již bylo řečeno, žáky v riziku poruch chování se zabývá sekundární prevence, která se snaží zabránit poškození, které vzniklo působením rizikových faktorů na dítě. Hlavními úkoly ve fázi prevence jsou:

- identifikace rizikových faktorů v prostředí a v procesech,
- eliminace jejich rozvoje a vlivu, jejich odstranění,
- poznání charakteru problémů
- zvyšování kompetencí pedagoga, který takového jedince učí,
- pomoc jedinci orientovat se ve vlastním chování
- odstraňování ohrožujících a škodlivých aspektů v jeho sociálních podmínkách,
- pomoc sociálnímu okolí orientovat se v rizikové situaci (Vojtová, 2008, s. 116).

Základem pro prevenci rizikového chování je bezpečné školní prostředí, které respektuje a rozvíjí žákovu osobnost. Škola má vytvářet pozitivní atmosféru, která podporuje vztahy, sociální kompetence žáků a má jasně daná pravidla (Vojtová, 2008).

V podkapitole 3.3.1 jsme hovořili o rizikových faktorech vzniku poruchy chování u žáků s lehkým mentálním postižením, kterými byly emoční labilita a citová nezralost, sociální prostředí dítěte, problémy v oblasti sociálních vztahů a socializace a školní neúspěch spojený s nižším intelektem. Nyní se budeme zabývat tím, jakým způsobem je třeba s těmito riziky v rámci edukace pracovat.

V rámci emocionality žáků s lehkým mentálním postižením je třeba dbát na emoční klid dítěte. Základem pro rozvoj emocí je denní řád. Ten dítěti napomáhá předvídat denní události, se kterými se setká a může se tak vyvarovat stresujícím událostem z neznámého. Žák s lehkým mentálním postižením potřebuje pozitivní emoční odezvu v prostředí, ve kterém se pohybuje. Abychom předcházeli emočnímu napětí dítěte, je třeba, aby zažívalo pochopení ze strany učitelů, laskavý přístup a lásku (Stuchlíková a kol., 2005).

Při rozvoji emocionality u jedince s lehkým mentálním postižením je potřeba dosažení určité aktivizační úrovně, která závisí především na vnitřní motivaci. Přestože můžeme u těchto dětí s jistou zaměřeností na budoucnost počítat, je třeba ji i přes to v rámci učení rozvíjet. Pedagog by měl rozvíjet tuto motivaci, která dále napomáhá v regulaci emocí a chování. Motivaci podporuje za pomoci přiměřeného přístupu ke

vzdělání dítěte a podpoře jeho dalšího vzdělávání. Zaměřuje se především na praktické činnosti využitelné v běžném životě (Müller, 2001).

V rámci vzdělávání je také potřeba s emocemi pracovat. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby uměli o svých náladách hovořit a určitým způsobem je regulovat. Schopnost regulovat emoce a chování můžeme rozvíjet pomocí prožitkových her, pohybu, dramatických her, apod. Žáci se při tom učí o svých pocitech mluvit a následně své emoce také zvládat (Stuchlíková a kol., 2005).

U dětí citově deprivovaných je patrná zvýšená touha po citové odezvě osob, ke kterým mají důvěru. Učitel by proto měl s žákem navázat vztah a vytvořit mu citové zázemí, kterého se mu nedostává. Na základě takového vztahu může pozitivně působit na nedostatky v emocích, které u něj nebyly z důvodu deprivace rozvíjeny (Müller, 2001).

S citovou deprivací dítěte souvisí další rizikový faktor vzniku poruchy chování a tím je nepodnětné sociální prostředí dítěte. Škola by v tomto ohledu měla co nejvíce spolupracovat s rodinou dítěte. Je třeba, aby rodiče s učitelem komunikovali, stali se partnery, kteří navzájem spolupracují v rámci rozvoje dítěte (Chaloupková, 2011). V případě nefungující komunikace ze strany rodiny by se měla škola obrátit na příslušný orgán sociální práce, který napomáhá v překonávání bariér mezi školou a rodinou. Sleduje také, jakým způsobem jsou naplňovány potřeby dítěte v rámci rodiny a podle toho navrhuje další opatření (Gulová, 2011).

Socializace je u žáků s lehkým mentálním postižením závislá na jejich schopnostech a na přiměřeném speciálně pedagogickém působení ze strany pedagogů. Způsoby reagování na různé sociální tlaky jsou dány sociálním učením. Abychom tedy předešli nevhodným vzorcům chování, je třeba se na sociální učení zaměřit. Sociální učení by mělo začínat na poznávání bližšího prostředí (rodinné vztahy, vztahy mezi kamarády), dále pak na poznávání cizího prostředí za podpory známých osob a nakonec se zaměřuje na samostatné jednání v obou prostředích. Sociální učení může probíhat v rámci inscenování různých sociálních interakcí, pomocí hraní rolí, modelových situací, apod. Modelování rolí pak napomáhá překonat strach z neznámého, čímž má velký význam pro nácvik samostatného jednání v dané situaci. Při nácviku rolí je třeba také pracovat s konfliktními situacemi, při kterých je třeba, aby byli žáci citlivě vedeni a korigováni pedagogem. Sociální chování žáků se učitel nesmí snažit násilně potlačovat, spíše je korigovat pomocí jimi srozumitelných komunikačních stereotypů

(Müller, 2001). Pro rozvoj sociálních vztahů může učitel v rámci výuky využívat skupinové práce. Žáci se učí navzájem komunikovat, spolupracovat, pomáhat druhému a učí se také odpovědnosti za svoje chování (Chaloupková, 2011).

Školní neúspěch může podle Matějčka (2011) často souviset se vzděláváním dítěte s lehkým mentálním postižením v rámci běžné základní školy. Autor tvrdí, že pokud dítě zůstává neustále mezi posledními ve třídě, může to mít neblahý vliv na jeho osobnost. Na základě toho dochází u takového dítěte k pocitem méněcennosti, nechuti do učení, kdy dítě nepracuje ani na té úrovni, která by odpovídala jeho inteligenci. Jednou z možností jak překonat tento odpor ke vzdělávání a problémy s ním související, je vzdělávat dítě v základní škole praktické. Tam se dostane mezi žáky, kteří jsou na tom úrovně podobně a stává se tak úspěšným. Na škole je také přiměřená zátěž, individuálnější přístup, kde jsou i učitelé specializováni na daný stupeň postižení.

Na závěr můžeme zopakovat potřebu podpory a pochvaly ze strany učitele, přiměřené nároky na výuku a individuální přístup. Žáky je třeba motivovat, podněcovat k další aktivitě a dávat jim možnost zažívat úspěch (srov. Chaloupková, 2011, Müller, 2001, Švarcová, 2011). To vše je důležité pro předcházení školního neúspěchu žáků s lehkým mentálním postižením

3.4.2 Žák s problémy v chování

Jedním z problémů v chování, který se může u žáků s lehkým mentálním postižením vyskytovat je nepochopení pravidel a norem. Řád a pravidla patří do každé školy. Vždy je třeba dbát na to, aby byly pravidla dobře vysvětlena, žáky pochopena a v průběhu roku neustále připomínána. Vymezené hranice je žákům důležité vysvětlit i po stránce nutnosti a potřeby jejich dodržování. Pravidla tím nabývají smysluplnosti, žáci vědí, proč je mají dodržovat a tím spíše je také dodržují. Pravidla musí být pro každého stejná a učitel musí ke všem žákům přistupovat stejně. Důslednost je další důležitou složkou práce s pravidly. Pokud je učitel důsledný, žák má jasně dané hranice, ve kterých se lépe orientuje. Pravidla spíše dodržuje, neboť je mu jasné, co je po něm v chování vyžadováno a co je zakázáno. Naproti tomu z přístupu učitele, který jednou něco dovolí, po druhé nedovolí, jsou žáci zmatení a spíše tíhnou k porušování daného pravidla (Auger, 2005). Pravidla, kterým žáci rozumí a dodržují, napomáhají osvojení

modelů chování. Žáci s lehkým mentálním postižením potřebují k zautomatizování vhodného chování určitou míru vnější manipulace ze strany učitelů. Na základě důslednosti učitelů se jim tyto vzorce vytváří. Upevňují si tak zásobu vlastních reakcí, postojů i způsobů vyrovnávání se s životními situacemi. Díky tomu se cítí bezpečněji v rámci nových a neznámých situací (Müller, 2001).

Problémové chování žáků s lehkým mentálním postižením je možné řešit za pomoci behaviorálních teorií. Ta předpokládá, že žádoucí chování je posilováno pozitivními, pro dítě příjemnými podněty, zatímco nevhodné chování je potlačováno podněty negativními, které jsou pro dítě nepříjemné. Žádoucí chování je tak možné posilovat za pomoci odměn, které mohou být materiální, ale i psychické. Nežádoucí chování žáků naopak učitel potlačuje pomocí odebrání výhod nebo uložením trestu. Na základě této teorie dítě ustupuje od problémového chování, které mu přináší pouze nepříjemné aspekty a přechází k chování vhodnému, které mu přináší uspokojování jeho potřeb (Emerson, 2008).

Neadekvátní reakce lidí s lehkým mentálním postižením často vzniká na základě špatného rozpoznání tzv. sociálního klíče. Člověk se v rámci interakce setká s různými situacemi, které mohou být pozitivní, negativní nebo neutrální. Každý den se setkáváme s mnoha situacemi rozdílného typu. Každou vzniklou situaci člověk rozklíčuje a podle toho zvolí i odpovídající chování. Žáci s lehkým mentálním postižením poměrně dobře rozklíčují pozitivní a negativní situaci. Problémy mohou nastat při rozklíčování neutrálních situací. Často si je interpretují chybně, s negativním naladěním a vztahují si je na svou osobu. Na základě toho zvolí také nevhodnou reakci. Aby učitel takovým situacím zabránil, je třeba, aby žák pochopil, že se nejedná o útok na jeho osobu. Pedagog se s žákem vrátí k situaci a pomůže mu ji správně rozklíčovat. Až ve chvíli, kdy dítě situaci pochopí, může s podporou učitele hledat jiné, vhodnější chování (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

3.4.3 Žák s poruchou chování

V případě poruch chování jsme si uvedli, že nejčastěji se u žáků s lehkým mentálním postižením vyskytuje agresivní chování. V případě poruch chování je důležitá podrobná diagnostika situace dítěte, která pomůže vysvětlit jeho chování a na

jejím základě je možné také vytvořit příslušnou strategii (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

Strategie, které je možno využívat v případě žáků s poruchami chování, jsou stejné, jako u problému v chování, akorát vyžadují větší intenzitu. Vzhledem k definování poruchy chování bývají tyto žáci často vzdělávání ve speciálním segregovaném prostředí, které již nesouvisí s tématem naší práce.

Shrnutí

Ve třetí kapitole práce jsme se zaměřili na problémy v chování u žáků s lehkým mentálním postižením. Na úvod kapitoly jsme si vymezili pojmy riziko, problém a porucha chování. Popsali jsme vývoj od rizika vzniku poruchy chování, přes problém v chování až po poruchu chování. Krátce jsme nahlédli také do zahraniční terminologie, která se vyznačuje jemnějšími termíny, než je tomu v české literatuře. Zabývali jsme se rozdělením pojmů problém a porucha chování a důvody, proč je toto rozdělení z hlediska negativních důsledků na dítě důležitá. Dále jsme popsali problémové chování u žáků s lehkým mentálním postižením. Zaměřili jsme se na rizikové faktory vzniku poruchy chování, problémy v chování a poruchy chování, které mohou vznikat na základě mentálního postižení. Na závěr kapitoly jsme uvedli možnosti řešení problémů v chování u těchto žáků. Přístupy jsme si rozdělili podle typu problémů na žáky v riziku, s problémem a poruchou chování.

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Charakteristika výzkumného šetření

V praktické části diplomové práce se zabýváme názory učitelů a žáků na faktory ovlivňující vznik problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením a možnostmi řešení problémového chování. Téma jsme si vybrali na základě již zmíněné možné chyby v praxi, na kterou upozorňují Čadilová, Jůn, Thorová (2007). Jedná se o mylné připisování problémového chování k přirozené charakteristice osobnosti jedince s lehkým mentálním postižením. V případě, že není provedena důkladná analýza žákova chování a prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, mohou vznikat chybné úsudky a na jejich základě pak neefektivní formy intervence. Práce má ukázat jaké příčiny stojí za problémovým chováním u vybraných žáků a jaké jsou možnosti podpory. Jako nástroj pro hledání možných příčin problémů v chování jsme zvolili analýzu názorů učitelů a žáků na vybrané škole. Jejich názory jsme získali pomocí rozhovorů.

Pro svůj výzkum jsme si vybrali základní školu praktickou, na které jsme v minulosti plnili dvě měsíční praxe. Školu, žáky i učitele jsme tedy znali, tudíž bylo jednodušší s nimi navázat spolupráci a výzkum na škole provést.

Cíl práce

Cílem práce je **najít možné faktory ovlivňující vznik problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením**. Výzkumné šetření hledá na vybrané škole rizikové faktory, se kterými se žáci v průběhu vývoje setkávají a které mohou nepříznivě ovlivnit jejich další vývoj. Na základě možných příčin pak výzkum sleduje možnosti podpory pro tyto žáky v rámci prevence i v oblasti intervence již vzniklých problémů v chování. Na základě rozhovorů zjišťujeme, jak žáci vnímají kázeň a pravidla na škole a způsoby řešení problémového chování. Postoje žáků srovnáváme s názory učitelů na danou problematiku. Jedná se o názory učitelů na problémové chování a jejich domněnky nad názory jejich žáků. Srovnání má ukázat shodu či neshodu z obou stran a nabídnout učitelům náhled na názory svých žáků. Ty mohou posloužit jako podpora a inspirace učitelům při řešení problémového chování žáků

a jejich edukaci obecně.

Dílčí cíle

Mezi dílčí cíle ze strany žáků, které jsme si ve výzkumu vytyčily a které nám napomohli k dosažení hlavního cíle, patří:

- Zjistit názory žáků na školu a školní pracovníky,
- zjistit zda žáci znají a dostatečně rozumí pravidlům chování na škole,
- zjistit názory na řešení problémového chování na škole,
- zjistit chápání odpovědnosti za svoje činy,
- zjistit, zda se žáci setkali se školním neúspěchem,
- zjistit, jak žáci vnímají poruchy chování.

Dílčí cíle, které jsme si vytyčili ze strany učitelů a které nám napomohli dosáhnout hlavního cíle, jsou následující:

- Zjistit, jak si učitelé myslí, že žáci vnímají školu a školní pracovníky,
- zjistit, zda si učitelé myslí, že žáci znají a rozumí pravidlům chování, které jsou po nich na škole vyžadovány,
- zjistit způsoby řešení problémového chování na škole s ohledem na lehké mentální postižení žáků,
- zjistit, co si podle učitelů myslí žáci o systému řešení problémového chování,
- zjistit, zda žáci zažívají školní neúspěch,
- zjistit, zda se u žáků vyskytují poruchy chování.

Hlavní výzkumná otázka

- Jaké jsou hlavní příčiny vzniku problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením?

Dílčí výzkumné otázky

- Rozumí žáci s lehkým mentálním postižením pravidlům chování na škole?
- Rozumí žáci s lehkým mentálním postižením potřebě dodržovat pravidla

a normy chování ve škole?

- Jakým způsobem je řešeno problémové chování na škole?
- Vyhovuje žákům způsob řešení problémového chování na škole?
- Chtěli by způsob řešení změnit? Jak?
- Domnívají se učitelé, že jejich žáci rozumí pravidlům chování na škole?
- Domnívají se učitelé, že jejich žáci chápou důležitost dodržování pravidel a norem na škole?
- Domnívají se učitelé, že žákům vyhovují způsoby řešení problémového chování na škole?
- Myslí si učitelé, že by jejich žáci chtěli tento způsob změnit? Jak?

4.2 Metodologie

Pro výzkum jsme zvolili metodu kvalitativního výzkumu, který je definován jako: „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 7). Výzkumník při kvalitativním výzkumu zaznamenává vše, co se ve zkoumané realitě děje a zhotovuje z toho podrobný zápis. Snaží se vysvětlovat jevy očima zkoumaných osob a všímá si rozdílů mezi nimi a jejich pohledem na danou věc. Pohledy všech zúčastněných výzkumník vzájemně porovnává a vytváří celistvý obraz skutečnosti (Gavora, 2010).

Kvalitativní výzkum jsme zvolili z důvodu hlubšího zkoumání dané problematiky na vybrané škole. Výzkumná metoda dává možnost zkoumat téma podrobněji. Výzkum jsme mohli uskutečnit v přímé interakci s žáky a učiteli a navázat s nimi bližší vztah, neboť se domníváme, že participanti jsou pak více upřímní, než je tomu u zprostředkovaných forem výzkumu. Z toho také vyplývají věrohodnější výsledky. Díky kvalitativnímu výzkumu jsme také mohli sledovat reakce dotazovaných, a téma s nimi hlouběji probrat na základě vzniklé situace.

Výzkum jsme záměrně zaměřili na konkrétní školu, se kterou jsme již měli předešlé zkušenosti. Zajímalo nás, jakým způsobem se téma problémového chování u žáků na vybrané škole objevuje a do jaké míry je s ním spojeno mentální postižení žáků. Přestože se výzkum zabývá žáky s lehkým mentálním postižením, uvědomujeme

si, že výsledky nemusí odpovídat všem žákům s daným typem postižení. Rozdíly mohou vznikat i na základě lokality školy, velikosti, apod.

4.2.1 Metody sběru dat

Jako metodu výzkumu jsme zvolili metodu rozhovoru, jehož obsahem jsou otázky a odpovědi. Rozhovor je založený na interpersonálním kontaktu, kdy je třeba navázat přátelský vztah a vytvořit otevřenou atmosféru (Gavora, 2010). Rozhovor může být volný, strukturovaný a polostrukturovaný. Z vybraných typů jsme zvolili metodu polostrukturovaného rozhovoru, který je postaven na předem připravených otázkách nebo okruzích otázek, na které se výzkumník v rámci rozhovoru vyptává. Reaguje tak na aktuální situaci rozhovoru (Pelikán, 2007). Polostrukturovaný rozhovor jsme zvolili z toho důvodu, že jsme chtěli, aby participanti hovořili především sami, čímž jsme mohli získat více platných informací. Především u žáků hrozilo nebezpečí nabádání k odpovědi. Otázky jsme tedy pokládali otevřeně, aby měli možnost širší odpovědi. Pouze v případě nepochopení otázky jsme respondentům zkoumanou oblast více přiblížili.

Rozhovory probíhaly v nerušeném prostředí kuchyňky sloužící pro pracovní vyučování. V době rozhovorů byla prázdná, tudíž jsme měli možnost nerušeně výzkum provádět. Na úvod jsme všem participantům vysvětlili důvod těchto rozhovorů a způsob jejich zpracování. Navodili jsme přátelskou, otevřenou atmosféru, především u žáků jsme se snažili, aby se nebáli mluvit upřímně. Hovory s žáky jsme tedy začali vzpomínkami na období naší praxe, zjišťování v jaké jsou třídě, co by chtěli dělat v budoucnosti, apod. Poté jsme se jich začali ptát na pozitivní věci týkající se školy a vzdělávání. Až jsme si byli jisti, že nám žáci důvěřují, požádali jsme je i o negativní zkušenosti se školou a učiteli.

4.2.2 Okruhy výzkumného šetření

Na základě dílčích cílů, teoretické části práce a průběhu výzkumného šetření jsme si vytvořili tři hlavní okruhy zájmu – jedná se o situace **žáka v riziku vzniku poruchy chování**, **žáka s problémy v chování** a **žáka s poruchami chování**. Tyto

okruhy jsme již podrobně popsali v teoretické části, proto na nich stavíme i výsledky výzkumu, aby bylo jasné, k jakým výsledkům jsme došli. V rámci každého okruhu uvádíme ještě další pod-okruhy, které korespondují s daným tématem. Každý okruh obsahuje výsledky šetření jak z pohledu učitelů, tak i žáků.

Okruhy mapují situaci žáků s lehkým mentálním postižením a hledají možné příčiny selhávání jejich chování. Zabývají se motivací jejich chování a řešením problémů v chování. Okruhy ukazují také pozitivní složky situace žáků, popisují žádoucí chování žáků a možnosti podpory tohoto chování, na kterém je třeba v rámci prevence i intervence stavět.

Žák v riziku poruchy chování

V teoretické části práce jsme popsali rizikové faktory vzniku poruchy chování u žáků s lehkým mentálním postižením a prevenci vzniku poruchy chování. Mezi rizikové faktory jsme uvedli emocionální a citovou nevyrovnanost, nepodnětné rodinné prostředí, problémy v oblasti sociálních vztahů a socializace a školní neúspěch. Na základě toho jsme rozdělili okruh žáka v riziku poruch chování na následující podtémata:

- **Klima školy,**
- **emocionalitu žáků,**
- **sociální prostředí žáků,**
- **školní neúspěch.**

Žák s problémy v chování

Problém v chování se značí konfliktem mezi vnitřními dispozicemi dítěte a očekáváním vnějšího okolí (Vojtová, 2008). U žáků s lehkým mentálním postižením jsme v teoretické části hovořili o konfliktu s pravidly z důvodu mentálního postižení, nevhodnému kompenzačnímu chování, nesouladu mezi očekávanou mentální úrovní a skutečně dosaženou úrovní žáka a sníženém uvědomění si vlastní odpovědnosti.

Okruh žáka s problémem v chování jsme proto rozdělili na následující podtémata:

- **Schopnost chápat pravidla,**
- **nevhodnost reakcí,**
- **odpovědnost a pocit viny,**
- **nesoulad v očekávání okolí s vnitřními dispozicemi žáka,**
- **problémy v chování**
- **řešení problémového chování, systém odměn a trestů.**

Žák s poruchou chování

V teoretické části práce jsme poruchu chování uvedli jako nejtěžší stupeň nežádoucího chování, které se vyvíjí z rizikových faktorů a problémů v chování. Pokud dojde k přehlížení varovných signálů, může se z problému stát porucha chování. Práce se nezabývá přímo poruchami chování, proto jsme se i ve výzkumné části zabývali tímto okruhem pouze okrajově. Zajímali jsme se, jak vnímají participanti poruchy chování a zda se na škole vyskytují nebo vyskytovali žáci s těmito poruchami.

4.3 Překážky a etika výzkumu

V průběhu výzkumného šetření jsme se setkali s některými překážkami, které mohly ovlivnit výsledky šetření. Z toho důvodu je zde nyní uvádíme, aby měl čtenář co možná nejobjektivnější pohled na průběh výzkumu a jeho závěry. Zároveň bychom se rádi zmínili o etice výzkumu, kterou jsme v průběhu šetření také řešili.

Jedním z hlavních problémů výzkumného šetření bylo selhání techniky. Plánovali jsme nahrávání rozhovorů na diktafon s následným doslovným přepisem. Nahrávání se nám jevilo vhodnější hned z několika důvodů. Prvním byla celková atmosféra při rozhovoru, kdy se při nahrávání nemusí výzkumník věnovat jak rozhovoru, tak i zapisování poznámek. Zapisování se nám zdálo jako zdlouhavé a především také působí méně osobně, neboť výzkumník nemůže udržovat neustálý kontakt s dotazovaným. Proto jsme zvolili formu nahrávání na diktafon, který nás však v den provádění výzkumu zradil. Museli jsme proto zvolit druhou variantu a to zapisování si poznámek. Problém v zapisování pak vyvstal přímo při rozhovorech,

neboť jsme často museli zastavovat participanty, abychom si stihli zajímavé myšlenky zapsat. Stávalo se tak, že jsme tím přerušili tok myšlenek dotazovaného, ke kterému se především žáci hůře navraceli. Přestože rozhovory nejsou doslovně přepsány, zajímavé myšlenky jsme si zapsali přímo tak, jak nám byly řečeny, abychom je mohli ve výsledcích výzkumu případně citovat.

Druhým problémem výzkumu byla zvýšená unavitelnost žáků. Jak jsme hovořili již v teoretické části, žáci s lehkým mentálním postižením se jsou schopni soustředit na jednu činnost 15 – 20 minut. Rozhovory s žáky trvaly někdy i přes půl hodiny. Na konci rozhovorů byla poznat únava žáků, kdy neodpovídali tak dlouze, jako na začátku rozhovoru nebo měli větší problémy otázku pochopit.

Etická otázka výzkumu byla potřeba řešit z důvodu rozhovorů s nezletilými žáky. Vzhledem k tomuto faktu jsme vytvořili informovaný souhlas pro rodiče těchto žáků, který rodiče podepsali. Podpisem potvrdili souhlas s poskytnutím rozhovorů jejich dětí. Informovaný souhlas jsme také vytvořili pro učitele. Výzkum jsme prováděli anonymně, tudíž v něm nebudeme uvádět název školy, ani město, ve kterém se nachází, stejně tak neuvádíme jména dětí ani učitelů.

4.4 Popis zkoumaného vzorku

Výzkum probíhal na vybrané základní škole praktické formou rozhovoru s učiteli a žáky. Získali jsme celkem osm rozhovorů, z toho čtyři se žáky a čtyři s učiteli. Rozhovory trvaly v průměru kolem 40 minut. Rozhovory s učiteli byly o něco delší než se žáky. Délka rozhovoru závisela na unavenosti žáků, času, který měl každý učitel, na sdělnosti participantů a na důležitosti získávaných informací. Jak již bylo řečeno v předchozí podkapitole, název školy, žáků ani učitelů nebudeme z důvodu ochrany osobních dat jmenovat.

Popis školy

Základní škola praktická se nachází na malém městě s méně než 10 000 obyvateli. Škola je jedinou ve městě a v okruhu asi 15km, proto zde dochází hodně žáků i z okolních vesnic. Škola má 32 žáků, kteří jsou rozděleni do tří tříd. Každá třída je

smíchána z více ročníků. Jedna třída vznikla spojením prvního, druhého, třetího a čtvrtého ročníku. V další třídě je dohromady spojený pátý, osmý a devátý ročník. Poslední třídu tvoří šestý a sedmý ročník. Počet žáků ve třídách se pohybuje kolem deseti žáků. Žáci, se kterými jsme dělali rozhovory, jsou žáci osmého a devátého ročníku. Na škole jsou pouze žáci s lehkým mentálním postižením. V minulosti zde byli přeřazeni také žáci z důvodu nevhodného chování. Dnes tomu tak není, škola tak plní funkci, pro kterou byla speciálně zřízena, tedy pro žáky s lehkým mentálním postižením. V rámci budovy je také základní škola speciální. Přestože školy nemají společnou výuku, setkávají se každý den v prostorách školy, na chodbách, v rámci společných akcí školy, apod. Žáci základní školy praktické jsou tedy zvyklí i na žáky s těžším stupněm mentálního postižení.

Škola pracuje s větší unavitelností dětí a potřebou většího odpočinku, proto mají dvě 20minutové přestávky, ne pouze jednu, jak je tomu v běžných základních školách. Velké přestávky žáci tráví buď v tělocvičně nebo na školním dvoře. Zde se mohou lépe odreagovat, než kdyby zůstávali po celou dobu ve škole. V tělocvičně i na dvoře je jim dovoleno běhat, hrát různé hry. Na škole se nezvoní, učitelé si mohou uzpůsobit vyučování podle aktuální potřeby a neruší je konec hodiny.

Škola je skutečně malá, proto na ní panuje rodinná atmosféra. Všichni žáci se mezi sebou znají, společně i s učiteli. Třídy jsou rozmístěny v jedné chodbě, kde se nachází i sborovna učitelů. Prostředí je útulné a působí bezpečným dojmem.

Popis dotazovaných participantů

Rozhovory jsme provedli s učiteli a žáky školy. Všichni dotazovaní byli velice ochotní spolupracovat. Ze čtyř žáků jsme tři žáky znali, neboť jsme je v rámci praxe učili. Žáci si na nás také pamatovali, proto bez problémů navázali kontakt. Se čtvrtým žákem jsme se sice neznali, ale jednalo se o velice komunikativního hochu, který se nebál s námi hovořit. S učiteli jsme se setkali se všemi v rámci praxe, proto spolupráce s nimi byla bezproblémová.

Žáci

Participant 1 (P1) je žákem devátého ročníku. Chlapec pochází z nedaleké vesnice, z hospodářské rodiny. Chlapec byl ze všech dotazovaných žáků nejméně

komunikativní, přesto často uměl překvapit zajímavým názorem. Na školu přešel do šestého ročníku ze základní školy.

Participant 2 (P2) je žákem osmého ročníku. Chlapec se jevil velice komunikativní, chtěl spolupracovat. Na školu přešel do sedmého ročníku ze základní školy z vesnice, ve které žije.

Participant 3 (P3) je žákyní osmého ročníku. Také se jedná o velice komunikativní, veselou slečnu, která neměla problém odpovídat na otázky. Na školu se dostala do pátého ročníku ze základní školy z nedaleké vesnice.

Participant 4 (P4) je žákyní devátého ročníku. Slečna měla asi největší problémy v odpovídání na otázky, často nevěděla, co odpovědět nebo neměla na věc názor. Na školu chodí od první třídy, nikdy nechodila na základní školu.

Učitelé

Participant 5 (P5) je na škole třídní učitelkou pro první, druhý, třetí a čtvrtý ročník. S dotazovanými žáky se setkává v rámci výuky zeměpisu, chemie a pracovních činností.

Participant 6 (P6) je třídním učitelem šestého a sedmého ročníku. Dotazované žáky učí matematiku, dějepis, fyziku a pracovní činnosti. Na škole působí také jako výchovný poradce.

Participant 7 (P7) je třídní učitelkou dotazovaných žáků. Žáky učí český jazyk, přírodopis, občanskou výchovu, výtvarnou výchovu.

Participant 8 (P8) učí dotazované žáky informatiku a tělesnou výchovu.

4.5 Analýza dat a výsledky výzkumného šetření

Analýzu získaných dat z rozhovorů jsme prováděli vyhledáváním důležitých témat v rámci okruhů. Polostrukturované rozhovory, které jsme si zapisovali, jsme rozdělili na vybrané okruhy. V každém okruhu, který měl své pod-okruhy, jsme hledali důležitá fakta v odpovědích žáků a učitelů. Hledali jsme, v čem se žáci nebo učitelé navzájem shodují a poté jsme uvedli názory jednotlivých participantů, ve kterých se neshodovali, popřípadě je ostatní neuvedli. Názory žáků a učitelů jsme poté srovnali, abychom zjistili shody a neshody obou stran. Srovnání jsme na závěr shrnuli a vytvořili doporučení pro učitele.

Nyní přejdeme k výsledkům výzkumu, které nám vyšly na základě naší analýzy.

4.4.1 Žák v riziku poruchy chování

Klima školy

Základem pro prevenci rizikového chování je bezpečné školní prostředí, které respektuje a rozvíjí žákovu osobnost. Škola má vytvářet pozitivní atmosféru, která podporuje vztahy a sociální kompetence žáků (Vojtová, 2010). Ve výzkumném šetření nás proto zajímalo, zda je prostředí školy v tomto ohledu připraveno. V rámci klimatu školy jsme zjišťovali názory žáků na školu a školní pracovníky. Zajímalo nás, co se jim na škole líbí, co nelíbí. Také jsme se žáků ptali, co si myslí, že se učitelům nelíbí na žácích. Od učitelů nás zajímal názor, co si myslí, že se líbí jejich žákům na škole a školních pracovních. Z otázek jsme chtěli dojít zjistit, jaká panuje na škole atmosféra, zda se žáci cítí ve škole bezpečně a chodí do školy rádi.

Žáků jsme se přímo ptali na to, co se jim na škole líbí a co naopak nelíbí, co mají rádi na učitelích a co jim na nich vadí. Zajímalo nás, zda do školy rádi chodí a proč. Stejnou otázku jsme položili učitelům, co oni si myslí, že se jejich žákům líbí a co ne. V rámci celých rozhovorů pak bylo poznat, jaká atmosféra na škole panuje.

Analýzou dat nám vyvstalo jako stěžejní téma **zpětná vazba** ze strany učitelů. Ta je důležitou součástí života na škole a pro žáky má velký význam. Žáci na škole vnímají jak pozitivní, tak i negativní zpětnou vazbu.

Názory žáků:

Všichni dotazovaní participantů se shodli na tom, že do školy chodí rádi. Jako důvod uváděli především, že tam mají kamarády. Často uváděli určité předměty, které mají rádi, také přestávky je baví. P2 uvedl, že se mu na škole líbí to, že mohou velké přestávky trávit v tělocvičně nebo na zahradě. P1, P2 a P3, kteří před tím chodili na jinou školu, se shodli na tom, že do nynější školy chodí raději. Na učitelích se žákům líbí, že jsou na ně „hodní“. Také si všichni na nich cení, že jim „poradí nebo pomůžou“, když potřebují. P2 si s učiteli „rád jen tak povídá“. **Pozitivní zpětná vazba**, kterou žáci vnímají, je především zájem učitelů o jejich osobu a laskavý přístup.

Na škole se žákům nelíbí především „řev učitelů“. P2 a P3 uvedli, že se jim nelíbí, že bývají učitelé „naštvaní“. P1 je se školou spokojený, pouze nerad vstává. P4 rozčiluje, když ostatní žáci „zlobí“. Jako **negativní zpětnou vazbu**, kterou žáci ze strany učitelů vnímají, je zvýšený hlas a negativní emoční naladění při napomínání.

Názory učitelů:

Všichni učitelé se shodli na tom, že si myslí, že žáci k nim do školy chodí **rádi**. Shodují se především v tom, že žákům vyhovuje **přátelská, rodinná atmosféra** školy, kde se o ně učitelé zajímají. P5 uvedla, že starší žáci dokáží ohodnotit přístup učitelů, po ukončení docházky na zdejší škole často chodí na návštěvu, kdy hovoří o tom, jak se na škole cítili dobře. P6 a P8 uvádí, že žákům vyhovuje menší počet žáků ve třídě, kdy se jim učitelé mohou věnovat. P5 a P7 se domnívají, že žáci mají na škole rádi projektové dny a celkově aktivity, které se na škole s žáky dělají. P5 dále dodává, že žáci oceňují možnost být o velkých přestávkách v tělocvičně nebo na zahradě. Učitelé se všichni domnívají, že žáci chodí do školy rádi. P7 to popisuje následovně: „...*jo, už když jsou malé prázdniny, tak nadávaj, že se budou doma nudit...*“ Jako **pozitivní zpětnou vazbu**, kterou žáci oceňují, považují učitelé především jejich zájem a otevřený, přátelský přístup.

Žáci podle učitelů nemají na škole rádi, že jsou „*nuceni*“ do práce a do učení. P6 si dokonce myslí, že někteří žáci berou chození do školy jako trest. P5 a P7 se shodují v tom, že se žákům nelíbí důslednost. **Negativní zpětná vazba**, kterou žáci vnímají, je podle učitelů jejich důslednost a snaha podpořit žáky ve vzdělávání.

Emocionalita

Deficity v oblasti emocionality jsou charakteristické pro mentální postižení. V oblasti nás zajímalo, zda mají tyto nedostatky vliv na problémové chování žáků. Také nás zajímalo, jakým způsobem se na škole pracuje s emocemi a jak je rozvíjí. U žáků jsme tuto oblast sledovali spíše v rámci rozhovoru, kdy se rozpovídali o jejich zlobení. Snažili jsme se zjistit, zda se setkávají se situacemi, ve kterých neví, jak je mají řešit.

Z toho bylo poznat, jakým způsobem jejich emoce pracují a zda jsou nebo nejsou pro ně rizikovým faktorem vzniku poruchy chování.

Jako hlavní téma oblasti jsme na základě výzkumného šetření vymezili

nestabilitu emočních projevů.

Názory žáků:

V této oblasti bylo velice těžké zjistit názory od žáků. Nedokázali popsat nebo si vzpomenout na situace, které nevěděli jak řešit. Proto jsme jejich emocionalitu vnímali spíše v podobě vyprávění o situacích, ve kterých „zlobili“. Zaznamenali jsme u všech **zvýšenou citlivost** na určité podněty. P1 a P2 hovořili o situacích, kdy se nechali vyprovokovat jiným žákem k fyzickému útoku, neboť si z nich dělal „srandu“. P4 vzpomínala na vyprovokování k verbální agresi jinou spolužačkou, která se nepěkně vyjádřila o jejím kamarádovi.

Nestabilita emočních projevů se z vyprávění žáků projevovala především v reakcích na negativní interakci v rámci sociálních vztahů na škole. V takových případech může u žáků docházet k neadekvátním reakcím.

Názory učitelů:

Všichni učitelé se shodli na problémech v emocionalitě, které se u jejich žáků vyskytují. P6, P7 hovořili především o **zvýšené dráždivosti** na nepříjemné podněty od spolužáků. P5 se domnívá, že zvýšenou citlivostí trpí spíše děti z prvního stupně, na druhém stupni jsou již vyrovnanější. P8 jako učitel tělesné výchovy hovořil především o afektivních reakcích v rámci týmových her. Všichni učitelé se shodují na tom, že problémy v oblasti emocionality jsou **rizikovým faktorem** lehkého mentálního postižení. P5 a P7 vidí zvýšenou dráždivost také ve vývojovém období žáků druhého stupně. Nevhodné chování se u žáků objevují také v případě špatné nálady. Emocionalitu rozvíjí učitelé každý den, kdy v případě nějakého problému rozebírají s žákem, jak se cítil a proč se určitým způsobem choval. Také v rámci výuky se prostřednictvím určitých předmětů a průřezových témat s emocemi pracuje. Učitelé se shodují na tom, že pro žáky je těžké emoce popsat a umět s nimi pracovat. Tam vidí problém primárně v lehkém mentálním postižení, v některých případech se jedná také o důsledek nepodnětného rodinného prostředí.

Nestabilita emočních projevů se podle učitelů značí především zvýšenou citlivostí na nepříjemné podněty v rámci sociálních vztahů na škole. Zvýšenou dráždivost spojují také učitelé s vývojovými specifiky věkové kategorie, ve které se žáci druhého stupně nacházejí.

Sociální prostředí

Na sociální prostředí žáků jsme se ptali především učitelů. Zajímala nás celková situace na škole, zda je prostředí žáků, ve kterém vyrůstají obecně rizikovější a proč. S žáky jsme si pouze chvíli popovídali o rodině, abychom zjistili, jak se doma cítí.

Hlavním tématem oblasti sociálního prostředí jsme vymezili **podnětnost rodinného prostředí**.

Názory žáků:

Žáci hovořili o svých rodinách hezky, popisovali své rodiny bez velkých náznaků, že by doma něco nefungovalo. P1 a P4 byli naprosto doma spokojení, P2 a P3 se zmínili o menších problémech s rodiči, které bychom mohli připsat k vývojovému období puberty. Jednalo se především o neshody s rodiči v rámci nucení do domácích prací.

Podle rozhovorů s žáky se jejich **rodinné prostředí** jevílo jako **podnětné**. Žáci nehovořili o žádných problémech, které by ve své rodině zaregistrovali.

Názory učitelů:

Všichni učitelé se shodli na tom, že rodina má **největší vliv** na problémové chování dětí. Shodují se také na **těžké spolupráci s rodinou**. Zastávají názor, že čím jsou žáci problémovější, tím horší je i spolupráce s rodiči. Pokud jsou třídní schůzky, tak na ně přijdou právě rodiče bezproblémových žáků. P5 vidí jako problém nedůslednost, kdy děti doma nemusí plnit povinnosti. P7 uvedla při problému nepřipravenosti žáků na vyučování: „*děcka na to doma kašlou a rodiče taky. Nestaraj se, jestli ten úkol mají nebo ne. Tak pro by se pak dítě o to samo mělo starat?*“ P6 jako výchovný poradce uvedl, že na škole je hodně dětí ze sociálně slabších rodin, kde je často výchova zanedbána. Největší problém vidí v tom, že rodiny nevnímají vzdělání jako důležitou součást života. Žáci si proto nenesou pozitivní vztah ke vzdělání již z domova. Často jsou také problémem peníze, kdy rodiče nemají například na školní pomůcky, apod. Školu navštěvují také děti z dětského domova. O těchto dětech P6 uvedl, že často přemlouvají učitele, aby mohli ve škole ještě zůstat, že se jim domů nechce. Netuší však, jaký k tomu mají důvod, s místním dětským domovem nemají negativní zkušenost.

Učitelé vnímají jako hlavní příčinu pro vzniku problémů v chování u svých žáků **nepodnětnost rodinného prostředí**. Žáci vyrůstají v rodinách, které nejeví o žáky a jejich vzdělání zájem a nemotivují je do dalšího vzdělání. Velký problém, který si žáci ze svého sociálního prostředí nesou, je také nedůslednost rodičů a odlišně orientované hodnoty a normy.

Školní neúspěch

Žáci s lehkým mentálním postižením jsou rizikovou skupinou v rámci školního neúspěchu vzhledem k jejich snížené inteligenci. V oblasti nás zajímalo, zda žáci na škole zažívají neúspěch, zda ho zažívali v předchozí škole a jaký to mělo na ně vliv. Od žáků jsme zjišťovali, rozdíly mezi bývalou a nynější školou, do jaké školy chodili raději a jejich důvody. Od učitelů nás zajímal názor na to, zda žáci na škole zažívají školní neúspěch, zda jej zažívali na předchozí škole a jaký to má na ně vliv. Také nás zajímalo, jakým způsobem pracují se školním neúspěchem, aby zmírňovali jeho negativní dopad na psychiku žáků.

Jako hlavní téma oblasti se nám jevil **rozdl** školního neúspěchu na běžné základní škole a základní škole praktické.

Názory žáků:

Tři z dotazovaných žáků navštěvovali v minulosti běžnou základní školu. Všichni tři se shodli na tom, že jsou na nynější škole **spokojenější**. Školu mají raději především z toho důvodu, že se jim nikdo „neposmívá“ a že zde mají lepší kamarády. R1 vzpomínal na třetí třídu základní školy, kde ho žáci provokovali tak, že se mu posmívali za to, že je „hloupý“. Chlapec se naštval a začal se se spolužáky rvát. Na nynější škole tyto problémy nemá. Sám k tomu řekl: „...ted' už se nemlátím, ne když už mě neprovokují...to sem byl na základce, tady se nikdo neposmívá...“

Žáci vnímají **rozdl** mezi bývalou školou a nynější školou v celkové **větší úspěšnosti** na současné škole. V minulých školách zažívali neúspěch, posměch a izolaci. V současné škole se cítí dobře, jsou součástí kolektivu a zažívají i školní úspěchy.

Názory učitelů:

Učitelé se shodují v názoru, že někteří žáci na škole neúspěch zažívají. P5 a P8 si myslí, že to na žáky většinou vliv nemá, protože jim je to jedno. Vliv školního neúspěchu na žáky je podle P7 velice **individuální**, někteří žáci si to připouštějí, mohou tím i trochu trpět, jiní to neřeší. Se školním neúspěchem na škole pracují učitelé formou **motivace**. Přiznávají ale, že to je hodně těžké. Snaží se s žáky hovořit o jejich nedostacích a podporují jejich sebevědomí v tom, že každý je dobrý na něco jiného. Učitelé si myslí, že se někteří žáci smějí druhým za jejich nedostatky, ale rozhodně to na škole není nijak častý jev. Naopak si myslí, že žáci, kteří před tím docházeli na základní školu, trpěli školním neúspěchem mnohem více. Na základních školách byli vyčleňováni z kolektivu, kdežto na nynější škole se jim tohle nestává. Důvodem jsou menší rozdíly v inteligenci žáků. Nově příchozí žáci tak na škole naopak často zažívají první úspěchy, což má pozitivní vliv na jejich sebevědomí, psychiku, ale i sociální oblast, neboť si zde lépe najdou kamarády.

Rozdíl mezi současnou školou a bývalou základní školou pocítují žáci podle učitelů především v sebevědomější roli žáka. Na současné škole jsou součástí kolektivu, navazují lépe sociální vztahy se spolužáky a zažívají své první úspěchy. Přestože i zde žáci zažívají školní neúspěch, nevnímají ho natolik, neboť jsou na škole s žáky podobné úrovně.

4.4.2 Žák s problémy v chování

Schopnost chápat pravidla

Prostředí školy má mít jasně daná pravidla (Vojtová, 2010). Neschopnost pochopit pravidla školy může být důvodem problémového chování dítěte na škole, neboť žák nechápe, jaké chování není na škole tolerováno. V rámci oblasti pravidel nás zajímalo, jak chápou žáci pravidla chování na škole. Výzkum se snažil zjistit, zda žáci znají pravidla chování na škole a dostatečně jim rozumí. Zajímalo nás proto, zda žáci chápou důvody, proč je určité chování na škole zakazováno. Žáků jsme se ptali na jejich zkušenosti s nevhodným chováním, zda byli za něco potrestáni a chápou proč tomu tak bylo. Dále jsme se žáků ptali na konkrétní pravidla, o kterých hovořili, zda chápou, proč

po nich učitelé chtějí, aby je dodržovali. Mimo to jsme se ptali žáků na to, jakým způsobem jsou jim pravidla předkládána. Od učitelů jsme chtěli vědět, zda si myslí, že jejich žáci chápou pravidla a znají důvody, proč je třeba pravidla dodržovat. Zjišťovali jsme také, jakým způsobem jim je učitelé předkládají.

Jako hlavní téma oblasti nás zaujalo **porozumění pravidel chování** na škole.

Názory žáků:

Všichni žáci uvedli, že pravidla na škole **znají** a **rozumí** jim. Žáci si nepamatují, že by nějaké pravidlo školy porušili a nevěděli, že se to nesmí. Přiznávají, že pravidla porušují. P2 a P3 porušují pravidla, protože je to baví. P1, P2 a P3 vědí, proč se musí pravidla dodržet. Uvedli důvody jako nebezpečí úrazu, nevhodnost určitého chování, jako je například mluvení sprostě. P4 nevěděla přesně, proč se nesmí pravidla dodržovat. Uvedeme úryvek z rozhovoru, na kterém je poznat, jak žákyně pravidlům rozumí. „*Výzkumnice (V): Viš, proč máte na škole pravidla? P4: Abychom je neporušovali...V: A viš proč je nesmíte porušovat? P4: Ne. V: Zkus se nad tím zamyslet, proč třeba nemůžeš ve škole i jinde krást? P4: Protože si nemůžu dělat, co chci...V: A proč třeba nemůžete běhat po chodbách? P4: Abychom neporazili učitele....*“ Přestože žákyně potřebovala navést k odpovědi, tak ví, že určité chování je nevhodné nebo zakázané.

Pravidla žákům říkají učitelé na začátku školního roku, kdy jim čtou školní řád. Ten mají také vyvěšený ve třídě. P4 si jej dokonce v průběhu roku četla, neboť se o přestávce nudila. Žáci se také shodli na tom, že s nimi o pravidlech učitelé neustále hovoří a vysvětlují jim, jaké chování se od nich očekává.

Žáci znají velice dobře pravidla chování, která jsou od nich na škole vyžadována. Problém mají v jejich **porozumění**. Přestože jsou schopni plně si uvědomit, co je na škole povoleno a co je zakázáno, problém nastal ve chvíli, kdy měli vysvětlit důvody těchto pravidel. Tam docházelo ze strany žáků k delšímu přemýšlení a k potřebě navedení ze strany výzkumníka.

Názory učitelů:

Učitelé se shodli na tom, že žáci pravidla **znají** a jejich porušování nemá spojitost s lehkým mentálním postižením. V případě porušení pravidel se nejedná o neúmyslné chování na základě nepochopení norem. Důvodem porušování pravidel je

spíše **nesoulad s pravidly**, které mají žáci nastavené doma. Dostávají se tak do konfliktu mezi tolerovaným chováním v rodinném prostředí a netolerovaným chováním v prostředí školy.

Na začátku každého roku jsou pravidla vysvětlována a při porušení je učitelé žákům znova vysvětlují. Hovoří s nimi také o důvodech dodržování pravidel, aby chápali, proč je to od nich očekáváno. Podle P6 mají na škole dostatek prostoru hovořit se žáky o pravidlech, což je velká výhoda. Také hovořil o spoustě preventivních programů, které na škole fungují, kde se pravidla také rozebírají. K lepšímu zapamatování pravidel pomáhají podle P5 tresty, díky kterým si normy lépe zapamatují. Jako problém vidí rozdílnou toleranci učitelů na určité chování. Žáci z toho bývají zmatení, neboť si nejsou jistí, jestli je dané chování ještě přijatelné nebo není.

S **porozuměním pravidel chování** na škole žáci nemají podle učitelů výrazné problémy. Důvodem jejich porušování jsou rozdílně nastavené hranice pravidel v rodinném prostředí a na škole.

Nevhodnost reakcí

Neadekvátní reakce žáků s lehkým mentálním postižením mohou vznikat z důvodu odlišného zpracování informací (Vágnerová, 2008), kdy žáci špatně rozklíčují tzv. sociální klíč v dané situaci (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007). V oblasti nás proto zajímalo, zda žáci reagují neadekvátně na vzniklé situace. Téma jsme rozebírali pouze s učiteli, neboť názory na tuto oblast nebylo možné od žáků zjistit.

Názory učitelů:

Žáci nemívají příliš velké problémy v rozklíčování vzniklých situací. Občas se tyto projevy objeví, ale není to pravidlem. P5 a P7 hovořili o neadekvátních reakcích žáků ve chvílích, kdy mají „špatnou náladu“. O tomto případě jsme hovořili ve spojení s emocionalitou dítěte, ve které mají žáci deficity. Z toho důvodu tak mohou být jejich reakce v určitých případech přehnané. Pokud žák zpracuje informaci o vzniklé situaci nesprávně a následkem toho nevhodně zareaguje, hovoří s ním učitelé o jeho chování, kdy se snaží žákovi vysvětlit, jak měl situaci správně vyhodnotit.

Nesoulad v očekávání okolí s vnitřními dispozicemi žáka

Problémové chování u žáků s lehkým mentálním postižením může vznikat na základě odlišného očekávání okolí. Žáci se mohou dostávat do problému z důvodu vnitřních dispozic, které jim brání reagovat vždy vhodným způsobem. Je však na okolí, jak jejich chování, vzhledem k jejich postižení, vyhodnotí. V oblasti nás zajímalo, jak žáci chápou očekávání od jejich okolí, především tedy od učitelů. Téma jsme rozebírali společně s pravidly školy. Ze strany učitelů nás zajímalo, zda mají odlišná očekávání ke svým žákům.

Hlavním tématem oblasti se objevil **soulad** v očekávání okolí a vnitřních dispozic žáků.

Názory žáků:

Stejně jako žáci rozumí pravidlům chování, tak i chápou očekávání od učitelů. Rozumí tomu, co po nich učitelé „*chtějí*“. Pokud se na ně učitelé „*zlobí*“, chápou jejich důvody.

Výzkumným šetřením jsme zjistili, že dochází k **souladu** v očekávání učitelů a vnitřních dispozic žáků. Žáci rozumí pokynům od učitelů, nedostávají se s nimi kvůli této problematice do konfliktů.

Názory učitelů:

Všichni učitelé mají shodná očekávání v oblasti chování žáků. Připouští, že jejich chování je ovlivněné z části lehkým mentálním postižením, z části ale rodinou. Způsoby chování žáků je pro ně pochopitelné. Nemyslí si, že by se v rámci jejich diagnózy vymykali normě. Na škole nedochází ke konfliktům z důvodu odlišného očekávání od pedagogů.

Učitelé vnímají **soulad** v tom, co od žáků očekávají a jejich vnitřních dispozic. V případě konfliktů se spíše jedná o neshody z důvodu odlišného vzoru, který si nesou z rodiny.

Odpovědnost a pocit viny

Mentální postižení žáků snižuje pocity odpovědnosti a viny. Žáci mohou

selhávat v situacích, kdy si neuvědomí dopad svého chování (Langer, 2008). V případě odpovědnosti jsme chtěli zjistit, do jaké míry si žáci uvědomují dopad svého chování na jejich okolí a zda pocítují v případě špatného chování vinu. U žáků jsme výsledky zjišťovali na základě příkladů nevhodného chování, které nám vyprávěli. S učiteli jsme na toto téma hovořili přímo, jak si myslí, že žáci tuto oblast zvládají.

Hlavním tématem oblasti byl **odměřenost** od dopadů svých činů.

Názory žáků:

P1 a P4 se domnívají, že „*nezlobí*“. Nevhodné chování připustili ve chvíli, kdy jsme se zajímali o konkrétní vzpomínky na problémové situace. Poté se již více rozhovořili. R1 hovořil o příkladu, kdy kouřil na výletě. Díky **trestu**, který za to měl, by si již příště nezapálil. P2 a P3 přiznávají, že „*zlobí*“. P2 se ze srandy „*pere*“ s kamarády. Bere to jako srandu, proto nechápe nevhodnost takového chování. Nedomýšlí možné následky. P3 hovoří „*sprostě*“. Důvodem je pro ni P4, která hovoří stejným způsobem. P3 říká, že jakmile spolužačka ze školy odejde, přestane tak sama mluvit. Přestože by chtěla přestat tímto způsobem mluvit již teď, říká, že to zatím není možné. Odpovědnost přenáší na P4.

Žáci vědí, jakým způsobem se chovat na škole nemají, přesto tyto zákazy porušují. Důvodem je jejich **odměřenost** od dopadů svého chování. Za své činy **nesou zodpovědnost**, přenáší ji na někoho jiného nebo negativní aspekty svého chování schovávají za zábavu.

Názory učitelů:

Učitelé se shodují v názoru, že žáci **nesou** příliš velkou **zodpovědnost** za své činy. Pocity viny mají v případě větších problémů, jako je například kouření, apod. V lehčích případech nad tím nepřemýšlejí. Vědí, jakým způsobem se mají chovat, ale nedomýšlejí proč.

Učitelé vnímají ze strany žáků určitou **odměřenost** odpovědnosti za své chování. Žáci podle nich nesou zodpovědnost za své činy až v případě závažnějších problémů a porušení pravidel chování.

Problémy v chování

V oblasti jsme zjišťovali, jaké problémy v chování se na škole vyskytují a jaké faktory tyto problémy způsobují. Žáků jsme se ptali, jakým způsobem „*zlobí*“ oni a jejich spolužáci. Od učitelů jsme chtěli znát nejčastější problémy v chování, které se podle nich na škole vyskytují a jaké faktory způsobují tyto problémy.

Hlavním tématem oblasti je **odmítání autority** v rámci uposlechnutí příkazů.

Názory žáků:

Dotazovaní žáci hovořili o svém nevhodném chování, které pak většinou také uváděli jako nevhodné chování vyskytující se obecně na škole. P1, P2 a P3 hovořili o **neposlušnosti** ze strany žáků. Jednalo se především o **nedodržování pravidel** na škole. P2 i P3 zmiňovali běhání po chodbách, které je ve škole zakázáno. P2 ještě hovořil o **provokování** se navzájem se spolužáky. S tím mívá na škole problémy, neboť se s kamarády často „*ze srandy*“ provokuje. Uvedl, že to dělá pouze, když má dobrou náladu a že jejich „*pošťuchování*“ nemá negativní podtext. P3 a P4 uvedli jako nevhodné chování: „*když do sebe kluci kopou...*“ (citována P3). Obě vidí tento problém pouze u kluků, dívky to podle jejich názoru nedělají. Obě dvě také hovořili o **vulgární mluvě**. Obecně je možné říct, že žáci vidí jako hlavní problémy v chování porušování pravidel školy.

Jako hlavní problém v chování na škole vnímají žáci svoji neposlušnost, díky kterou projevují **odmítání autority**. Sami žáci nevnímají toto chování jako útok proti autoritě učitelů, berou to spíše jako zábavu.

Názory učitelů:

Jako hlavní problémy v chování na škole vidí učitelé **neuposlechnutí pokynů**. Tento problém uvedli hned tři učitelé. Také se shodli na tom, že to není důsledek lehkého mentálního postižení, ale hlavní vliv má rodina. Žáci jsou zvyklí na **nedůslednost v rodině**, kdy nejsou nuceni natolik poslouchat, jak se tomu děje ve škole. Tím pádem mají pak problémy uposlechnout pokynů podaných od učitelů. S uposlechnutím pokynů také souvisí další problém a tím je nepřipravenost na vyučování. Žáci nenosí domácí úkoly a pomůcky. Přestože **zapomínání povinností** vidí učitelé jako problém v oblasti mentálního postižení, hlavní selhání připisují rodině.

Učitelé se domnívají, že převážnou část rodičů nezajímá příprava jejich dětí na vyučování, tudíž ani samotní žáci se o ni nezajímají. Nepřípravenost pomůcek způsobuje také sociální a ekonomická situace většiny rodin.

Jako další problém uvedli P5 a P8 lhaní. P6 hovořil také o **drzém chování** vůči učitelům. Přestože se na škole učitelé setkávají s problémovým chováním žáků, shodují se na tom, že chování žáků je vzhledem k jejich postižení a prostředí, ve kterém vyrůstají, přijatelné.

Hlavním problémem v chování na škole je podle učitelů **odmítání** jejich **authority** ve formě neuposlechnutí pokynů. Přestože se na škole objevují určité problémy, učitelé se nedomnívají, že by chování žáků překračovalo přijatelnou mez.

Řešení problémů v chování, systém odměn a trestů

Problémy v chování je třeba určitým způsobem řešit. Výzkumem jsme chtěli zjistit, jakým způsobem se na škole řeší problémové chování žáků, zda se jedná o metody, které žákům vyhovují. Od žáků jsme odpovědi zjišťovali především tak, že nás zajímalo, jak řešili učitelé jejich nevhodné chování, které nám uváděli. Zajímalo nás, zda tato řešení na ně platila a vyhovovala jim. Zkusili jsme také zjistit, zda by dokázali vymyslet jiný způsob řešení, který by byl pro ně více efektivní. Učitelů jsme se ptali na způsoby řešení problémového chování, zda jsou podle jejich názoru efektivní, jestli žákům vyhovují a zda by je žáci chtěli změnit.

V souvislosti s behaviorálními teoriemi jsme hovořili o systému odměn a trestů, které posilují žádoucí chování a potlačují nežádoucí (Emerson, 2008). V rámci výzkumu jsme chtěli zjistit, jakým způsobem fungují na škole odměny a tresty, které z těchto dvou metod převažují a co na žáky více platí. Žáků jsme se ptali, jakým způsobem řeší učitelé jejich nevhodné chování. Z toho nám vyplynuly také určité druhy trestů. Zajímali jsme se také na pozitivní zpětné vazby od učitelů, kterých se žákům dostává. Zjišťovali jsme, jakým způsobem žáci vnímají tresty a odměny, zda si uvědomují i funkci pozitivní zpětné vazby a co z těchto dvou metod žáci preferují. Učitelů jsme se ptali na odměny a tresty, které na škole používají, co používají více a jak systém podle nich vnímají žáci.

V rámci oblasti nám jako hlavní téma vyvstalo **intenzita vnímání** odměn a trestů ze strany žáků.

Názory žáků:

Žáci uváděli, že nevhodné chování řeší učitelé udělením určitého **trestu**. Jako první použijí negativní zpětnou vazbu ve formě **slovního pokárání**. Žáci se shodli na tom, že u toho učitelé většinou „*zvýší hlas*“. Pokud to nepomůže, dostávají žáci trest. P2, P3 a P4 hovořili o „*opisování určité věty několikrát na papír*“. P1 uvedl, že je učitelé „*vyhodí za dveře*“, aby se uklidnili. V případě, že ani tyto tresty nepomohou, tak jdou za ředitelem, popřípadě dostanou důtku. V nejhorších případech mohou dostat sníženou známku z chování. To se ale podle jejich názoru na škole téměř neděje.

Žáci všichni vnímají na škole **pochvaly** v případě, že se jim něco povede nebo se chovají slušně. Shodují se na tom, že je jim příjemné pochvaly od učitelů dostávat a že je to vždy potěší. Většinou se jedná o pochvaly slovní.

Přestože by žáci raději dostávali od učitelů pochvaly, vnímají trest jako lepší prostředek pro zvládání jejich chování. P3 přímo uvedla, že pochvala na ní nijak nepůsobí, oproti tomu trest ano. Na otázku, zda by žáci nechtěli být raději chváleni za dobré chování než trestáni za to špatné, se všichni shodli na tom, že by preferovali pochvalu. Na druhou stranu si však nemyslí, že by jim pochvaly mohly natolik pomoci „*nezlobit*“. Pokud dostanou trest, spíše se nevhodného chování v budoucnu vyvarují.

Žáci chápou, že učitelé s nimi musí řešit jejich chování. Především hovořili o bezpečnosti ve škole, kterou svým chováním občas porušují. Systém řešení problémového chování na škole žákům vyhovuje, pokud by něco měnili, tak spíše ve formě přísnějších trestů. Pouze R4 nevěděla, jak by systém změnila. Ostatní žáci uvedli, že by mohl být daný trest ještě tvrdší, aby si to pak lépe žák zapamatoval. V případě „*opisování vět by dali opisovat větu vícekrát nebo by žáka nechali po škole*“. V oblasti pochval jsou žáci se školou spokojeni.

Žáci na škole **vnímají** tresty **intenzivněji**. Přestože odměny jsou pro ně příjemnější a motivující, trest vnímají jako efektivnější metodu pro zamezování jejich nevhodného chování. Nejvíce motivující jsou pro žáky písemné tresty.

Názory učitelů:

Učitelé se shodli na tom, že v případě určitého porušení řádu školy žáka nejdříve **napomenou**. S žákem si v krátkosti poví, proč byl napomenut, aby se ujistili, že žák tomu rozumí. Pokud se jedná o hrubší porušení školního řádu, tak učitelé **volají**

rodičům. Tresty na škole příliš nepoužívají, pokud však je potřeba, volí především písemné tresty. P6 uvedl jako písemný trest opsání učiva doma v případě, že zapomenou pomůcky. Učitel se však domnívá, že to někteří žáci nevnímají jako trest, neboť jsou rádi, že si mohou učivo doplnit v klidu doma. P8 také uvedl vyloučení z akce školy, jako je například školní výlet, v případě závažnějších problémů v chování. V takových případech volí učitelé také důtky a snížené známky z chování. Natolik závažné problémy se v současnosti na škole nevyskytují.

Co se týká odměn, tak učitelé používají především **ústní pochvaly**. P7 uvedla, že žáci mají rádi „*vyzdvíhnutí*“ před celou třídou. Pochvalu tak žákovi dává přede všemi a hodně důrazně. Taková pochvala je **silně motivační činitel**. Mimo pochvaly uvedla P5 také účast na některých akcích školy.

Učitelé se shodují, že na žáky lépe působí **odměny**. Především pak pochvaly používají jako metodu k upevnění vhodného chování. Shodli se také na tom, že v práci více využívají odměny než tresty, které používají spíše výjimečně. Učitelé se domnívají, že žáci by systém řešení problémového chování na škole neměnili, neboť si ani nejsou schopni představit, co by změnili. P7 uvedla, že se žákům systém nelíbí, protože s nimi neustále něco učitelé řeší, ale nedovedli by říct, co by se mělo změnit, aby jim to vyhovovalo.

Podle učitelů **vnímají** žáci **intenzivněji** odměny, které jsou především ústní formou. Odměna je pro žáky silně motivační činitel, který učitelé využívají častěji než trest. Nejeфекtivnější je důrazná ústní pochvala před celou třídou.

4.4.3 Žák s poruchou chování

Vzhledem k tomu, že se práce nezabývala přímo poruchami chování, ale spíše problémy v chování, které se dají řešit v rámci školy, zajímali jsme se o tento okruh pouze okrajově. Zajímalo nás především, jakým způsobem vnímají žáci i učitelé rozdíl mezi problémem a poruchou chování. Při dotazování žáků jsme nepoužívali termíny problém a porucha chování. Nechali jsme se inspirovat pátým stupněm vývojové škály poruchy chování od Bowera (Vojtová, 2010, s. 100), která hovoří o tak závažném chování, kdy není možné žáka vzdělávat v rámci školy, ale pouze v segregovaném prostředí. Ptali jsme se proto žáků, jaké je podle nich tak nevhodné chování, kdy už žák

nepatří do školy. Výzkum tak chtěl zjistit, zda se žáci i učitelé shodují v představách o poruchovém chování a zda je žákům jasné, jaké chování se musí řešit i mimo školu.

V okruhu jsme dále zjišťovali, zda na škole působí nebo působili žáci s poruchami chování a jakým způsobem se s nimi pracuje.

Hlavním tématem okruhu jsme zvolili **vnímání rozdílů mezi problémem a poruchou chování**.

Názory žáků:

Žáci vnímají jako poruchy chování především **záškoláctví** a **krádeže**. P3 přímo hovořila o žákovi z jedné třídy, který chodí za školu a bude kvůli tomu vyloučen. Jinak se podle žáků poruchy chování na škole nevyskytují.

Přestože žáci naši terminologii neznají, dokáží rozpoznat **rozdíl** mezi problémem a poruchou chování. Vnímají ho především ve formě chování, které není slučitelné s docházkou do školy.

Názory učitelů:

Učitelé uvedli, že na škole v současné době nemají žáky s poruchami chování s výjimkou jednoho chlapce. Jedná se o žáka, který má problém se záškoláctvím a útěky z domova. P7 uvedla, že problém je především v rodině, která je nefunkční. Z toho důvodu také chlapec z domova opakovaně utekl. Kvůli záškoláctví a útěkům bude chlapec přemístěn do dětského diagnostického ústavu, neboť je podezření na nepodnětné prostředí rodiny, kde je žák vystaven nepříznivým vlivům na jeho vývoj. R6 uvedl, že na škole působili problémoví žáci, kteří sem byli přeřazeni z důvodu poruch chování, nikoliv kvůli lehkému mentálnímu postižení. To se však změnilo, neboť na školu mohou být přeřazeni pouze žáci s lehkým mentálním postižením. Na škole se také nevyskytují poruchy chování z toho důvodu, že jsou učitelé neustále s žáky a ihned vše řeší. Nedochází tak ke zhoršování chování, neboť tomu zabráňují již v počátečních projevech nevhodného chování.

Učitelé vnímají **rozdíl** mezi problémem a poruchou chování především ve zkušenostech s žáky, kteří v nedávné minulosti školu navštěvovali. Ti byli na školu přeřazeni z důvodu takového chování, které bylo na základní škole nezvladatelné. Takoví žáci se v současnosti na škole nevyskytují s výjimkou chlapce z nefunkční rodiny.

4.5 Srovnání a interpretace zjištěných údajů

V předchozí kapitole jsme uvedli výsledky výzkumného šetření, které jsme rozdělili na žáky v riziku, s problémy a poruchami chování. V každé oblasti zájmu jsme zmínili názory žáků a učitelů na danou problematiku a vyzvedli hlavní téma, které se nám v oblasti objevilo. Nyní výsledky srovnáme, abychom ukázali, do jaké míry se žáci s učiteli shodují.

4.5.1 Žák v riziku poruchy chování

Klima školy

Žáci i učitelé se shodují, že na škole funguje přátelské, rodinné klima. Žáci do školy chodí rádi. Na škole se cítí bezpečně, ví, že se mohou na své učitele v případě potřeby obrátit. Učitelé uvedli, že žáci oceňují především přátelský přístup učitelů. Velikost školy napomáhá vytvoření tohoto rodinného klimatu, neboť se zde všichni navzájem znají a snaží si pomáhat. Zkoumaná škola jistě splňuje předpoklady prostředí, které pozitivně ovlivňuje vývoj žáků. Žáci i učitelé se shodují v názoru, že žáci vnímají **pozitivní zpětnou vazbu** od učitelů ve formě zájmu a laskavého přístupu.

Přestože se učitelé domnívají, že žákům vadí na škole plnění povinností, žáci vidí jako hlavní problém **negativní zpětnou vazbu** od učitelů ve formě zvýšeného hlasu a negativního emočního naladění.

Emocionalita

Názory na emocionalitu bylo těžké od žáků získat. Na žácích byla v rámci jejich vzpomínek a zkušeností s nevhodným chováním vidět zvýšená impulzivita. S tímto jevem se shodují také učitelé. Učitelé dále uvedli problémy spojené s vývojovým stádiem žáků druhého stupně. Přestože žáci mají s emocemi problémy, nejedná se o tak závažné problémy, které by se museli řešit speciálními postupy.

Obě strany se shodují, že **emoční projevy** žáků mohou být **nestabilní** v důsledku nepříjemných podnětů v rámci sociálních vztahů na škole.

Sociální prostředí

Žáci hovořili o svých rodinách bez problému. Nepopisovali žádné negativní zkušenosti z rodiny. Pokud hovořili o určitých problémech, připsali bychom je spíše vývojovému stádiu. Je však otázkou, zda žáci skutečně nemají doma problémy nebo se jim o nich nechtělo s výzkumníkem hovořit. Učitelé naopak vidí prostředí žáků jako hlavní faktor problémového chování. Uvedli, že žáci pocházejí často z **nepodnětných rodin**, které nejeví zájem o jejich vzdělávání a ani je v tom příliš nepodporují. Rozpor v názorech žáků a učitelů vidíme především v tom, že žáci nevnímají, že by je jejich rodina plně nepodporovala. V prostředí, ve kterém vyrůstají, jsou zvyklí na takové jednání. Je pro ně běžné a správné. Na druhou stranu žáci ani učitelé nehovořili o natolik nepodnětném prostředí, které by znamenalo pro žáky skutečné ohrožení v jejich vývoji. S výjimkou jednoho chlapce, který bude z tohoto důvodu přerazen do dětského diagnostického ústavu.

Školní neúspěch

Žáci i učitelé se shodují, že je **rozdíl** mezi školním neúspěchem v předchozích školách, které žáci navštěvovali a ve škole současné. Žáci, kteří navštěvovali v minulosti základní školu, zažívali neúspěch jak v učení, tak i v oblasti sociálních vztahů. Bývali často terčem posměchu a ve třídě měli problémy najít si kamarády. Jeden z dotazovaných žáků měl dokonce kvůli posměchu spolužáků problémy s chováním. Na nynější škole žáci nepocítují izolaci ze strany kolektivu a mají dostatek příležitostí k zažití úspěchu. Tento fakt potvrdili učitelé i žáci. Žáci přímo hovořili o tom, že na školu chodí rádi a cení si zde svých kamarádů. Učitelé na rozdíl od žáků vidí, že i zde zažívají školní neúspěch. Snaží se s ním pracovat formou motivace a podpoře jejich sebevědomí. Přestože dopad školního neúspěchu je podle učitelů velice individuální, domnívají se, že někteří žáci tím mohou trpět i na současné škole. Rozhodně ale uznávají, že na běžné základní škole měli v této oblasti mnohem větší problémy.

Žáci, kteří v minulosti navštěvovali základní školu, nyní nepocítují školní

neúspěch z toho důvodu, že jsou na škole společně s žáky podobné úrovně. Školu mají rádi a jsou zde šťastnější. Prostředí zkoumané školy je tak pro sebevědomí žáků mnohem přijatelnější. Dokazují to jak názory učitelů, tak i projevená spokojenost žáků.

4.5.2 Žák s problémy v chování

Schopnost chápat pravidla

Žáci i učitelé se shodují v názoru, že žáci pravidla na škole znají a rozumí jim. Obě strany se shodli na tom, že žáci i přes to pravidla porušují. Učitelé vidí problémy v nedůslednosti z rodiny, žáci to vnímají spíše jako zábavu. Také si uvědomují, že někdy je pro ně těžké školní řád neporušovat.

Pravidla jsou na škole přednášena na začátku každého roku a v průběhu roku je učitelé neustále připomínají. To napomáhá zapamatování a pochopení daných norem. Přestože žáci dobře chápou, že se pravidla musí dodržovat, problém už mají v chápání důvodů jejich dodržování, nad kterými tolik nepřemýšlejí. Spokojí se pouze s tím, že ví, jak se mají chovat, ale nehledají důvod, proč by se tak měli chovat. Výzkum tak ukázal, že žáci mají velice dobře zafixovaná pravidla, ale mají nedostatky v jejich **porozumění**.

Další problém vidí učitelé u sebe v rozdílné toleranci a pohledu na nevhodné chování a nedodržování pravidel. Žáci pak mohou být v jistých situacích zmateni, neboť neví, jaké chování je od nich očekáváno.

Nesoulad v očekávání okolí s vnitřními dispozicemi žáka

Podle výzkumného šetření se na škole příliš neobjevuje nesoulad v očekávání. Žáci plně chápou, co od nich učitelé očekávají a rozumí jejich případným konfliktům. Očekávání učitelů a vnitřní dispozice žáků jsou v **souladu**. Učitelé si uvědomují deficity a rizikové faktory, které na žáky působí a v případě problémového chování je zohledňují. Žáky přijímají jako individuální osobnosti, které mají svůj životní příběh, jenž má vliv na formování jejich osobnosti. Přistupují k žákům s respektem k jejich postižení. Problémy v chování nesvádějí na lehké mentální postižení, ale na celkovou situaci dítěte. Přiznávají, že jejich očekávání jsou vzhledem k diagnóze dětí sníženy, na

druhou stranu se snaží vyhýbat zkreslenému pohledu na základě postižení žáků.

Odpovědnost a pocit viny

Přestože žáci nehovořili přímo o svých pocitech viny a odpovědnosti, z jejich výpovědí bylo zřejmé, že v těchto dvou oblastech mají určité nedostatky. Pocity viny se k nim dostávají na základě potrestání nevhodného chování. Stejně tak mají problémy s odpovědností za své vlastní činy, neboť ji v určitých případech přenášejí na druhé. Přestože i učitelé se domnívají, že mají v této oblasti posunutou hranici, přiznávají, že v případě závažnějšího chování a porušení pravidel (např. kouření) se jim pocitu viny dostává. Ze strany žáků byla tedy vidět jasná **odměřenost** od dopadů svého chování, učitelé tento problém vnímají pouze v určitých případech. Problém může souviset s porozuměním pravidel chování ve škole i v životě, který není vždy žákům jasný.

Problémy v chování

Participantů výzkumu uvedli několik druhů problémového chování, které se podle nich na škole objevují. Obě strany se shodli na neposlušnosti žáků a neuposlechnutí pokynů. Dochází tak k **odmítání autority** ze strany žáků ve formě nedodržování příkazů. Tento jev vnímají jak žáci, tak i učitelé za velice častý. Žáci dále uváděli většinou takové chování, se kterým se potýkají sami. Jednalo se o vulgární mluvu, provokace spolužáků nebo běhání po chodbách. Uvědomují si, že tím porušují školní řád. Důvodem je především legrace a zábava. Nemají potřebu tím rozčilovat autoritu učitelů. Učitelé vidí jako velký problém nepřipravenost na vyučování, se kterou se setkávají téměř každý den. Jako hlavní důvod vidí nezáměr ze strany rodiny ke vzdělání. Z toho důvodu zřejmě také žáci tento jev neuvedli jako problémový, neboť jej tak nevnímají. Rodina je podle učitelů hlavním důvodem selhávání žáků v chování. Obě strany se shodují v tom, že na škole nejsou tak závažné problémy v chování, aby příliš narušovali edukaci.

Řešení problémů v chování, systém odměn a trestů

Při řešení nevhodného chování se žáci i učitelé shodli na tom, že jako první

používají učitelé napomenutí, které se podle žáků vyznačuje zvýšením hlasu. V následujícím postupu se názory rozcházejí. Podle žáků přichází na řadu trest, který je často písemný. Pokud ani to nepomůže jde žák k řediteli nebo dostane důtku. Podle názorů učitelů dostávají žáci tresty ojediněle. Většinou stačí domluva a pohovoření si s žákem o nevhodnosti jeho chování. Trest volí až v případě, že žák pokračuje v provokování. Mimo trestu volají učitelé rodičům. Až v krajních případech použijí důtky a zhoršené známky z chování. Žáci vnímají písemné tresty velice **intenzivně**, neboť všichni hovořili o tom, že je to nejčastější forma řešení problémového chování. Nikdo z žáků neuvedl možnost volání rodičům.

Učitelé na škole motivují žáky především ústními pochvalami, popřípadě účastí na školních akcích. Obě strany se shodli na tom, že pochvala je pro žáky příjemná a pomáhá v motivaci žáka. Přestože žáci vnímají pochvalu silně pozitivně, sami se domnívají, že na ně fungují lépe tresty. Pokud je na ně učitel „*hodný*“, tak jim to vyhovuje, ale nepomáhá jim to v potlačování nevhodného chování. V tomto názoru se rozcházejí s učiteli, kteří vidí pochvalu jako zajisté lepší prostředek pro předcházení problémového chování. Odměny na škole používají více než tresty. Žáci přesto vnímají tresty **intenzivněji** než pochvaly.

Učitelé se domnívají, že by žáci neměnili systém řešení problémového chování, neboť ani nepřemýšlejí nad tím, zda by se to dalo řešit jiným způsobem. Přesto se jim systém nelíbí, neboť s nimi učitelé neustále něco řeší. Žáci jsou toho názoru, že je systém na škole dobrý. Měnili by pouze zpřísnění trestů.

4.5.3 Žák s poruchami chování

Za poruchy chování je na škole považováno především záškoláctví a krádeže. Učitelé i žáci se shodují v názoru, že takové chování se na škole nevyskytuje s výjimkou jednoho chlapce, který bude umístěn do dětského diagnostického ústavu. Žáci s poruchami chování nyní na škole nejsou. Problémovější žáci, kteří navštěvovali školu v minulosti, sem byli přerazeni kvůli poruchám chování místo lehkého mentálního postižení.

V současné době jsou na školu přerazováni žáci pouze na základě lehké mentální retardace, což napomohlo eliminaci problémového chování. Dalším důvodem je také

velikost školy. Škola je malá, takže jsou učitelé neustále s žáky. Tím pádem jsou schopni problémové chování podchytit v začátcích, takže se nevyvine v poruchu chování. Obě strany jsou schopny vnímat **rozdíl** mezi problémem a poruchou chování. Pro žáky se jedná o chování, které není slučitelné s docházkou do školy, pro učitele je to chování žáků, kteří na škole působili v minulosti na základě poruch chování.

4.6 Závěr výzkumu a doporučení

Na závěr výzkumu bychom rádi shrnuli zajímavé myšlenky, které nám dalo výzkumné šetření, a uvedli doporučení učitelům. Doporučení mohou posloužit jako inspirace pro prevenci a efektivnější řešení problémového chování na škole. Zároveň slouží k zamyšlení nad tím, jak žáci vnímají školu, její pracovníky a celkový systém řešení problémového chování.

Cílem výzkumu bylo zjistit příčiny problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením. Výzkumné šetření se zabývalo rizikovými faktory vzniku poruchy chování, které mohou ovlivnit žáka s lehkým mentálním postižením.

Na úvod bychom chtěli ocenit příjemnou atmosféru celé školy, kterou jsme pocítili i v průběhu výzkumného šetření. Na žácích i učitelích bylo poznat, že mezi nimi panují pozitivní vztahy. Příjemná je i velikost školy. Škola tak působí jako větší „rodina“. Díky tomu se zde všichni velice dobře znají a žáci se tam mohou cítit bezpečně. Učitelé jsou k žákům přátelští, otevření a ochotní jim pomoci. Díky tomu také nedochází k větším problémům v chování, neboť v tak malém počtu žáků se vše ihned řeší. Je zde téměř nemožné problémy žáků nezaregistrovat a neposkytnout tak včasnou podporu. Mezi žáky panují dobré vztahy, nedochází zde k viditelnějším posměchům, agresivitě nebo šikaně. Žáci mají možnost trávit velké přestávky v tělocvičně nebo na školní zahradě, což také napomáhá jejich relaxaci. Škola zajišťuje žákům různé mimoškolní akce, projektové dny nebo preventivní programy. Na škole tak žáci zažívají i netradiční formy výuky.

Přestože škola působí jako příjemné, přátelské prostředí, žáci uváděli, že jim vadí na učitelích **negativní zpětná vazba** ve formě zvýšeného hlasu a negativního emočního naladění. Doporučili bychom proto učitelům využívat klidnější přístup. Mohlo by to napomoci v problému **odmítání autority** formou neuposlechnutí pokynů,

které je podle participantů jedním z hlavních problémů na škole.

Velice zajímavým výsledkem výzkumného šetření pro nás bylo vyvrácení našeho předpokladu o neznalosti pravidel na škole. Domnívali jsme se, že tento jev má velký vliv na problémy v chování u žáků s lehkým mentálním postižením. Díky výzkumnému šetření jsme však došli k závěru, že žáci pravidla velice dobře znají. Problém ale nastává v oblasti **porozumění** nutnosti dodržovat pravidla. Přestože žáci jsou schopni na základě navedení zvenčí popsat důvody dodržování pravidel, nemají to tolik zafixované. Nepřemýšlí příliš nad tím, proč je to důležité. Důvodem může být i příliš velká abstraktnost toho, co by se mohlo stát, pokud něco nedodrží. Spokojí se proto s tím, že pravidla znají. V případě, že by pravidlům skutečně rozuměli, chápali jejich důležitost, lépe by se s nimi ztotožnili, přijali je a bylo by pro ně jednodušší je také dodržovat. Navrhujeme proto učitelům zaměřit se na to, aby žáci pravidlům více porozuměli. V teoretické části jsme hovořili o potřebě využívat názorné příklady v edukaci žáků s lehkým mentálním postižením. Navrhujeme proto i v rámci porozumění pravidel používat více názorných příkladů, než pouze slovní vysvětlení. Učitelům také navrhujeme, aby si lépe vymezili navzájem hranice vhodného a nevhodného chování, které budou od žáků důsledně vyžadovat. Napomohou tak žákům k větší jistotě v oblasti očekávaného chování a tím pádem i k efektivnějšímu dodržování daných norem.

S porušováním pravidel souvisí také nedostatečný pocit odpovědnosti a viny u žáků. V těchto oblastech mají žáci mírné potíže, neboť k odpovědnosti za své činy přistupují s jistou **odměřeností**. Jak jsme již navrhovali práci s pravidly tak, aby je žáci plně pochopili, napomohlo by to jistě i jejich odpovědnosti za své činy. Pokud budou rozumět důsledkům možného porušování pravidel, lépe se u žáků vyvine pocit viny a odpovědnosti. Je proto dobré žáky s možnými následky pečlivě seznamovat.

Závěry výzkumu naznačují, že metody odměn a trestů mohou být v praxi efektivní. Žáci si dobře pamatovali na příklady, kdy jim byl uložený určitý trest. Přestože podle učitelů nejsou tresty na škole tolik využívány, pro žáky je tato metoda silně motivující v rámci neopakování nevhodného chování. Systém odměn a trestů, který na škole funguje, podporuje behaviorální teorie zmíněné v teoretické části práce. Učitelům bychom tedy doporučili pokračovat v těchto metodách, které se zdají být skutečně účinné. Přestože žáci nehovoří o odměnách jako o motivačním článku v předcházení problémového chování, z jejich výpovědí je patrné, že pochval si velice

cení. Učitelé využívají více pochval než trestů, což prokazatelně na škole funguje. Chtěli bychom pouze varovat učitele před větším využívání trestů, které by mohlo vést žáky k domněnce, že trest je běžná věc. Pak by tato metoda na ně přestala fungovat. Přiměřenost využívání trestů nám také dokazuje fakt, že by žáci volili přísnější tresty při řešení jejich nevhodného chování. V případě, že by tresty byly součástí každého dne, jistě by si nepřáli, aby se tresty ještě zpříšňovaly.

Hlavním rizikovým faktorem, který má vliv na problémy v chování u žáků je vzor, který si přináší z rodiny. Rodiče žáků jsou často nedůslední v dodržování pravidel nebo mají nastavené normy odlišným způsobem. Z toho důvodu jsou žáci zmatení a mají v této oblasti problémy. **Nepodnětnost** rodinného prostředí dokazuje také fakt, že pro žáky není trestem, když učitelé volají domů rodičům, neboť tuto možnost nezmiňoval ani jeden z dotazovaných žáků. Mimo rodinné prostředí má na nedodržování problémy v chování vliv také **nestabilita emočních projevů**, stejně tak i nízký pocit odpovědnosti a viny. Žákům často nedochází možné důsledky jejich chování, přenášejí odpovědnost za své činy na druhé žáky a nemívají tolik vyvinutý pocit viny. Impulzivita, snížený pocit odpovědnosti a viny jsou důsledkem lehkého mentálního postižení.

Výsledky výzkumného šetření naznačují, že hlavním rizikovým faktorem a příčinou vzniku problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením je rodina, nikoliv jejich postižení. Další faktory, které zvyšují riziko vzniku problémového chování je nedostatečné porozumění pravidel chování, emoční nestabilita a nižší pocit odpovědnosti a viny, které mohou souviset s lehkým mentálním postižením, vzorem z rodiny i vývojovým obdobím zkoumaných žáků.

Na základě výzkumného šetření nám vyvstala zajímavá myšlenka srovnat žáky ze zkoumané školy s žáky na velkém městě. Zajímalo by nás, jakým způsobem a zda by se výsledky výzkumu lišily.

Na závěr bychom chtěli upozornit na výsledek výzkumu, který sice nesouvisí příliš s tématem práce, nicméně se domníváme, že by zde měl zaznít. Zaujalo nás, že podle výpovědí obou stran se žákům daří lépe na základní škole praktické, než když navštěvovali běžnou základní školu. Podle žáků i učitelů se na minulých školách žáci setkávali s větším školním neúspěchem, s izolací z třídního kolektivu a s posměchem. Někteří žáci se kvůli těmto nezdarům dostávali také do problémových situací. Na nynější škole se cítí mnohem lépe, navazují lépe sociální vztahy a často zažívají také

své první úspěchy. Vzhledem k tomu, že nechceme uvádět pouhé domněnky, proč tomu tak je, necháme na čtenáři, aby se nad tímto faktem zamyslel a sám si zkusil odpovědět na otázku, u žáků vybrané školy, podle názorů participantů, nefungovaly tolik tendence moderní pedagogiky vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžných škol.

Shrnutí

Praktická část hledá příčiny vzniku problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením prostřednictvím kvalitativního výzkumu na základní škole praktické. Využitím metody rozhovoru jsme se snažili nalézt rizikové faktory, se kterými se žáci mohou v průběhu svého vývoje setkat. Zajímalo nás, do jaké míry je lehké mentální postižení příčinou možných problémů v chování a jaké jiné příčiny nesouvisející s osobností vybraných žáků mohou na žáky také působit. V rámci výzkumu jsme vytvořili oblasti, které nám pomohly dosáhnout zkoumaného cíle. Rozhovory jsme prováděli s žáky i učiteli. Názory obou stran jsme srovnali a vytvořili doporučení učitelům pro práci s předcházením problémů v chování i jejich řešení. Zjistili jsme, že hlavními příčinou problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením nejsou jejich specifické potřeby, ale rodinné prostředí.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá problémy v chování u žáků s lehkým mentálním postižením, příčinami vzniku a jejich řešením. Téma práce hledá možné rizikové faktory, které na žáky s lehkým mentálním postižením v průběhu jejich vývoje působí. Snaží se zjistit, do jaké míry jsou specifika osobnosti žáků s lehkým mentálním postižením příčinou jejich problémů v chování a jakou roli v tom hrají i ostatní faktory. Jako výzkumné prostředí jsme zvolili žáky druhého stupně základní školy praktické.

Cílem práce bylo zjistit rizikové faktory vzniku problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením na základě výpovědí učitelů a žáků. Za pomoci srovnání názorů obou stran jsme vytvořili hlavní příčiny problémů v chování u vybraných žáků a doporučení učitelům, jak předcházet a řešit problémy v chování.

Teoretická část seznamuje čtenáře s osobností žáků s lehkým mentálním postižením, se specifiky jejich vzdělávání a s problémy v chování, které se mohou u těchto žáků vyskytovat.

Práce hovoří obecně o mentálním postižení, důvody vzniku a charakteristickými vlastnostmi, které dítěti toto postižení přináší. Více se zabývá osobností dítěte s lehkým mentálním postižením ve všech jeho složkách. Hovoří také o formě vzdělávání a o upraveném vzdělávacím programu pro vybrané žáky. Edukace jedinců s lehkým mentálním postižením má také svá specifika, o kterých v teoretické části hovoříme. Zabýváme se faktory, které na žáky mohou v průběhu vzdělávání působit. Tyto faktory, pokud fungují, napomáhají předcházení problémů v chování. V případě selhání se může jednat také o rizikové faktory. V práci popisujeme didaktické zásady, které je nutné v případě vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením dodržovat. Hovoříme o možnostech rozvoje osobnosti vybraných žáků.

V rámci problémů v chování práce popisuje nejdříve termíny riziko vzniku, problém a porucha chování a vývoj poruchy chování. Zabývá se rozdílem mezi problémem a poruchou chování a potřebou tyto dva termíny od sebe oddělovat. Problémy v chování dále řeší z hlediska žáků s lehkým mentálním postižením, kde hovoří o rizikových faktorech, problémech a poruchách chování u těchto žáků. Na závěr se zabývá možnostmi prevence a řešení problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením.

Praktická část se zabývá příčinami vzniku problémů v chování u vybraných žáků základní školy praktické. K získání potřebných dat využívá kvalitativního výzkumu. Pro výzkum jsme zvolili metodu rozhovoru, který se nám jevil vzhledem k tématu nejvhodnější. Použili jsme polostrukturovaný rozhovor, který dává větší možnosti k otevření tématu. Na základě odpovědí jsme zjistili možné příčiny vzniku problémů v chování u vybraných žáků.

Rozhovory jsme prováděli s žáky osmého a devátého ročníku základní školy praktické a jejich učiteli. Díky rozdílným stranám participantů jsme dostali různé názory na zkoumanou problematiku. Získaná data jsme popsali v rámci vytvořených oblastí zájmu, které jsme si vytyčili pro hlavní a dílčí cíle výzkumu. Názory obou stran jsme srovnali, abychom zjistili, do jaké míry se žáci s učiteli v tématu shodují. Na základě výsledků výzkumu a jejich srovnání jsme vytvořili doporučení učitelům pro předcházení a řešení problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením.

Podle názorů participantů výzkumného šetření vychází, že hlavním faktorem ovlivňujícím vznik problémů v chování u žáků je nepodnětné rodinné prostředí. Jako další příčiny mohou být nedostatečné porozumění pravidlům chování, snížený pocit viny a odpovědnosti a emoční labilita. Tyto příčiny mohou souviset s lehkým mentálním postižením, stejně tak i s nevhodným rodičovským vzorem nebo vývojovým obdobím žáků.

V doporučení jsme uvedli pracovat více s porozuměním pravidlům chování, nejlépe názornou formou, používat více klidného přístupu, který žákům vyhovuje a vyvarovat se nadměrnému užívání trestů.

Práci jsme chtěli přispět k lepšímu porozumění příčin problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením, neboť je důležité v případě problémového chování znát dobře žakovu osobnost a prostředí ve kterém vyrůstá. Na základě správné analýzy žakoví situace je pak možné vytvářet také efektivní metody v rámci vzdělávání těchto žáků. Můžeme se tak vyvarovat přičítání problémového chování lehkému mentálnímu postižení žáka.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá rizikovými faktory vzniku problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením. Hledá příčiny související jak s osobností dítěte s lehkým mentálním postižením, tak i s ostatními faktory, se kterými se dítě v průběhu svého vývoje setkává.

Cílem práce bylo popsat rizikové faktory vzniku problémů v chování u žáků s lehkým mentálním postižením prostřednictvím rozhovorů poskytnutých učiteli i žáky základní školy praktické. Na základě srovnání názorů obou stran jsme zjistili, jaké jsou hlavní příčiny problémů v chování u zkoumaných žáků. Na základě výsledků výzkumu jsme poté poskytli doporučení učitelům pro vzdělávání a práci s problémovým chováním u žáků s lehkým mentálním postižením.

Teoretická část práce popisuje osobnost žáka s lehkým mentálním postižením, specifika jeho vzdělávání a problémy v chování, které se u těchto žáků mohou objevovat. Jedince s lehkým mentálním postižením popisujeme v rámci specifických vlastností všech složek osobnosti. Hovoříme také o možnostech vzdělávání těchto žáků a o speciálních přístupech v rámci jejich edukace. Na závěr teoretické části seznamujeme s termíny riziko vzniku, problém a porucha chování. Popisujeme vývoj poruchy chování a její příčiny. Zaměřujeme se na problémy v chování u žáků s lehkým mentálním postižením a způsoby jejich řešení.

Praktická část hledá formou kvalitativního výzkumu příčiny vzniku problémů v chování u vybraných žáků. Na základě rozhovorů s učiteli i žáky zjišťuje faktory způsobující problémové chování. Názory obou stran srovnává a vytváří doporučení pro práci s vybranými žáky.

Prací jsme chtěli přispět lepšímu pochopení příčin problémového chování u žáků s lehkým mentálním postižením. Chtěli bychom tím předcházet ne vždy vhodnému tvrzení, že problémy v chování souvisí výhradně s lehkým mentálním postižením žáků.

SUMMARY

Diploma thesis is concerned with risk factors of problems in behaviour of pupils with light mental retardation. It looks for causes relate to personality of child with light mental retardation and other causes relate to child's life experience.

The main aim of thesis was describe causes of problematic bahaviour of pupils with light mental retardation by interviews with teachers and pupils from special school for children with this disability. Research compares both sides and it tries to find out main causes of problematic behaviour of these pupils. Based on results of research we gave some recommendation to teachers for educating and supporting problematic children with light mental retardation.

Theoretical part describes personality of child with light mental retardation, education of these children and problems in behaviour these children can have. We describe child with light mental retardation focus on all attribute of personality. We talk also about possibilities of educating these children and about special approaches in education. In the end of theoretical part we talk about terminology of risk, problem and behvaiour disorder. We describe development and causes of behaviour disorder. We focus on problems in behaviour and solving these problems of children with light mental retardation.

Practical part look for causes of problems with behaviour of chosen children by using qualitative research. Based on interviews with teachers and children it tries to find out causes of problematic behaviour. It compares opinions of both sides and it creates recommendations for working with chosen children.

In diploma thesis we wanted to bring better understanding of problematic behaviour of children with light mental retardation. We would like to help prevention of meaning that problems with behaviour relate with light mental retardation which can be wrong.

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1: Rozdíly mezi žáky s problémem v chování a s poruchou chování (Vojtová, 2010, s. 109)

POUŽITÉ ZDROJE

Literatura:

AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák : strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha : Portál, 2005. 121 s. ISBN 8071789070.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, BAZALOVÁ, Barbora, PIPEKOVÁ, Jarmila. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-144-7.

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. 260 s. ISBN 978-80-7387-436-0.

BENDO VÁ, Petra, ZIKL, Pavel. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing, 2011. 144 s. ISBN 978-80-247-3854-3.

ČAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. 287 s. ISBN 978-80-247-4033-1.

CANGELOSI, James, S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2006. 289 s. ISBN 80-7367-118-2.

ČADILOVÁ, Věra, JŮN, Hynek, THOROVÁ, Kateřina. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČÁP, Jan. MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2., vyd. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 9788073672737.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.

EMERSON, Eric. *Problémové chování u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál, 2008. 166 s. ISBN 978-80-7367-390-1.

FARRELL, Peter. *Children with Emotional and Behavioural Difficulties: Strategies for Assessment and Intervention*. London, GBR: Falmer Press, 1995. 166 s. ISBN 9780750703628.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené vyd. Brno : Paido, 2010. 261 s. ISBN 9788073151850.

GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3379-1.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol*. Praha : Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

CHALOUPKOVÁ, Soňa. *Analýza školních vzdělávacích programů a vyučovacího procesu na základních školách praktických v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 232 s. ISBN 978-80-210-5646-6.

JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2004. 169 s. ISBN 80-7041-114-7.

JEDLIČKA, Richard et. al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha : Themis, 2004. 478 s. ISBN 8073120380.

KALHOUST, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOHOUTEK, Rudolf. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 167 s. ISBN 80-210-4077-7.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada, 2009. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

KRAUS, Jiří, a kolektiv. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, c2005. 879 s. ISBN 80-200-1351-2.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha : Portál, 2005. 151 s. ISBN 8071789453.

LABÁTH, V. a kolektiv. *Riziková mládež*. Praha: Slon, 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4.

LANGER, Stanislav. *Mládež problémová, její typy a možnosti uplatnění: diagnostické, výchovné a profesigrafické modely*. Hradec Králové: Kotva, 2008. 488 s. ISBN 978-80-902210-0-0.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 342 s. ISBN 978-80-262-0000-0.

MILLOVÁ, Katarína. *Psychologie celoživotního vývoje: uvedení do moderních teorií*. Brno: Host, 2012. 126 s. ISBN 978-80-7294-699-0.

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

MÜLLER, Oldřich, VALENTA, Milan. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2007. 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. 270 s. ISBN 978-80-7184-569-0.

PETERSON, J.M. HITTIE, M.M. *Inclusive Teaching: The Journey Towards Effective Schools for All Learners*. New Jersey: Pearson Education, 2010. 507 s. ISBN 0-13-715218-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila, et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD, 2006. 208 s. ISBN 80-86633-40-3.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. 203 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

STŘELEČ, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 214 s. ISBN 978-80-210-5512-4.

STUCHLÍKOVÁ, Iva a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. 170 s. ISBN 80-7178-534-2.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. 140 s. ISBN 80-86633-33-0.

ŠVARCOVÁ, Eva. *Výbrané kapitoly z etopedie a sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 162 s. ISBN 978-80-7041-959-5.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2011. 221 s. ISBN 978-80-7367-889-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Učební materiály pro kvalitativní výzkum v pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 175 s. ISBN 978-80-210-4359-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-08-41-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd., rozšířené a přepracované, Praha : Portál, 2008. 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÍTKOVÁ, Marie (ed). *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2003. 248 s. ISBN 80-214-2359-5.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. : přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2., přepracované a rozšířené vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 136 s. ISBN 978-80-210-45-73-6.

VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno : Muni Press, 2010. 336 s. ISBN 978-80-210-5159-1.

Dokumenty:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/rvpzv-lmp.pdf>

Legislativní dokumenty:

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>.

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>.

Elektronické zdroje:

The California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare. *Screening and Assessment Tools for Child Welfare*. [online]. ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment). Datum revize: duben 2010. Dostupné na: <http://www.cebc4cw.org/assessment-tool/child-behavior-checklist-for-ages-6-1>

