MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

Komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením

Diplomová práce

Brno 2011

Vedoucí práce:
Prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc

Autor práce:
Mgr. Edita Sýkorová

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem diplomovou, práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších 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 10. září 2011 Mgr. Edita Sýkorová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Prof. PhDr. Rudolfu Kohoutkovi, CSc za pomoc, připomínky a cenné rady, které mi v průběhu zpracovávání diplomové práce poskytl. Rovněž bych ráda poděkovala vedení Odborného učiliště a Praktické školy, Lomená 44 za vstřícný přístup k výzkumu.

Obsah

ÚVOD **5**

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA **7**

1.1 Pedagogika speciální 7

1.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami 8

1.3 Klasifikace mentálního postižení 10

1.4 Charakteristika lehkého mentálního postižení 13

1.5 Zvláštnosti socializace osob s mentálním postižením 14

2 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE **19**

2.1 Komunikace verbální 20

2.2 Komunikace nonverbální 23

2.3 Komunikace činem 24

2.4 Komunikační kompetence 25

2.5 Způsoby komunikace 26

2.6 Vliv internetu na lidskou komunikaci 27

2.7 Kyberšikana 28

3 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM **32**

3.1 Význam inkluze a integrace při vzdělávání 32

3.2 Legislativní vymezení při vzdělávání žáků 35

3.3 Cíle a zásady při vzdělávání 37

3.4 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 38

3.5 Předškolní a základní vzdělávání osob s mentálním postižením 39

3.6 Profesní příprava jedinců s mentálním postižením 43

4 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM **48**

4.1 Charakteristika výzkumu 48

4.2 Charakteristika místa šetření a srovnání respondentů 50

4.3 Analýza získaných dat 50

4.4 Analýza výsledků výzkumného šetření a vyhodnocení stanovených hypotéz 66

ZÁVĚR **73**

RESUMÉ **76**

SUMMARY **77**

POUŽITÉ ZDROJE **78**

SEZNAM GRAFŮ **84**

SEZNAM TABULEK **86**

SEZNAM PŘÍLOH **87**

Úvod

Pracuji jako učitelka praktického vyučování na Odborném učilišti a Praktické škole Lomená 44, 617 00 Brno, kde vyučuji žáky oboru vzdělání Pečovatelské práce. Odborné učiliště i Praktická škola umožňuje střední vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami podle zákona 561/2004 Sb. § 16, kteří mají zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění nebo sociální znevýhodnění. Připravuje žáky na vykonávání dělnických povolání v oblasti služeb, potravinářství i stavebnictví. Učiliště má vlastní úsek praktického vyučování a také domov mládeže. Praktická škola je samostatnou součástí učiliště. Je dvouletá a po jejím ukončení získávají absolventi vysvědčení o závěrečné zkoušce.

Naši žáci nevynikají výbornými školními výsledky. Jedná se často o velice slabé, až prospěchově podprůměrné žáky. U mnohých z nich je diagnostikováno mentální postižení. Přesto musí zvládat komunikaci se spolupracovníky i zaměstnavatelem, s různými klienty, např. umět se zeptat přijatelnou formou jak a v čem jim mohou pomoci.

Ne všichni žáci si uvědomují náročnost vykonávání profese, pro kterou se rozhodli. Zvládnutí učebních oborů je často náročné pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zvláště pro žáky s mentálním postižením.

Cílem diplomové práce s názvem „Komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením“ je analyzovat schopnosti žáků s mentálním postižením v souvislosti se zkvalitněním práce pedagogů. Zjistit, jaký způsob komunikace upřednostňují žáci s lehkým mentálním postižením. Zda umí komunikovat přes internet a také jestli se někdy setkali s pojmem kyberšikana. Pokud ano, tak v jaké souvislosti, jak se dokáží bránit různým situacím a reagovat v daném problému. Výsledky šetření pak pomohou lépe přizpůsobit školní vzdělávací program potřebám těchto žáků a přispějí také ke zkvalitnění výuky nejen praktického vyučování ale i teoretické výuky.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část tvoří tři kapitoly. První kapitola popisuje význam speciální pedagogiky jako vědního oboru, východisko pro výzkumné šetření a seznamuje s problematikou mentálního postižení. Druhá kapitola se věnuje verbální i neverbální komunikaci, komunikaci internetové, různým způsobům komunikace a také částečně popisuje problém kyberšikany. Ve třetí kapitole jsou shrnuty možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

od předškolního a základního vzdělávání až po profesní přípravu osob s mentálním postižením.

Výzkumný projekt je realizován jako kvantitativní šetření, jehož stěžejní výzkumnou technikou bude dotazník vlastní konstrukce. Skupinu respondentů tvoří žáci s mentálním postižením, kteří jsou vzděláváni na Odborném učilišti a Praktické škole Lomená.

1 Teoretická východiska

1.1 Pedagogika speciální

Speciální pedagogika je významná pedagogická disciplína, která je orientovaná na vzdělávání, výchovu, na společenské i pracovní možnosti, uplatnění zdravotně a sociálně znevýhodněných jedinců, na jejich co možná nejúspěšnější integraci (začlenění) do společnosti. Jejím cílem je rovněž řešení výzkumných problémů oboru. V dnešní době se používají termíny **handicapovaný, postižený,** (v překladu nerovnost podmínek, nevýhoda). V období školního vzdělávání, se používá termínem *„dítě se speciálními vzdělávacími potřebami"* (Pipeková, J., 2006, s. 95).

M. Valenta a O. Müller (2003, s. 6) uvádí, že speciální pedagogika je včleněna do soustavy pedagogiky jakožto základního vědního oboru společně s ostatními pedagogickými disciplínami (obecná pedagogika, obecná didaktika a teorie výchovy…)

Pojem speciální pedagogika

V širším smyslu se používá k označení každé pedagogiky vzhledem k pedagogice obecně, která je speciálně zaměřena podle věku, předmětu atd. **V užším smyslu** je to věda o zákonitostech speciální výchovy a speciálního vzdělávání jedince, který z důvodu znevýhodnění vyžaduje při vzdělávání speciálně pedagogický přístup, podporu při společenském a pracovním uplatnění (Pipeková, J., 2006, s. 95).

Předmětem speciální pedagogiky je podle J. Pipekové (2006, s. 96) péče o zdravotně nebo sociálně znevýhodněné osoby, které potřebují podporu v oblasti výchovy, vzdělávání a při pracovním a společenském uplatnění. Do speciální pedagogiky patří veškeré odlišnosti, které mají charakter závady, oslabení, odchylky, poruchy, vady i postižení.

Speciální pedagogika se dělí podle jednotlivých druhů postižení na:

- **psychopedii** – (speciální) pedagogika osob mentálně postižených,
- **somatopedii** – (speciální) pedagogika osob tělesně postižených a mládeže nemocné a zdravotně oslabené,
- **surdopedii** – (speciální) pedagogika osob sluchově postižených,
- **oftalmopedii (tyflopedii)** – (speciální) pedagogika osob zrakově postižených,
- **logopedii** – (speciální) pedagogika osob s narušenou komunikační schopností,

- **etopedii** – (speciální) pedagogika osob mravně narušených, s poruchami chování,
- **edukace jedinců s více vadami** (kombinovaným postižením),
- **specifické poruchy učení nebo chování** (Pipeková, J., 2006, s. 97).

L. Monatová (1996, s. 7) uvádí, že název speciální pedagogika prošel spoustou změn. Nejdříve se používaly názvy, jako je **pedopatologie**, které použil v roce 1928 Josef Zeman. O rok později do toho termínu zahrnul Jan Mauer jen dorůstající populaci a zvolil označení **duševně úchylné děti**. Od roku 1936 se setkáváme s názvem **léčebná pedagogika** u Heleny Beerové a Milana Morgensterna. Pedagogická encyklopedie zařadila v roce 1939 dvě možnosti **pedopatologie** a **nápravná pedagogika.** Otokar Chlup se přiklonil v roce 1948 ke slovu **děti méně schopné**. František Ludvík se zasadil o volbu **zvláštní péče** v roce 1954 a v téže době uvádí Miloš Sovák výraz **defektologie. Speciální pedagogika** jako pojem se u nás ustálil od 70. let 20. století. *„Termín speciální pedagogika užil poprvé v roce 1957 Bohumír Popelář a začal se prosazovat v řadě zemí. Od roku 1973 začal termín speciální pedagogika užívat významný český speciální pedagog Miloš Sovák“* (Pipeková, J., 2006, s. 97).

V dnešní době se můžeme setkat s pojmem **inkluzivní pedagogika.** Podle V. Hájkové a I. Strnadové (2010, s. 12) je to: *„Pedagogika prosazující otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statistických výkonnostních norem a umožňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách. Jako didaktickо-metodické východisko prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, otevřenost vyučování, orientaci na obec a komunitu“.*

1.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak uvádí M. Bartoňová a M. Vítková (2007, s. 19) už od sedmdesátých let nahradil v angloamerické oblasti pojem speciální vzdělávací potřeby (Special Education Needs) dříve používaný pojem handicap. Otto Speck analyzoval pojem speciální vzdělávací potřeby (spezielle Erziehungsbedürfnisse) a kriticky ho obrátil vůči pojmu postižení, definovaném Ulrikem Bleidickem. Otto Speck (In Bartoňová, M., Vítková, M., 2007, s. 19) spíše vychází ze speciálních potřeb ve výchově - edukaci, které vznikají v souvislosti s fenoménem postižení. Následkem toho je v zásadě považován pojem

postižení za výchozí pojem. Speciální vzdělávací potřeby se vztahují k osobě, které má být poskytnuta podpora a prostředí, které má tuto podporu poskytovat.

V devadesátých letech dochází ve školství ke změnám, co se týče speciálněpedagogické podpory a individuálního přístupu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Těžiště speciálněpedagogické podpory je v učení, v chování, v řeči a také v duševním, sociálním, emocionálním, tělesném a motorickém vývoji. Důležité jsou i oblasti sluchu, zraku a chronického onemocnění (Bartoňová, M.,Vítková M., 2007, s. 20).

Neméně důležité pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je prostředí, ve kterém dochází k působení na žáka. Nejde pouze o materiální vybavení školy, ale také o personální přístup a mimoškolní nabídky (aktivity), jako jsou kroužky a doučování.

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním (srov. zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona postižení mentální, tělesné, sluchové, zrakové, autismus, vady řeči, souběžné postižení více vadami a specifické poruchy učení nebo chování.

Zdravotním znevýhodněním je zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, případně postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu.

Okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných. Školy a školská zařízení mají vytvářet podmínky pro rozvoj nadání žáků a studentů. (zákon č. 561/2004 Sb., § 17). Nejčastěji je nadání žáků definováno *„ jako soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace“*. Mimořádně nadaný žák může disponovat jedním i několika druhy nadání. Množství žáků s mimořádným nadáním se odhaduje asi na 3-10 % *(RVP ZV, část D, s. 112).*

1.3 Klasifikace mentálního postižení

Péče o osoby s mentálním postižením se v průběhu historie mění podle různých etap společenského vývoje, je úzce spojena s politickou a ekonomickou situací a kulturní úrovni dané doby (Pipeková, J., 1998, s. 170).

V prvobytně pospolné společnosti u lidí převažoval strach z nadpřirozených sil, proto o mentálně postižené pečovali (léčili) způsobem vyhánění ducha *Exorcismu.* Ke změně v péči o mentálně postižené dochází ve starověku. Vznikem třídní společnosti převládá péče rodinná neboli extramulární. Dochází však také k vyobcování ze společnosti, což vedlo k jisté smrti postiženého. V Řecku jsou vybudovány léčebné ústavy – *asklepiony.* Nemocniční zařízení při klášterech *(hospitaly)* vznikají s přibývajícím vlivem křesťanství v období středověku.

Karel Slavoj Amerling (1807-1884) se zasloužil o zkvalitnění péče o mentálně postižené v Čechách, jako zakladatel prvního ústavu v roce 1871 nazvaného Ernestinum. Dalšími významnými osobnostmi byli např. Karel Herfort (1871-1940), František Čáda (1865-1918), Josef Zeman (1867-1961), který byl spoluautorem prvních učebních osnov pro handicapované (1928). Podílel se na prvním zákonu o pomocných školách v ČSR (1929), které se později rozdělily na školy zvláštní a pomocné, dnes základní školy praktické a základní školy speciální (Bartoňová, M., Vítková, M., 2007, s. 15).

M. Černá (2008, s.75) konstatuje, že v současné české psychopedii se používají termíny jedinec s mentální retardací a jedinec s mentálním postižením jako synonyma.

Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností projevující se neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Podle M. Vágnerové (2008, s. 289) je definována jako: *„neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován“.*

Mentální retardace představuje omezený rozvoj myšlení a řeči, nedostatečnou schopnost učení a z toho plynoucí sníženou adaptaci na běžné životní podmínky. Je vrozená, dítě se už od počátku života nevyvíjí běžným způsobem. Je trvalé, i když je v závislosti na vývoji a kvalitě stimulace možné určité zlepšení (Vágnerová, M., 2008, s. 289).

Pro vrozenou mentální retardaci se dříve používal též název *oligofrenie* nebo *slabomyslnost.* Může vzniknout v **období prenatálním** jako důsledek infekce během

těhotenství, špatné výživy nebo užívání toxických látek matky a úrazy. V **období perinatálním** v důsledku dlouhotrvajícího či protahovaného porodu, a také **v období postnatálním** (pouze do období 2 let dítěte) z důvodu infekce, zánětu mozku a úrazu novorozeněte (Pipeková, J., 1998, s. 171).

I. Švarcová (2006, s. 28) klasifikuje **demenci** jako: *„důsledek poškození mozku různého druhu již v průběhu života jedince, ke kterému zpravidla dochází po dovršení druhého roku věku*". K demenci může dojít v důsledku úrazu mozku či různých onemocnění, který vede k tomu, že vývoj je narušen, zastaven nebo zvrácen i když dosud probíhal normálně. Rozlišujeme **demenci částečnou**, ta postihuje některé dílčí složky intelektu a **demenci celkovou,** která zasahuje méně či více všechny rozumové schopnosti. V dětském věku se někdy používá i označení **deteriorace**, úbytek nebo zhoršení rozumových schopností. I. Švarcová (2006, s. 29) uvádí, že *„u dětí na rozdíl od dospělých může být negativní vliv organického mozkového poškození určitým způsobem kompenzován progresivními silami vývoje, takže demence v dětském věku se nedá považovat za ireverzibilní (nevratný) proces".*

Pseudooligofrenie neboli také zdánlivá mentální retardace či sociální debilita, je způsobena vlivem vnějšího prostředí. Dítě je nedostatečně stimulované, zanedbávané nebo sociokulturně znevýhodněné. Také může trpět psychickou deprivací. Nejde tedy o stav trvalý, ke zlepšení může dojít při vhodném výchovném působením, změnou nepodnětného prostředí na podnětné (Pipeková, J., 1998, s. 172).

Klasifikace mentální retardace v souvislosti se stupněm postižení podle WHO z roku 1992

- 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 níže
- F78 jiná mentální retardace - stanovení stupně mentální retardace je nesnadné pro přidružené těžké poruchy chování, pro autismus
- F79 nespecifikovaná mentální retardace - mentální retardace je prokázána, není však dostatek informací pro zařazení osoby do některého z uvedených stupňů mentální retardace (srov. Pipeková, J., 1998, s. 173; Bartoňová, M., Vítková, M., 2007, s. 10; Valenta, M., Müller, O., 2003, s. 19).

Dělení mentální retardace podle druhu chování:

- typ **torpidní** – apatický, netečný, strnulý,
- typ **eretický** – nepokojný, dráždivý, instabilní,
- typ **nevyhraněný** – procesy vzruchu a útlumu jsou relativně v rovnováze, popř. jeden z nich mírně převládá (Bazalová, B., In Pipeková, J., 2006, s. 272).

Klasifikace mentální retardace podle [1]AAMR z roku 2002

Jak uvádí M. Černá (2008, s. 87-88), je tato klasifikace založena na časovém faktoru a dělí etiologii mentální retardace podle doby vzniku na příčiny pre-, peri- a postnatální. V rámci vytvořených skupin příčin specifikuje nejčastěji se vyskytující příklady:

A. Prenatální	
Chromozomální aberace	Downův syndrom Turnerův syndrom Syndrom fragilního X chromozomu
Metabolické a výživové poruchy	Fenylketonurie Nemoc Tay-Ssachsova Galaktosemie Prader-Williho syndrom
Infekce matky	Zarděnky Syfilis, HIV Cytomegalovirus Rh inkompatibilita Toxoplasmóza
Podmínky prostředí	Fetální alkoholový syndrom Užívání drog
Neznáme	Anencefalie Hydrocefalus Mikro-, makrocefalus
B. Perinatální	Nízká porodní hmotnost, nezralost
Neonatální komplikace	Hypoxie Porodní úraz Následek klešťového porodu Respirační nouze Překotný nebo protahovaný porod
C. Postnatální	
Infekce, otravy,intoxikace	Otravy olovem Encefalitida Meningitida Rettův syndrom
Faktory prostředí	Špatné zacházení či zanedbávání dítěte Úrazy hlavy Podvýživa Deprivace
Onemocnění mozku	Neurofibromatóza Tuberkulózní skleróza

Tab. 1: *Nejčastější příklady vyskytující se příčiny mentální retardace* (M. Černá, 2008, s. 87-88)

[1] AAMR - American Association on Mental Retardation,

1.4 Charakteristika lehkého mentálního postižení

L. Procházkové (In Pipeková, J., 1998, s. 173) definuje, že lehké mentální postižení je způsobeno vlivem dědičnosti, nedostatkem stimulace nebo sociokulturní deprivací. Do tří let je jen lehce opožděn nebo zpomalen psychomotorický vývoj. Mezi třetím a šestým rokem začínají nápadnější problémy jako opožděný vývoj řeči i komunikativní dovednosti, vady řeči, malá slovní zásoba, obsahová chudost, nedostatečná zvídavost a vynalézavost, stereotyp ve hře.

Podle I. Švarcová (2006, s. 34), diagnóza lehkého mentálního postižení zahrnuje slabomyslnost, lehkou mentální subnormalitu, lehkou oligofrenii. Hlavní a nejvýznamnější obtíže zejména v období školní docházky:

- omezená schopnost logického myšlení, převládá konkrétní mechanické myšlení, slabší paměť, vázne analýza a syntéza, lehce opožděna jemná a hrubá motorika a také porucha pohybové koordinace, během dospívání a dospělosti může dosáhnout normy,
- rozvoj sociálních dovedností je zpomalen, ale v sociálně nenáročném prostředí mohou být lehce mentálně postižení zcela bez problémů,
- potíže jsou tam, kde je kladen důraz na vysoký stupeň sociokulturních vztahů,
- v oblasti emocionální a volní se projevuje afektivní labilita, impulsivnost, úzkost a zvýšená sugestibilita,
- vzdělávání se realizuje podle odpovídajícího vzdělávacího programu, nejčastěji v základní škole praktické, existuje i možnost integrace do běžné základní školy při splnění stanovených podmínek integrace,
- postižení jedinci mohou zvládnout jednoduché učební obory nebo zaškolení v jednoduchých manuálních činnostech. Navštěvují praktické školy nebo odborná učiliště.

Výchovné působení a rodinné prostředí má velký význam pro socializaci a adaptaci mentálně postižených. Mnoho dospělých s lehkým mentálním postižením je schopno úspěšného udržování sociálních vztahů a práce. Výskyt lehké mentální retardace v celkovém počtu jedinců s mentální retardací (což představuje 2,6 % populace) je 80 % (srov. Procházková, L., In Pipeková, J., 1998, s. 173; Doležel, R., Vítková, M., 2007,

Nápadnosti emočního prožívání a odlišnost motivace

M. Vágnerová (2008, s. 295) popisuje, že celkové emoční prožívání, resp. způsob emočního reagování může být v souvislosti s etiologií mentálního postižení pozměněn. Obvykle jde o **zvýšenou dráždivost, větší pohotovost k afektivním reakcím či mrzuté náladě.** V každém případě platí, že **emoční prožívání je základním mechanismem autoregulace.** Mentálně postižený jedinec špatně ovládá své emoční prožívání, proto jeho reakce bývají často nepřiměřené. Má stejné základní psychické potřeby jako jiní lidé, ale způsob jakým toho dosahují, je závislý na jejich mentální úrovni, aktuálním psychickém i somatickém stavu (Vágnerová, M., 2008, s. 295).

- *Potřeba stimulace* - přísun podnětů musí být přiměřený možnostem mentálně postiženého jedince z hlediska kvality, množství a délky působení. Podněty nesmí jedince vyčerpávat ani přetěžovat. Stimulace je vhodná jednodušší, jednoznačnější, stereotypnější a srozumitelná.
- *Potřeba učení* **-** může být ovlivněna aktivitou jiných lidí. Poskytovaných informací stačí málo, ale klademe důraz na časté opakování, řád a srozumitelnost.
- *Potřeba citové jistoty a bezpečí* - bývá velmi silná. Fixace na rodinu přetrvává po celý život.
- *Potřeba seberealizace* - je ovlivněna mírou mentálního postižení. Spokojí se s pochvalou, oceněním a pozitivní odezvou od ostatních.
- *Potřeba životní perspektivy* **-** žijí převážně přítomností (Vágnerová, M., 2008, s. 296).

1.5 Zvláštnosti socializace osob s mentálním postižením

„Mentální retardace bývá majoritní společností často chápána jako ***stigmatizující postižení****“* (Vágnerová, M., 2008, s. 306). Důvodem může být obtížnost v dorozumívání, v odhadu jejich reakce na určitou situaci, snížená schopnost sebeovládání, která bohužel nemusí být vždy standardní. Okolí (společnost) má často tendence podceňovat mentálně postižené a hodnotit je negativně. Nejsou na ně kladeny stejné požadavky, také často nemají stejná práva jako ostatní. Setkáváme se i s negativním postojem, kdy je okolí bere jako jedince, kteří nic nechápou, a tedy se na ně nemusí brát ohledy, což často ovlivňuje negativní postoje ostatních členů rodiny. Trpí také sourozenci postiženého dítěte, protože projevy v dětském kolektivu jsou

„upřímné“. Mohou se setkat s posměchem, různými urážkami na adresu svého postiženého sourozence (Vágnerová, M., 2008, s. 307).

Zátěž, kterou rodičům přináší existence mentálně postiženého dítěte je dána kombinací několika faktorů, které mají rozdílnou intenzitu:

- míra nejistoty ve vztahu k postižení dítěte, pozdější diagnostikování mentální retardace, nejistota závažnosti tohoto postižení, spojená s tendencí k nerealistickému očekávání,
- zátěž péče o mentálně postižené dítě, která se navíc může jevit jako bezperspektivní, nutnost přizpůsobit této skutečnosti styl rodinného života a vztahy uvnitř rodiny, změnit hierarchii hodnot,
- míra sociální stigmatizace rodiny, která může být větší než v případě jiného onemocnění či postižení, pocit izolace a ztráty pozice v širší sociální skupině (Vágnerová, M., 2008, s. 307).

U dítěte s mentálním postižením dochází k **opožďování v oblasti socializace**, které se projevuje větší závislosti dítěte na matce, hůře se osamostatňuje a nemá potřebu emancipace. Mnohé matky jsou přesvědčeny, že mentálně postižené dítě nemůže být samostatné a mají potřebu dítě k sobě ještě více připoutat a ochraňovat jej (Vágnerová, M., 2008, s. 307). Podle I. Švarcové (2006, s. 43), většina rodičů nedovede takové dítě úspěšně socializovat, poněvadž je pohybově neobratné, dlouho se nemůže naučit sedět, stát. Rodiče snadno upadají do zoufalství, beznaděje, často dítě nadměrně ochraňují, obsluhují a tím brání jeho dalšímu vývoji.

Komunikace a sociální vztahy mentálně postiženého

Významnou překážkou socializace je omezený rozvoj komunikačních kompetencí, potíže v porozumění a neschopnost adekvátního verbálního vyjádření. *„**Komunikace** zdravých lidí s mentálně postiženým mívá určité charakteristické znaky: je méně empatická, schematičtější, protektivnější a obvykle trvá kratší dobu“*(Vágnerová, M., 2008, s. 307). Mentálně postižený bývá v roli pasivního příjemce informací a aktivitu očekává od ostatních lidí. Zdraví lidé v této situaci bývají málo flexibilní. Důvodem může být nedostatek respektu vůči mentálně postiženému také nedostatek informací či časová náročnost komunikace. Jak uvádí D. Přinosilová (2007, s. 88) v případě lehké mentální retardace je vývoj opožděn o jeden až dva roky ve srovnání se zdravým dítětem. U těchto dětí se nevyvíjí abstraktní myšlení ani v oblasti řeči.

V **sociálních vztazích** preferují postižení převážně stereotyp a upřednostňují srozumitelné a obvyklé chování, které jim mohou poskytnout známí lidé. Mentálně postižení se hůře přizpůsobují situaci a nedokáží odhadnout vhodnost chování v dané situaci. Mohou pozorovat lidi v různých situacích, ale jen těžko chápou smysl chování. Učení nápodobou nemá větší efekt, jde spíš jen o pouhé mechanické opakování projevu. Nereagují vždy očekávaným způsobem, proto bývají pro vrstevníky neatraktivní. Mohou být i více izolování (Vágnerová, M., 2008, s. 308).

M. Valenta a O. Müller (2003, s. 233-244) uvádějí, *„osoba s mentálním postižením si přináší do procesu socializace vlastní primární a často i sekundární deficit“*.

Primárním deficitem rozumíme celkovou subnormální inteligenci, vzniklá některým (nebo kombinací) z následujících činitelů:

- organickým poškozením či patologickým vývojem struktur CNS,
- patologickým vývojem funkcí CNS,
- dědičným přenosem nedostatečných genetických vloh.

Sekundárními deficity pak mohou být například:

- zvláštnosti vývoje motivační struktury osobnosti (vzniklé po opakovaných zkušenostech s vlastním únikovým řešením náročných životních situací),
- výstupy z deprivace a z deficitního učení,
- typologické osobnostní zvláštnosti apod.

Na těchto vnitřních faktorech závisí úspěšné zařazení osob s mentálním postižením do společnosti. Značně důležité jsou i faktory vnější např. poskytnutí různých možností jako je školská integrace, společenská podpora rodinám apod. (Valenta, M., Müller, O., 2003, s. 233-244).

Rodinné zázemí mentálně postiženého

Rodinné zázemí je pro mentálně postižené velice důležité, potřebují vnímat oporu a jistotu. Rodina se také musí naučit, aby jim dala prostor k prosazení svých plánů a osamostatnění a podporovala je v rozvoji jejich soběstačnosti. Péče o mentálně postižené je obrovská zátěž pro všechny členy v rodině. Rodina musí přizpůsobit životní styl postiženému, přitom se snažit o udržení své sociální pozice, vyrovnávat se s posměchem, stresem i určitou izolací okolí. Musí se také snažit o sociální kontakt s vrstevníky mentálně postiženého, popřípadě i s vrstevníky s podobným postižením.

Zabrání také tomu, aby se dostal do pozice závislého, o němž rozhodují jiní, v důsledku „rozmazlující“ výchovy, která může uškodit.

Profesní role mentálně postiženého

V dospělém věku se člověk osamostatňuje a získává **tři důležité role: profesní, partnerskou a rodičovskou.** Pro mentálně postižené není dosažení této úrovně jednoduché nebo vždy dostupné, eventuálně je to **možné pouze s určitou podporou a pomocí** (Vágnerová, M., 2008, s. 312). Jak uvádí D. Přinosilová (2007, s. 147) při profesní orientaci u jedinců s mentálním postižením musíme vycházet z příčin a hloubky mentální retardace. Důležité je znát individuální profil schopností, dosaženou míru nezávislosti a schopnost adaptovat se na požadavky prostředí.

U mentálně postižených je obzvlášť důležitý pravidelný denní režim a rytmus, který jim dává náplň a smysl. *„Jakákoliv zvládnutelná pracovní činnost uchovává jejich kompetence a dává jejich životu náplň“* (Vágnerová, M., 2008, s. 315). Činnost musí odpovídat jejich možnostem, úrovni jejich myšlení, koncentrace pozornosti, rychlosti a změnám v pracovních operacích. Pro jejich kvalitní pracovní výkon je důležité klidné, příjemné prostředí bez přílišných změn frekvence zaměstnanců. Pro pracovní aktivity mentálně postižených jsou vhodné **chráněné dílny**, kde se přizpůsobí jejich potřebám. Zvládnutí profesní role nezávisí jen na inteligenci, ale i na dalších schopnostech, osobnostních vlastnostech, motivaci a na obecné sociální adaptabilitě. Přijatelné sociální chování je mnohdy důležitější, než úroveň kognitivních a motorických kompetencí (Vágnerová, M., 2008, s. 312).

Shrnutí:

Speciální pedagogika je významná pedagogická disciplína orientovaná na vzdělávání, výchovu, na společenské i pracovní možnosti. Na uplatnění zdravotně a sociálně znevýhodněných osob a jejich co možná největší i nejkvalitnější integraci do společnosti. V současné době se používají termíny handicapovaný či postižený, v období školního vzdělávání se také můžeme setkat s termínem dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech složkách jeho osobnosti. Jde o stav trvalý, který může být vrozený nebo částečně získaný do dvou let života člověka. Zastaralý název pro mentální retardaci je slabomyslnost nebo oligofrenie.

Pseudooligofrenie je termínem používaný pro zdánlivou mentální retardaci, která je způsobena vlivem vnějšího prostředí, nikoliv poškozením centrální nervové soustavy. Inteligenční kvocient bývá snížen přibližně o 10 až 20 bodů. V současné době se pro tento podprůměr používá termín mentální subnorma nebo hraniční pásmo mentální retardace. U mentálně postižených jedinců je důležitý pravidelný denní režim i rytmus, který jim dává náplň a smysl.

2 Sociální komunikace

Komunikace znamená dorozumívání, sdělování. Jak uvádí J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2003, s. 104), z pedagogického hlediska je velice důležitá sociální komunikace, sdělování i dorozumívání mezi lidmi, mívá tuto strukturu*:* mluvčí - záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače. „*Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí mezi činností, interakcí a společenskými vztahy“.*

Komunikace podle R. Kohoutka (2006, s. 13) „ *je složitý a komplexní sociální jev, který je nutno vidět v širších souvislostech sociální interakce, nikoli jen formálně jako výměnu určitých informací, sdělení a signálů“.*

Lidská komunikace je vždy ovlivněna mentálními reprezentacemi účastníků, a to jako uvědomovanými, tak mimovědomými, stereotypizovaným posuzováním druhých lidí. Kontextem či řadou kontextů komunikace a celkovými sebepojetími jednotlivých účastníků. Smyslem komunikace je dorozumět se a případně pozměnit svůj vnitřní kontext v mysli, ve vědomí i nevědomí (Vybíral, Z., 2000, s. 10-13).

Jak uvádí J. Mareš a J. Křivohlavý (1995, s. 15) slovo **komunikace** je latinského původu, v latině **communicare** znamená **comunem reddere** – učinit společným. V psychologickém jazyce také zbavit něco subjektivity, výlučné vázanosti na psychiku toho, kdo s druhým to své sdílí. Toto širší a hlubší pojetí sociální komunikace, vyjadřuje v češtině termín sdílení (na rozdíl od pouhého sdělování), odpovídá i latinskému ekvivalentu **communicare est multum dare –** komunikovat znamená mnoho dát.

Komunikace posiluje i tlumí emoce a formuje postoje člověka. Dokáže provokovat, popudit, iniciovat, ale také uchlácholit a zbrzdit člověka v nějaké činnosti. Komunikací se také nejvíce dokáže šířit lež. Komunikováním má člověk rozsáhlé možnosti, může měnit sám sebe, své bližní – zásadně pozměnit svět. „*Slova bývají činy… “*(Vybíral, Z., 2000, s. 11).

J. Mareš a J. Křivohlavý (1995, s. 18) uvádějí, že sociální komunikace má stránku obsahovou i formální. Sociální psychology zajímá, co si v sociálním styku lidé sdělují, jak si to sdělují. Technická komunikace rozšířila naše představy o komunikačním kanálu, oproti jednokanálovému komunikačnímu pojení, kterým je např. rozhlas, se

stále častěji setkáváme s vícekanálovými komunikačními cestami, což je např. televizní vysílání.

Lidská komunikace plní několik funkcí:

- *informovat* – předat, doplnit zprávu, oznámit, prohlásit, dát ve známost,
- *instruovat* – naučit, zasvětit, navést, dát recept,
- *přesvědčit* získat někoho na svou stranu, zmanipulovat, ovlivnit,
- *pobavit* – rozveselit sebe nebo druhého, rozptýlit, jen tak si popovídat (Vybíral, Z., 2000, s. 23).

Jak uvádí E. Goffman (1996, In Vybíral, Z., 2000, s. 67) „jestliže je možné nemluvit, není možné se nijak neprojevovat. Nelze signalizovat takříkajíc **nic**. I svým mlčením, nehnutým obličejem a celkovým klidem těla něco sdělujeme. Člověk může přestat mluvit, nemůže však přestat komunikovat svým tělovým idiomem, zde musí něco říct: buď dobře, nebo špatně. Nemůže neříct nic".

R. Kohoutek (2006, s. 13) třídí komunikaci na přímou nebo nepřímou, oboustrannou nebo jednostrannou, soukromou nebo veřejnou či masovou. Dále na intrapersonální, interpersonální a veřejnou. „*Intrapersonální komunikace je ta, kterou vede jedinec sám se sebou. Interpersonální je ta, při které je komunikující jedinec nějakým způsobem přímo spojen s dalším účastníkem nebo účastníky komunikačního aktu. Veřejná komunikace je ta, při které je sdělení předáváno veřejnosti*".

Sociální psychologie rozlišuje tři skupiny kanálů:

- verbální (slovní) komunikace,
- nonverbální (mimoslovní) komunikace,
- komunikaci činem (Mareš, J., Křivohlavý, J., 1995, s. 18).

2.1 Komunikace verbální

Komunikačním procesem rozumíme výměnu informací v širším smyslu, což představuje výměnu nálad, představ, pocitů i postojů. Informaci si předáváme pomocí znaků. Jedním z lidských znakových systémů je řeč. Řeč je nejuniverzálnějším prostředkem komunikace. Jde o systém fonetických znaků (mluvený jazyk), tak systém grafických znaků (jazyk psaný).

Sociální psychologové u verbální komunikace rozlišují ***komunikátora*** (autor mluvené či psané řeči) a ***recipienta*** (příjemce sdělení). Jak uvádí J. Mareš a J. Křivohlavý (1995, s. 57) u akustické formy řeči rozlišujeme naslouchání i mluvení,

u písemné formy jde o psaní a čtení. Obecně se také první druh činnosti označuje jako **kódování,** a ten druhý potom jako **dekódování** řeči. Pro pochopení verbální komunikace je velice důležité znát jejich časovou následnost.

Řečí se zabývá nejeden vědní obor. Lingvistika (nauka o řeči) patří k nejrozvinutějším oborům. Problematikou obsahové stránky řeči se zajímá paralingvivistika, zabývá se tím, co se při písemném přepisu z mluvené řeči ztrácí. Jde o tyto aspekty:

- intenzity hlasového projevu,
- tónová výška hlasu,
- barva hlasu,
- délka projevu,
- rychlost projevu,
- přestávky v projevu,
- akustická náplň přestávek,
- přesnost projevu,
- způsob předání slov (Mareš, J., Křivohlavý, J., 1995, s. 58-60).

Ovlivňování posluchačů

Sociální komunikace není pouze proces výměny informací, ale jde i o postoje ke sdělovaným zprávám. Komunikujeme-li s někým, nepředáváme jenom zprávy, ale chceme ho zároveň orientovat určitým směrem, získat ho pro něco či odklonit jej od něčeho. Ovlivňovat můžeme například přesvědčováním, sociálním posilováním či argumentováním.

Podle J. Gráce (1985, s. 16, In. Mareš, J., Křivohlavý, J., 1995, s. 62), „***přesvědčováním*** *se rozumí takové ovlivňování, při němž se recipient pod vlivem přesvědčovatele dobrovolně, zainteresovaně a zúčastněně ujišťuje o zdůvodněnosti nějakého stanoviska“*. Potom výsledkem přesvědčování je přesvědčení. Dá se také charakterizovat vysokou mírou angažovaností ve prospěch určitého smyšlení, subjektivní jistoty, aktivizací a dobrovolností.

Sociální posilování patří k nejjednodušším formám ovlivňování postojů jiné osoby. Jde o vyjádření souhlasu či nesouhlasu s tím, co dělá nebo říká jiná osoba. J. Mareš a J. Křivohlavý (1995, s. 62) popisují, že vyjádření souhlasu je při formování postojů daleko účinnější než vyjádření nesouhlasu. Ovšem důležité je také nepřehánět vyjádření

souhlasu s určitým názorem, současně bychom neměli vynechat žádnou příležitost k tomu, abychom pochválili co je chvályhodné.

Další formou ovlivňování osob je **argumentování,** zdůvodňování nebo sdělování důvodů hovořících pro a proti určitému přesvědčení, názoru či postoji. Podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995, s. 62), má být nejdůležitější argument první v řadě nebo poslední v řadě. Vhodné je uvádět nejprve argumenty, které hovoří pro sdělovaný názor a potom teprve to, co mluví proti. Mluvčí se totiž dotýká posluchačova vnitřního přesvědčení a měl by tak činit citlivě.

Ovlivňovat posluchače lze **přímo** (mluvčí uvádí argumenty) nebo **nepřímo** (mluvčí klade otázky). Jak definuje J. Mareš a J. Křivohlavý (1995, s. 63) otázkou lze podnítit posluchače k dalšímu sdělení, k domýšlení toho co nebylo vysloveno nebo k prohloubení tématu. Dotazování může být v obecné a nezávazné poloze nebo může „jít tvrdě na tělo“. Sociální psychologie také věnuje pozornost **paradoxní** (protismyslné) formě ovlivňování. Jde o to jak ovlivnit postoje, přesvědčení, nálady tak, aby změny byly přijaty za vlastní, zvnitřněny.

Umění (dovednost) naslouchat

Při vzájemné komunikaci můžeme rozlišovat nejméně dva typy příjímání informací, slyšení a naslouchání. **Slyšení** můžeme brát jako fyziologickou záležitost, kdy příjemce zůstává pasivní a nemá snahu porozumět zvukům, které registruje. **Naslouchání** je psychologickou záležitostí, příjemce je aktivní, věnuje mluvčímu svůj čas, pozornost, respektuje jej jako partnera. Podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995, s. 68), „*nasloucháním zjišťujeme, co si mluvčí myslí. Obecně se dá říci, že nic z toho co bývá řečeno, není řečeno zcela náhodně“.* Naslouchání může sebou přinášet různé obtíže a rizika, nejde o snadnou záležitost. Člověk, který naslouchá, může být mluvčím ovlivněn i k činům, které jsou proti jeho vůli, informace mohou mít sugestivní moc. Posluchač je častěji zranitelnější než mluvčí, protože pronesená slova se mohou dotknout jeho citlivých míst. Běh dění řídí mluvčí a posluchač se mu podvoluje.

Už od malička se učíme mluvit, kdežto naslouchat nikoliv. Tomu dospíváme později. „***Nasloucháním zjišťujeme, kým mluvčí je nebo za koho se sám považuje****. Jde např. o poznání jeho životní filozofie, jeho žebříčku hodnot, jeho vztahu k pravdě, poznání toho, co on sám považuje za dobré či zlé“* (Mareš, J., Křivohlavý, J., 1995, s. 70).

2.2 Komunikace nonverbální

Nonverbální (také neverbální) neboli mimoslovní komunikace, znamená předávání informací jiným způsobem než za pomocí slov. Jde o sdělování především **pohledy** (řeč očí), **výrazy obličeje** (mimika), **pohyby** (kinezika), **fyzickými postoji** (konfigurací všech částí těla), **gesty** (testíka), **dotekem** (haptáky), **přiblížením čí oddálením** (proxemika), **úpravou zevnějšku a životního prostředí.**

Jak uvádí Z. Vybíral (2000, s. 68), tak každý neverbální signál má svůj určitý význam, tedy něco značí. Někdy může velmi ilustrativně označit to, co chce vyjádřit, a v tom případě mu lze téměř jednoznačně porozumět. Ovšem většina znaků jsou však spíše zkratkami, obrazy (inkonické znaky) či symboly a rozumět jim lze různě.

Za nejúčinnější formu neverbální komunikace bývá podle R. Kohoutka (2006, s. 19) považován smích a údiv. Mezi nejčastější nonverbální komunikaci patří **řeč pohledů**. V pohledech je možné poznat určité sdělení. Jde například o *směr zorné osy*, tedy zaměření pohledu na určitý cíl. Podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995, s. 107), je nejcitlivější okamžik pohledů z očí do očí, střetnutí zorných os dvou lidí. S tím souvisí i *délka doby jednoho pohledu***.** Příliš dlouhý pohled bývá hodnocen negativně. Neméně důležitá je *četnost pohledů*. Lidé vědomě pohledy nepočítají, ale citlivost na četnost pohledů je obecně mimořádná. Četnost a délka pohledů, umožňuje vypočítat tzv. *celkový objem pohledů.* Dále sem patří *sled pohledů, úhel pootevřených víček, tvary obočí,* svůj význam při komunikaci hrají také *vrásky kolem očí, frekvence mrkacích pohybů* a *velikost zornic.*

J. Mareš a J. Křivohlavý (1995, s. 109), popisují, že **mimika** je nejdůležitějším zdrojem informací ze všech způsobů nonverbální komunikace, při rozpoznávání psychických stavů druhého člověka. Jde převážně o sdělování emocí: citů a pocitů, nálad, citových prožitků a afektů.

Podle Z. Vybírala (2000, s. 68-70) je význam znaků podmíněn kulturou, dobou, sociální skupinou, prostředím. Nonverbální komunikace může být vědomá i nevědomá. Vědomá neverbální komunikace je předem plánovaná, připravená promyšlená při různých vystoupení. Je všude tam, kde se jedinec vědomě ovládá, snaží se mít projevy těla zcela pod kontrolou. Nevědomé signalizování se objevuje při každém spontánním reagování i ve chvílích relaxace.

Jak uvádí R. Kohoutek (2006, s 19) „*nezřídka nedoceňujeme nonverbální komunikaci a přeceňujeme komunikaci verbální. Nonverbální projevy přitom bývají*

méně cenzurovány než projevy verbální. Nonverbálně člověk vyjadřuje nezřídka své duševní stavy, pocity, city, emoce, afekty, prožitky, myšlenky, vztahy expresivněji, ryzeji, pravdivěji než verbálně. Nonverbální komunikace je fylogeneticky i ontogeneticky starší než komunikace verbální. Můžeme ji pozorovat i u zvířat".

Funkce nonverbální komunikace

Člověk využívá neverbální komunikaci především proto, aby:

- podpořil řeč – reguluje její tempo, zdůrazňuje vyslovené,
- nahradil řeč – symbolizuje, ilustruje,
- vyjádřil emoci –dostává se znovu do emoční rovnováhy,
- vyjádřil interpersonální postoj – pochybuje, naléhá při přesvědčování,
- uskutečnit sebevyjádření – sebeprezentuje, představuje se (Vybíral, Z., 2000, s. 70)

2.3 Komunikace činem

Pokud, mluvíme o komunikaci, míváme často na mysli komunikování prostřednictvím slov, ovšem v běžném životě komunikujeme svými činy. Určitým způsobem se chováme v nějaké situaci, děláme, to co bychom zrovna dělat neměli atd. Komunikační čin člověka může mít za určitých okolností podobu sdělení o tom, jaký je jeho aktuální vztah např. k práci, ke kolegovi, k nadřízenému. U žáka to může být vztah ke škole, k vyučovacímu předmětu, k učiteli, k učení i ke spolužákům. Žák nosí či nenosí domácí úkoly, požadované činnosti provádí pečlivě, nebo je odbývá.

D. Bitnerová (1994, In Mareš, J., Křivohlavý, J., 1995, s. 18) konstatuje, že existují tři typické situace:

- žáci se perou ve třídě z legrace – cílem je pobavit spolužáky i sebe,
- žáci se perou ve třídě doopravdy – cílem může být vyřizování si účtů, obhájení své pozice nebo se předvést před spolužačkami,
- žáci se perou doopravdy mimo vyučování – cílem je vyřídit si účty, získat lepší pozici ve třídě.

Komunikovat činem může rovněž celá třída. Při příchodu učitele žáci povstanou a uklidní se, nebo nereagují. Udržují třídu v čistotě. Při mimoškolních akcí jsou ukáznění či neukáznění. Neméně důležité jsou také komunikační činy učitele. Např. upozorňuje je na souhrnné opakování, které nakonec neuskuteční.

2.4 Komunikační kompetence

Každý jedinec disponuje sumou znalostí a dovedností, které využívá při komunikaci. C. Nekuma (1997, In Vybíral, Z., 2000, s. 37) konstatuje, že komunikační kompetence označuje schopnost člověka předat zprávu přijatelně rychle i správně, za využití toho, co osoba posoudí jako nejpřiměřenější kódující znaky. L.Tondl (1996, s.183, In Vybíral, Z., 2000, s. 37) vyjadřuje obecnější definici „*kompetencí rozumíme schopnost účastníka komunikace v dostatečné míře zvládnout příslušné soustavy pravidel a tyto soustavy využít. Znalostní deficity handicapují toho, kdo nezná jazyk, profesní žargon, kulturní kontext, kdo jednoduše o věci nic neví, nebyl u toho, nezná souvislosti*“.

J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2003, s. 105) definují, komunikativní kompetence (z angl. communicative kompetence) jako soubor jazykových znalostí a dovedností, které umožňují mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, přiměřené k situaci i charakteristikám posluchačů. Také zahrnuje uplatňování sociokulturních pravidel komunikace což je řečová etika.

Komunikace je ovlivňována sebevědomím, sebepojetím, které ji snižují či zvyšují. Nejde pouze o technickou záležitost, ale je opřená o vybavenost, rychlost a dovednosti vybírat kódy. Vyjádřit se k problematice, zformulovat diskusní vystoupení jsou vlastní kompetence člověka, které odhaluje každý sám u sebe. Úspěchy v předchozí komunikaci u člověka zpravidla zvyšují sebehodnocení, zato neúspěchy ho poškozují. Povahové vlastnosti (lenost) mohou rozhodnout o **nekompetenci** např. pro řízení druhých lidí.

S termínem komunikační kompetence se můžeme nejčastěji setkat ve speciální pedagogice, v logopedii a při práci s tělesně postiženými pro označení **základních předpokladů**. Těžce sluchově postižený člověk je nekompetentní k tomu, aby bez problémů a stejně hodnotně komunikoval se skupinou lidí se zdravým sluchem, schází mu soubor základních předpokladů (Vybíral, Z., 2000, s. 37-38).

L.Tondl (1996, s. 138, In Vybíral, Z., 2000, s. 38) se zmiňuje ještě o jednom druhu kompetence při komunikaci, a to o **absorpční kapacitě** příjemce zpráv. V tomto smyslu se vlastně nekompetentním adresátem stává ten, kdo má malou kapacitu na **příjmu,** je v podstatě zavalen informacemi, už se nedokáže soustředit, už nás neposlouchá, slyšené přesahuje jeho kapacity rozumění.

2.5 Způsoby komunikace

P. Watzlawick (1997, In Vybíral, Z., 2000, s. 38) spatřuje možnosti lidské komunikace ve třech základních polaritách:

- digitální nebo analogová,
- komplementární nebo symetrická,
- obsahová nebo o vztahu k adresátovi.

Komunikování **digitální** je častěji verbální, je také převoditelné na posloupnost konvenčních znaků. Lze ho po obsahové stránce snadno zapsat, z hlediska logiky velmi jednoduše vyjádřit např. negaci, alternativu, implikaci, ekvivalentnost.

Analogová komunikace znamená sdělování neverbální, především postojem či činem. Je nepřesná a nedá se jednoznačně převést do jazykových znaků. Má podobu různých symbolů obrazových, zvukových, pohybových. Jde např. o vyjádření radosti nebo znechucení. Proces převádění analogových sdělení na digitální sdělení se nazývá **digitalizace.** To znamená, výklad snu nebo výklad toho co tím druhý myslel. Analogově komunikujeme v běžných situacích mnohem častěji než digitálně. Výjimkou je psaní emailu, dopisů.

Komunikování **komplementární** představuje vzájemné doplňování, kdy jeden z partnerů dominuje (tlačí), druhý se podřizuje (ustupuje) nebo jeden mluví, je aktivní a druhý naslouchá nebo je pasivní. Naopak **symetrická** forma komunikování znamená, když se oba partneři chovají stejně. Oba aktéři chtějí mít poslední slovo nebo chtějí, aby ten druhý ustoupil.

Komunikace **o obsazích** je především zaměřena na přenos věcných informací. Nejde o utváření vzájemných vztahů mezi komunikujícími, ale prvořadě o předávání informací. Komunikace **o vztahových aspektech** je vzájemným sdělováním si zpráv o tom, jak vidím sebe/tebe/nás dva (Vybíral, Z., 2000, s. 38-39).

Z. Vybíral (2000, s. 39), rozděluje komunikaci na **synchronní** a **asynchronní.** Synchronní komunikaci rozumíme, kdy ve stejný čas komunikují jak produktor, tak i příjemce. Navzájem si zaměňují své pozice tak, že komunikace mezi oběma cirkuluje. Jde o rozhovor tváří v tvář, telefonování, stisk rukou. Asynchronním komunikováním jde o výměnu, kdy mezi vysíláním zprávy a odpovědí vzniká určitá časová prodleva, a pozice, třebaže si je účastníci rovněž vyměňují, se prostřídávají přehledně. Komunikace se člení na jednosměrné fáze, kde diktuji informace na telefonní záznamník adresáta nebo odesílám ji do e-mailové schránky (Vybíral, Z., 2000, s. 40).

J. Kořenský (1992, In. Vybíral, Z., 2000, s. 40) rozlišuje komunikační způsoby **neoficiální, oficiální** a **polooficiální.** Kritériem je zde především spisovnost jazyka. Dalšími atributy jsou např. neverbální chování, jiné oblečení, jiný prostorový a časový kontext.

2.6 Vliv internetu na lidskou komunikaci

V dnešní uspěchané době je rozšířena komunikace prostřednictvím internetu, jde v podstatě o médium, které je samo osobě zprávou. J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2003, s. 92) popisují internet jako mezinárodní počítačovou síť, která umožňuje prezentaci, výměnu informací jednotlivců a institucí v celosvětovém měřítku. Je přístupná každému, kdo má k dispozici příslušné technické zařízení a jeho propojení do sítě. V rámci internetu lze využívat systém WWW (World Wide Web – celosvětová pavučina), který umožňuje klientům internetu prezentovat a také vyhledávat nejrůznější informace. Vliv internetu na lidskou komunikaci lze hodnotit jako neblahý a na druhou stranu obohacující. Neblahý vliv dopadá především na kvalitu řeči a myšlení (např. ochuzování slovní zásoby, anglismy a expanze počítačové terminologie, roztěkanost, úsečnost), dopadů na životní styl, zdravotní i psychický stav. Nejvyšší hrozbou digitálního světa je závislost, tím možná ztráta životního partnera, špatné posouzení reality. I zde se vyskytuje podsouvání vlastních názorů druhým, překrucování, provokace a další nešvary a fauly. Přínos a přednost internetu pro lidskou komunikaci můžeme spatřit v umožnění informační dostupnosti a prostupnosti, interaktivnosti při výměně zpráv a rychlosti při zprostředkování kontaktu, obrovská šíře možností, propojenost, komunikace několika kanálů současně. Také možnost předávat i graficky náročná data, dohledávat různé informační zdroje, dělit se o poznání a sdílet ho. Přesto nedokáže překročit vlastní stín limitovaný charakterem, hodnotami, vzdělaností.

Podle Z. Vybírala (2000, s. 152) slovo internet přiblížil v roce 1997 V. Bělohradský tak, že *„skutečnost je **inter nos**, je mezi námi. Realita je pouze to, co vzniká v interakci, v dialogu. Internet umožňuje všechno definovat v interakci, vše převést do dialogu“.*

Internet patří do masové komunikace. Informace nebo různé sdělení jsou předávány ve vysokém počtu, autorovi nemusí být příjemci těchto informací osobně známi. Podle R. Kohoutka (2006, s.14) bývá vliv masové komunikace často přeceňován. *„Zejména jsou přeceňovány její možnosti tvorby veřejného mínění, které je nezřídka více ovlivňováno komunikací v mikroskupinách (zejména v referenčních skupinách)“.*

Zjednodušené vyjadřování

Jak uvádí Z. Vybíral (2000, s. 151), zjednodušování elektronického sdělování poznamenává jazyk syntakticky, sémanticky, kompozičně i stylově. *„Většina jazykových změn je vysvětlitelná úsporou času, zrychlením výměny informací a příklonem ke komunikační utilitárnosti“.* K ochuzování jazyka může docházet z několika důvodů:

- účastníci reagují bez promýšlení, bez rozmyšlení projevu, s menším množstvím korektur v průběhu řečového aktu a po jeho skončení,
- účastníci se ovlivňují navzájem, osvojují si společně sdílený jazyk s omezenou slovní zásobou,
- mají nedostatečně kultivovanou slovní zásobu,
- používaný jazyk může být výrazem odporu, vymezení se vůči konformním uživatelům spisovného či knižního jazyka, může mít podobu jazykového gesta (Vybíral, Z., 2000, s. 151-152).

Ohrožení člověka

Objevují se různé klinické výzkumy, které se zaměřují především na vliv dlouhého pobytu ve virtuální realitě. I. Čermák a M. Navrátil (1997, In Vybíral, Z., 2000, s. 154) vyslovili hypotézu, že vystavení lidské psychiky virtuální realitě může mít i paralelu s tzv. primárními symptomy schizofrenie. Člověk může mít porušeny asociace, efektivitu, emoční stabilitu a také může mít tendenci k autistickému zpracování toho, co vnímá. Může docházet ke ztrátě originality myšlení, chybné percepce vlastní osoby, nebo dokonce pocitů odcizení i obtížnějšího návratu do reálného světa, stírání hranic mezi vědomým reálným světem a světem virtuálním. Bohužel lze očekávat změny v agresivních vzorcích chování, vyšší pohotovost k agresi, ztrátu kontaktu se sociálním okolím, také depresivně autistické prožívání, spojené s autoagresivními tendencemi.

2.7 Kyberšikana

U kyberšikany jde v podstatě o negativní komunikaci, o jednu z forem šikany. Kyberšikanu (cyberbullying) definujeme jako *„zneužití ICT (informačních komunikačních technologií), zejména pak mobilních telefonů a internetu, k takovým činnostem, které mají někoho záměrně vyvést z rovnováhy“* (E-bezpečí. - co je kyberšikana [online]). Problémem je, že mladí lidé i děti za těmito projevy šikanu vůbec

nemusí vidět, nepoznají, že se jedná o šikanu, neví, jak se s ní vypořádat. Možná ani nechtějí tento problém řešit, protože se cítí osamělé, mohou mít pocit, že lidé kolem nich jejich problém nepochopí. Bohužel různé výzkumy ukazují na to, že počet obětí kyberšikany neustále přibývá (např. podle studie pro fond Anti-Bullying Aliance se terčem kyberšikany stalo už 22 % mladých lidí (11-16 let, Londýn). (E-bezpečí. co je kyberšikana [online]).

Moderní technologie (internet, mobilní telefony, atd.) umožňují člověku pohybovat se ve virtuálním světě, který se značně liší od reálného světa. Ve virtuálním světě mohou být lidé anonymní, mohou být tím, čím zrovna chtějí být, mohou vystupovat pod různými přezdívkami, mohou komunikovat, aniž by byli zatíženi svými fyzickými nedostatky, společenskými rolemi, různými psychickými bloky, které plynou z osobního kontaktu s lidmi. Mohou vzájemně komunikovat, i když nejsou fyzicky přítomni, a pokud s někým v kontaktu být nechtějí, mohou komunikaci snadno ukončit. Záleží jen na nás, jak se k těmto možnostem postavíme, jak je využijeme nebo zneužijeme. „*Technologie nejsou špatné, špatní jsou jen lidé, kteří je používají se zlým úmyslem*“ (E-bezpečí. - co je kyberšikana [online]).

Různé podoby kyberšikany:

- zasílání výhrůžných, krutých emailů a SMS zpráv, výhrůžné telefonáty, obtěžování přes chat,
- vytváření webových stránek, které různými způsoby (verbálně, graficky, zvukově) jedince uráží nebo zesměšňují,
- posílání obrázků, fotografií a video nahrávek spolužákům online – kde je oběť zesměšňována a karikována
- vyvěšení pornografických fotografií s tváří oběti na internetu,
- případy, kdy agresoři získají hesla a identifikační údaje oběti a pod jeho/jejím jménem zasílají ostatním vulgární, obtěžující zprávy, fotografie, videa,
- fotografování, nahrávání oběti, kdy jsou pořízené záběry posílány ostatním lidem. (proti-sikane.saferinternet.cz/sikana-a-kybersikana [online]).

Virtuální prostředí dává možnost, každému z nás vystupovat pod neznámou e-mailovou adresou, telefonním číslem, vytvářet nové identity. Nezáleží na věku, pohlaví, postavení v sociální skupině (partě), nezáleží na úspěšnosti útočníka nebo oběti

ve společnosti. Lidé se ve virtuálním prostředí chovají odlišně než ve skutečném životě. Tyto možnosti mohou dávat útočníkovi sílu v tom, že je nepolapitelný, je jen malá šance přijít na to o koho ve skutečnosti jde. Agresor může získávat odvahu a zkoušet drsnější metody a formy útoků. Ovšem s využitím vhodné technologie jsou dnešní odborníci a specialisté schopni v několika případech odhalit útočníka. *„Přesto bývá obecně velmi obtížné útočníka vystopovat a vzhledem k tomu, že mnohé z projevů kyberšikany český právní systém nijak neřeší, nemůže vždy oběť počítat s pomocí výkonných orgánů jako je policie“* (E-bezpečí. - co je kyberšikana [online]).

Agresorem i obětí se může stát každý, kdo tráví nějaký čas s různými druhy komunikační technologie. Obětí se často stávají děti nebo mladí lidé, kteří ve skutečném světě nemají příliš kamarádů. Sociální kontakty navazují především ve virtuálním světě, jsou na internetu nebo mobilním telefonu závislé. Obětí jsou také uživatelé internetových sociálních sítí jako jsou např. MySpace, Facebook. Oběti kyberšikany se chovají na internetu méně zodpovědně, často zveřejňují své osobní údaje, sdílí své fotografie, možná to pramení z malého obeznámením s riziky spojenými se zneužitím ICT. Z tohoto důvodu se bohužel i oběti někdy sami mohou stát pachateli kyberšikany nebo jejími pozorovateli, třeba i neúmyslně.(E-bezpečí. co je kyberšikana [online]).

Shrnutí:

Komunikace znamená dorozumívání, sdělování, předávání různých informací. Komunikace může být přímá nebo nepřímá, oboustranná nebo jednostranná, soukromá nebo veřejná či masová. Rovněž jí můžeme rozdělit na intrapersonální, interpersonální a veřejnou. Lidská komunikace je vždy ovlivněna mentálními reprezentacemi účastníků, a to jako uvědomovanými, tak mimovědomými, stereotypizovaným posuzováním druhých lidí. Smyslem komunikace je dorozumět se a případně pozměnit svůj vnitřní kontext v mysli, ve vědomí i nevědomí.

Verbální i nonverbální komunikace osob jsou druhy komunikace sociální. Jde o sdělování a přejímání informací v sociálním chování a v sociálních vztazích lidí. Sociální psychologové u verbální komunikace rozlišují komunikátora a recipienta. Komunikovat také můžeme svými činy.

Komunikativní kompetence definujeme, jako soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to

přiměřené k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace.

Komunikace nám dává možnost ovlivnit člověka, jeho názory, postoje, a to buď pozitivně, nebo negativně. Jedním z takových negativních projevů může být kybešikana. Už ze samotného názvu kyberšikana je zřejmé, že se jedná o specifický druh šikany. Na rozdíl od klasické šikany tváří v tvář, nabízí kyberšikana agresorům nejen jiné nástroje ubližování, ale specifika virtuální reality obměňují charakter celého procesu šikanování, včetně rolí agresora a oběti. Možnosti vzdělávání, profesní uplatnění osob

3 Možnosti vzdělávání osob s mentálním postižením

Vzdělávání a výchova žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je skutečně „běh na dlouhou trať“. Žáci s mentálním postižením potřebují neustálou podporu, pozornost také motivaci, která za určitý čas bude sklízet své plody. Zásady a cíle vzdělávání jsou upraveny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším vzdělání.

3.1 Význam inkluze a integrace při vzdělávání

Podle B. Bazalové (2006, s. 6), školství po roce 1989 prošlo v České republice dlouhým procesem transformace. Změny se týkaly přístupu ke vzdělávání a cílem této transformace bylo jakési vytvoření systému vzdělávání, který by poskytoval všem členům společnosti stejné podmínky i šance k dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Do roku 1989 nebyly v naší zemi rovné šance ke vzdělání samozřejmostí. Až po tomto roce došlo ke změnám, kdy vzdělávání i výchova dětí a mladistvých s postižením přestávalo být pouze doménou speciálních škol. V souvislostech s integračními trendy ve výchově a vzdělávání se postupně stalo záležitostí všech typů škol, a také školských zařízení.

B. Bazalová (2006, s 6) definuje, že nejčastěji hovoříme o **integraci či inkluzi,** ale existují i jiné termíny. Někteří autoři tyto termíny přísně oddělují, jiní je považují za totožné. Termíny jako **integrace, vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, normalizace a inkluze** jsou někdy zavádějící a jejich význam se zaměňuje. Mají různý geografický a historický původ. Pojem normalizace užívalo nejranější hnutí zabývající se životem osob s postižením, tento pojem pochází ze skandinávských zemí. Cílem bylo zlepšit život lidem s mentálním postižením. Dalším konceptem vyvinutým z normalizačních principů bylo hnutí k zařazení dětí s postižením do hlavního vzdělávacího proudu ve spojených státech, tzv. vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu (mainstreaming). Je definováno jako „*dočasná sociální integrace výjimečných dětí s normálními spolužáky založená na kooperaci, individuální formě výuky a vyžadující zodpovědnost běžných i speciálních pedagogů i dalších administrativních pracovníků*“ (Hocutt; Martin & McKinny, 1990, s. 17-28, sec. cit. In Bazalová, B., 2006, s. 7). Pojem integrace je používán hlavně v zemích západní Evropy, nyní také v našich šířkách zeměpisných. Můžeme říct, že integrace znamená vzdělávání dětí

s postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Jak uvádí B. Bazalová (2006, s. 7), *„inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje*".

Podle M. Bartoňové, M. Vítkové (2007, s 20-23) slovo integrace pochází z latiny, v doslovném překladu znamená „znovu vytvoření celku". Z psychologického hlediska jde o jednotu mezi člověkem a jeho vztahem k okolí. **Společenská integrace** dětí a mládeže s postižením se pak v dospělém věku lépe podaří, pokud jsou co nejdříve v kontaktu s jinými dětmi. Integrace má být cesta a cíl. Problémy **sociální integrace** dětí a mladistvých s postižením při společném vyučování ve třídě zpravidla nevznikají. Naopak pokud je skupina oddělena, objevuje se nebezpečí sociálního vyřazení. Problémy nastávají v sebehodnocení vlastních schopností při společném učení v oblasti **emocionální integrace.** Žáci znají své vlastní možnosti a srovnávají své výkony ve skupině. R. Doležel (2007, s. 90) uvádí, že **pracovní integrace** znamená pracovat mezi ostatními lidmi, navazovat sociální vztahy, žít respektovaným a plnoprávným životem. Aby tato integrace byla funkční, potřebuje mentálně handicapovaný jedinec podporu, dopomoc ve formě zácviku na pracovní úkon, nalezení vhodného zaměstnání, upravení podmínek pro práci, asistenci, pomoc v administrativě či jinou pomoc.

B. Bazalová (2006, s. 8) uvádí, že, integrace není pouze záležitostí umístění žáka s hendikepem do běžného typu škol. Vždy je potřeba pečlivě zvážit okolnosti, stav dítěte, jeho individuální předpoklady , možnosti školy, ochotu rodičů ke spolupráci. Pokud budeme některý z uvedených faktorů opomíjet, bohužel můžeme docílit negativního efektu integrace.

Integrační snahy jsou podloženy legislativně. Zvláštní význam pro rodiče, děti i mládež se speciálními vzdělávacími potřebami mají mezinárodní dokumenty:

- Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948.
- Úmluva o právech dítěte z roku 1991.
- Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (VS OSN 1993).

Standardní pravidla mají význam pro organizace zdravotně postižených osob, které mohou využít při kampaních za rovnoprávnost. Nemají však platnost mezinárodního práva a nelze je považovat ani za antidiskriminační legislativu. Tento dokument je založen na základních principech lidských práv - principu rovnosti občana (Bazalová, B., 2006, s. 8).

Podle P. Mühlpachra (In Vítková, M., 2003, s. 10-12) je snahou současné speciální pedagogiky v České republice úspěšná integrace zdravotně hendikepovaných žáků do society školského systému. Úspěšné a zodpovědné integraci musí předcházet vytvoření celého souboru stanovených podmínek, připravena musí být škola, učitel, ale i rodiče po všech stránkách. Snahou všech speciálních pedagogických disciplín (psychopedie, somatopedie, surdopedie, logopedie, etopedie, oftalmopedie), je tedy integrace postižených do adekvátní reality. Školní integraci chápeme jako prostředek k dosažení sociální integrace. Ta může být chápána jako adekvátní socializace integrujícího se jedince do sociální reality.

R. Doležel (2007, s. 90) definuje, integraci v širším slova smyslu, což znamená *„integraci občana s mentálním postižením do společnosti“* a integrací v užším slova smyslu pojal jako *„přizpůsobení postižené a intaktní osoby ve specifické oblasti života. Například v zaměstnání, pak hovoříme o pracovní integraci“*.

Integrace je vzájemný proces, ve kterém se dané strany mění, přibližují se a roste oboustranná sounáležitost a také pospolitost. Toto přizpůsobení může probíhat způsoby:

- **asimilace** – postižený se přizpůsobí chování většiny, jak jen mu to jeho postižení dovolí,
- **akomodace** – je větší tlak na přizpůsobení se většiny hendikepovanému jedinci,
- **adaptace** - znamená oboustranné přizpůsobení nepostižených i postižených (Mühlpachr, P., In Vítková, M., 2003, s. 10-12).

Podmínky pro inkluzi

Rozvinout pozitivní postoje učitelů, zavést odpovídající pedagogické dovednosti, vytvořit pocit sounáležitosti neméně důležité je i čas pro reflexi. Škola by měla realizovat celoškolní přístup, poskytnout flexibilní strukturu podpory a rozvinout vedení ve škole. U vnějších podmínek je nutné implementovat jasnou národní politiku, poskytovat flexibilní financování, rozvíjet vizionářské vedení na úrovni komunity a vytvořit regionální spolupráci. Podle M. Vítková (2003, s. 15) je důležité vytvořit dobré klima, příjemnou atmosféru, všechny, kteří se nějakým způsobem účastní pedagogických procesů, je třeba brát vážně se zřetelem na jejich snahy, naděje i přání. Může se jednat o učitele, vychovatele, o žáky a jejich rodiče. Nejsou rozhodující organizační danosti, nýbrž lidské vztahy.

Jak uvádí B. Bazalová (2006, s. 64) klíčovým prvkem pro inkluzi je financování. V zemích, kde funguje přímé financování speciálního školství (více žáků ve speciálních školách více peněz) je inkluze složitější.

Pokud se snažíme o úspěšné fungování inkluze nebo inkluzivní praxe ve školách, musí škola uznávat, prosazovat kulturně sdílené hodnoty (např. lidskou heterogenitu jako sociální normu), angažovat se ve věcech vlastního rozvoje jako učící se organizace. Jak popisují V. Hájková a I. Strnadová (2010, s.39): *„chce-li být pedagog úspěšný v zavádění inkluzivní praxe, musí být především úspěšný v řešení problémů“.* To i v situaci, kde problém není určité dítě, ale jde o problémy v celé třídě jako celku. Učitel se při zavádění inkluzivní praxe setkává s řešením problému v interakci s dospělými. Pedagog by měl:

- provést diagnózu vstupních podmínek, možnosti zapojení všech pracovníků školy, zajištění poradenských opor a zhodnocení vlastních sil,
- připravit časový plán průběžné spolupráce se všemi zainteresovanými stranami,
- průběžně hodnotit tempo a úspěšnost zaváděných inkluzivních opatření,
- získat podporu klíčových pracovníků školy, jejichž působení motivuje ke spolupráci ostatní členy školní komunity,
- přijmout nové pojetí role rodiče jako spolupracovníka a partnera, jehož znalost dítěte, schopnost jej ovlivňovat a názory mohou být cenné pro inkluzivní školní praxi (Hargreaves, A., 1997; McGregor, G., Vogelsberg, R. T., 1998 In Hájková, V., Strnadová, I., 2010, s. 39-40).

3.2 Legislativní vymezení při vzdělávání žáků

„Školství a vzdělávání prochází v České republice v současné době procesem transformace. Cílem transformace je vytvořit demokratickou a humánní školu, která by poskytovala všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajišťovala každému občanovi uplatnění práva na rozvoj svých individuálních předpokladů“ (Zpráva o národní politice ve vzdělávání, Česká republika, OECD Paris 1996, Praha, ÚIV 1996 In Vítková, M., 2004 In Bartoňová, M., Vítková, M., s. 43).

Stávající legislativa v České republice akceptuje mezinárodní dokument Úmluvu o právech dítěte, ve které se říká: *„smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má*

směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru" (Bartoňová, M., Vítková, M., 2007, s. 43).

Vzdělávání v České republice legislativně upravuje:

- **zákon č. 561/2004 Sb.**, *o předškolním, základním, středním vyšším odborném vzdělávání* (školský zákon) ze dne 24. září 2004. Tento zákon nabyl účinnosti 1. ledna 2005. Na něho navazují další důležité vyhlášky, které se vztahují k edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- **vyhláška MŠMT č. 72** ze dne 9. února 2005 *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, které jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízení (Vyhláška 72/2005 Sb.,MŠMT [online]),
- **vyhláška MŠMT č. 73** ze dne 9. února 2005 *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* Vyhláška specifikuje podpůrná opatření, které napomáhají k uskutečňování vzdělávání. Popisuje žáky se zdravotním postižením, zásady a cíle speciálního vzdělávání, typy speciálních škol a další možnosti speciálního vzdělávání a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Při speciálním vzdělávání se podpůrnými opatřeními rozumí využití speciálních postupů, forem, prostředků a metod při vzdělávání. Využití rehabilitačních, kompenzačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic, didaktických materiálů. Využití služeb poskytovaných pedagogicko-psychologickou poradnou. Uvádí možnosti zajištění služeb asistenta pedagoga, také snížení počtu žáků ve třídě.

Další informace o edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou uvedeny v následujících právních předpisech:

- vyhláška MŠMT ČR č 454/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a plnění povinné školní docházky,
- vyhláška MŠMT ČR č 43/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání,
- vyhláška MŠMT ČR č 47/2005 Sb. o ukončení vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem,
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů,

- zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školském zařízení a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů,
- zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb.

3.3 Cíle a zásady při vzdělávání

Zásady a cíle vzdělávání jsou uvedeny v zákoně č. 561/2004 Sb. (školský zákon) o předškolním, základním, středním a vyšším vzdělávání. V České republice je vzdělávání založeno na těchto zásadách:

- rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo i jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu pohlaví, jazyka, rasy, barvy pleti, národnosti, víry, náboženství, etnického nebo sociálního původu, rodu, majetku, zdravotního stavu či jiného postavení občana,
- vzájemné úcty, solidarity, respektu, názorové snášenlivosti, důstojnosti všech účastníků vzdělání,
- zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,
- svobodné šíření poznatků, které vyplývají z výsledku soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,
- bezplatné základní či střední vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,
- zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu i vývoji, co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupu a také metod,
- hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených zákonem a vzdělávacími programy,
- možnost vzdělávání během celého života (Švarcová, I., 2006, s. 66).

Povinná je školní docházka po dobu devíti školních let. **Odklad povinné školní docházky** je možný, pouze pokud žádost rodičů je doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře (maximálně do 8 let věku dítěte). **Individuální vzdělávání** je povoleno na prvním stupni (Bartoňová, M., Vítková, M., 2007, s. 47).

3.4 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Výchova a vzdělávání hendikepovaných osob je mnohem náročnější ve srovnání s výchovou intaktního dítěte, proto je zde nutná podpora i pomoc rodičům od kvalifikovaných odborníků K poskytování odborné poradenské péči v oblasti psychologické, speciálně pedagogické, medicínské slouží **speciálně pedagogické centra (SPC).** Jde o důležitá speciální školská zařízení, která jsou zpravidla součástí mateřských škol speciálních, základních škol praktických nebo speciálních. Mohou také existovat samostatně jako účelové školské zařízení. Činnost SPC je ustanovena vyhláškou č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízení.*

Do poradenského systému neodmyslitelně patří také **školská poradenská pracoviště**. Jde o školní speciální pedagogy, školní psychology, výchovné poradce i školní metodiky prevence. Určité funkce zastávají školení učitelé na dané škole. Jejich činnost stanovuje školský zákon č. 561/2004 a vyhláška č. 72/2005 *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

Rodičům mohou také pomoci služby **pedagogicko psychologické poradny (PPP).** Jedná se o samostatná poradenská zařízení, jejichž činnost je daná v rámci platné legislativy (školský zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 72/2005 Sb.) Jde o školské poradenské zařízení, zajišťující činnosti metodické, poradenské, informační, diagnostické, nejen školám a školským zařízením, ale i žákům či rodičům. Poskytují pedagogicko-psychologické i speciálněpedagogické služby. Podílejí se na prevenci školní neúspěšnosti, také negativních jevů v sociálním vývoji dětí a mládeže. Odborný tým pracovníku je složen z psychologů, speciálních pedagogů a sociálních pracovníků. Služby poskytují jak ambulantně v prostorách poradny, tak i návštěvami pracovníků ve školách a školských zařízeních.

Také **střediska výchovné péče (SVP)** úzce spolupracuje se školami a dalšími středisky sociální prevence, PPP, SPC, referáty sociálních věcí. Jejich úkolem je poskytnout radu při zachycení prvních signálů výchovných problémů a nabídnout okamžitou pomoc. Předcházet výchovným poruchám, zmírňovat nebo odstraňovat již vzniklé poruchy chování. Jejich činnost je uvedena v zákonu č. 109/2002 Sb.

Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP) koordinuje poradenský systém, řeší aktuální otázky pedagogicko-psychologického poradenství a organizuje další vzdělávání poradenských pracovníků.

B. Bazalová (2006, s. 9) uvádí, že vzdělávání dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí heslem nebo zásadou, *„vzdělávat postižené běžně, pokud je to možné, speciálně, pokud je to nutné“*. Zásada se uplatňuje jen postupně. Od vzdělávání ve speciálních školách dochází k postupnému začleňování hendikepovaných dětí nebo mládeže do škol běžného typu, a to:

- **individuálně,** do tříd nebo škol běžného vzdělávacího proudu, za dodržení stanovených podmínek, nezbytné speciálně pedagogické či psychologické péče,
- **formou skupinové integrace,** do tříd škol běžného vzdělávacího proudu určených žákům se zdravotním postižením.

3.5 Předškolní a základní vzdělávání osob s mentálním postižením

Vzdělávání a výchovu lidí s mentálním hendikepem musíme chápat jako celoživotní proces, tak jak tomu je u intaktních osob, kteří si neustále zvyšují kvalifikaci, aprobaci, prohlubují jazykové, počítačové či jiné neméně důležité znalosti. U mentálně hendikepovaných probíhají kognitivní procesy podstatně pomaleji, než u zdravých jedinců. Je zde nutná neustálá potřeba permanentního rozvíjení, opakování, prohlubování znalostí, dovedností, také jejich soustavné vedení ke stále komplexnějšímu poznávání okolní skutečnosti (Švarcová, I., 2006, s. 66).

Podle J. Pipekové (In Vítková, M., 2003, s. 135), v edukaci žáků s mentálním hendikepem se v posledních deseti letech prosazují tři základní tendence - **humanizace, integrace a normalizace.**

V následujícím textu charakterizuji možnosti vzdělávání jedinců s mentálním hendikepem, v souladu s výzkumným projektem se tedy zaměřuji především na jedince s lehkým mentálním postižením.

Předškolní vzdělávání dětí s mentální retardací

Hlavní vývojovou roli v životě dítěte hrají první tři roky života (v období do tří let jsou kompenzační možnosti CNS největší a umožňují nejlépe rozvinout mechanizmy nahrazující jejich případné poškození), proto je nutné, aby dítěti a rodině byla v případě potřeby poskytnuta včasná odborná pomoc. Jde o pomoc, kterou můžeme pojmenovat ranou podporou nebo ranou péči či včasnou intervenci. Jak uvádějí M. Valenta a O. Müller (2003, s. 252), *„raná péče by měla mít podobu souboru zdravotnických, sociálních a pedagogicko-psychologických služeb a programů, aplikovaných do doby,*

kdy je u dítěte postižení zjištěno, do doby přijetí daného jedince vzdělávací institucí (např. speciální mateřskou školu)".

Předškolní vzdělávání představuje důležitou etapu rozvoje osobnosti také u dětí s mentální retardací, včasná speciálně pedagogická péče je významná pro jejich další vývoj i celkový rozvoj osobnosti. Poskytování předškolního vzdělávání je podle školského zákona 561/2004 Sb. veřejnou službou. Předškolní vzdělávání institucionálně zajišťují pro děti s mentální retardací mateřské školy a speciální mateřské školy ve věku zpravidla od tří do šesti nebo sedmi let dítěte. Podle I. Švarcové (2006, s. 67), mateřská škola se dělí organizačně na třídy, do nichž lze zařazovat děti stejného i různého věku, také lze do tříd běžných mateřských škol zařazovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet tak třídy integrované.

Jak uvádí B. Bazalová (In Pipeková, J., 2007, s. 278) toto vzdělávání plní funkci **diagnostickou -** vzhledem k zařazení dítěte do dalšího vzdělávání, **reedukační -**rozvoj postižených funkcí s ohledem na kognitivní procesy, **rehabilitační, léčebně-výchovnou a respitní -** úleva rodičům starajícím se o dítě s postižením. Předškolní pedagog musí vycházet především z přirozených vývojových potřeb dětí, které jsou dány jejich speciálními potřebami, a měl by být vzdělán v oblasti speciální pedagogiky.

Děti se zde vzdělávají na základě *Školních vzdělávacích programů upravených podle speciálních potřeb dětí,* které jsou vytvořeny podle *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání,* které jsou vydávány MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky).

Základní vzdělávání žáků s mentální retardací

Vzdělávání žáků s mentálním postižením se odvíjí od stupně tohoto postižení. Možná je *individuální integrace* do **běžné základní školy** při splnění stanovených podmínek integrace. Podle druhu postižení je žákům poskytnuta speciální podpora (Bartoňová, M., Vítková, M., 2007, s. 115). V zájmu umožnění nebo zpřístupnění vzdělávání žáků s mentálním postižením může v blízkosti jejich bydliště ředitel běžné základní školy v rámci *skupinové integrace* žáků se zdravotním postižením zřídit třídu nebo více tříd pro žáky s mentální retardací (Švarcová, I., 2006, s. 91).

Zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do **základní školy praktické** provádí ředitel dané školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a se souhlasem zákonného zástupce žáka. Tyto školy jsou devítileté, žáci jsou vzděláváni pod vedením kvalifikovaných učitelů a speciálních pedagogů. (Švarcová, I., 2006,

s. 75). Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením probíhá podle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* (dále jen RVP ZV-LMP). V současnosti platí i dobíhající *Vzdělávací program zvláštní školy*.

Podle M. Bartoňové, M. Vítkové (2007, s. 97) je **RVP ZV-LMP** součástí RVP ZV a představuje jeho modifikaci pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Také respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady. Vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s LMP, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci s LMP dosáhnout na konci základního vzdělávání. Stanovuje cíle vzdělávání žáků s LMP. Vymezuje vzdělávací obsah, očekávané výstupy a učivo na úrovni, které by si měli žáci osvojit v průběhu základního vzdělávání. Zařazuje jako součást základního vzdělávání průřezová témata. Podporuje přípravu na společenské a profesní uplatnění. Umožňuje uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání a míru podpůrných opatření, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem. Stanovuje základní vzdělávací úroveň, kterou škola musí respektovat ve svém školním vzdělávacím programu.

Vzdělávací proces se přizpůsobuje úrovni psychického a fyzického rozvoje žáků. *„**Očekávané výstupy** mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě. Na rozdíl od RVP ZV jsou formulovány odlišně. Očekávané výstupy v RVP ZV -LMP mají podmínečnou formulaci, neboť není možné předvídat ani definovat, co je žák s lehkým mentálním postižením v určitém věku schopen zvládnout. Vyjadřují záměr pedagogického působení“* (Bartoňová, M., Vítková, M., 2007, s. 97).

Učivo v RVP ZV – LMP je v rozsahu, které odpovídá snížené rozumové schopnosti žáků. Je strukturováno do tématických okruhů a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Na úrovni ŠVP se stává učivo závažné. (Bartoňová, M., Vítková, M., 2007, s. 97; srov. RVP ZV, část. C; RVP ZV - LMP část A).

M. Bartoňová, M. Vítková (2007, s. 98) uvádí, že „*cílem vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je jejich vybavení souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a umožní jim efektivním způsobem jednat v různých situacích*“. **Klíčové kompetence, které jsou stanovené v RVP ZV-LMP**, odpovídají požadavkům základního vzdělávání. Jejich vytváření musí respektovat individuální schopnosti, možnosti a zvláštnosti žáka. Klíčové schopnosti se prolínají, jsou

multifunkční. K jejich utváření musí přispívat veškerý vzdělávací obsah a činnosti, které probíhají ve škole.

Vzhledem ke specifickým potřebám žáka s lehkým mentálním postižením je důraz kladen především na klíčové kompetence: Jedná se o soubor dovedností, které jsou obecně přenositelné, mohou být využívány téměř u každé práce bez ohledu na odbornost a přispívají tedy k lepší zaměstnatelnosti absolventů. Prolínají celým odborným i všeobecným vzděláváním. Klíčové dovednosti rozpracuje škola do svého vzdělávacího programu adekvátně schopnostem a učebním předpokladům žáků, a to jak v části všeobecně vzdělávací, tak odborné. Jedná se o tyto kompetence:

- *komunikativní* - zejména kompetence vyjadřovat se přiměřeně k účelu jednání a ke komunikační situaci v projevech mluvených i psaných, na všeobecná i odborná témata, umět naslouchat druhým a vhodně reagovat na partnera, účastnit se aktivně diskusí a kultivovaně diskutovat, zpracovávat jednoduché texty a různé pracovní témata,
- *sociální a personální* - usilovat o svůj další rozvoj v oblasti zájmové i osobní, odhadovat své možnosti a dispozice, stanovovat si přiměřené cíle, reálně plánovat a řídit své učení nebo pracovní činnost či uplatnění, spolupracovat s ostatními, mít odpovědný vztah ke svému zdraví, spolupracovat s ostatními a přispívat k utváření vhodných mezilidských vztahů,
- *pracovní* - řešit samostatně běžné pracovní i mimopracovní problémy, pracovat s informacemi, využívat prostředky informačních a komunikačních technologií,
- *k učení* – podle svých možností a schopností, se efektivně učit, využívat různé informační zdroje, s porozuměním poslouchat mluvené projevy, znát možnosti svého dalšího vzdělávání, zejména v oboru a povolání,
- *k řešení problémů* – podle svých schopností a možností samostatně řešit běžné pracovní a mimopracovní problémy. Porozumět zadání úkolu či problému, získat informace k řešení a samostatně, nebo pod vedením vyřeší úkol. Zvolit správné prostředky nebo pomůcky, ovládat týmovou spolupráci,
- *Občanské kompetence a kulturní podvědomí* – uznávat podle svých možností a schopností hodnoty, postoje podstatné pro život v demokratické společnosti. Dodržovat je, uznávat hodnotu života a uvědomovat si odpovědnost za život svůj i zdraví ostatních. Uznávat tradice a hodnoty svého národa,

- *Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi* – podle svých možností a schopností pracovat s osobním počítačem a dalšími prostředky informačních a komunikačních technologií. Komunikovat elektronickou poštou, pracovat s informacemi z různých zdrojů na různých médiích. Zvládnout mediální gramotnost (*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Stravovací a ubytovací služby, pečovatelské služby)*

V základní škole speciální, jak popisuje B. Bazalová (In Pipeková, J., 2006, s. 280) se vzdělávají žáci s takovou úrovní rozvoje rozumových schopností, která jim nedovoluje prospívat na základní škole ani na základní škole praktické. Vzdělávají se zde žáci v pásmu středně těžké mentální retardace i těžké mentální retardace. Vzdělávají se podle *Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální*, který má dvě úrovně podle míry postižení žáka. V současné době probíhá vzdělávání i podle dobíhajícího *Vzdělávacího programu pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy* a *Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy*.

3.6 Profesní příprava jedinců s mentálním postižením

Profesní příprava jedinců s mentálním postižením je realizována ve školských zařízení:

- střední odborné učiliště - pokud žák vyhoví požadavkům přijímacího řízení, jeho zdravotní způsobilost to dovoluje,
- odborné učiliště - dvouleté i tříleté,
- praktická škola - jeden nebo dva roky.

Charakteristika odborného učiliště

Organizace i struktura práce je na odborném učilišti obdobná, jako na středním odborném učilišti (SOU). Na odborných učilištích (OU) studium trvá dva nebo tři roky. U dvouletého oboru žáci ukončí studium závěrečnou zkouškou a vydáním vysvědčení o závěrečné zkoušce. V případě studia tříletého oboru, žáci ukončí závěrečnou zkouškou, vydáním výučního listu a vysvědčením o závěrečné zkoušce.

Odborná učiliště navazují svým obsahem na vzdělávací program užívaný na základní škole praktické z pohledu teoretických předpokladů, toto učivo doplňují a prohlubují. I. Švarcová (2006, s. 96) uvádí, že: *„těžiště jejich práce však spočívá*

v přípravě žáků na profesní uplatnění s akcentem na předávání praktických dovedností". Pracovní činnost jedinců s lehkým mentálním hendikepem může být velmi produktivní a také společensky efektivní. Jsou známé příklady, kdy žáci s postižením získali výuční list v atraktivním oboru, ve své práci získali značnou míru odbornosti. Dokonce někteří z nich samostatně a úspěšně podnikají, pokud se žákům s postižením podaří překonat problémy spojené s administrativní části této činnosti.

Jak uvádí M. Bartoňová (2007, s. 61) je skutečně nutné při volbě profesní dráhy posoudit vhodnost i přiměřenost zvoleného povolání, faktory, které ovlivňují celý průběh přípravy - zdravotní způsobilost, rodinné zázemí, oblast regionu, kde bude klient pracovat.

Charakteristika praktické školy

Při přípravě na pracovní uplatnění měli donedávna značné problémy absolventi zvláštní školy (nyní základní škola praktická), kteří ukončili docházku v nižším než devátém ročníku. Na základě experimentu Výzkumného ústavu Pedagogického v Praze byl pro tyto žáky vytvořen model **praktické rodinné školy.** Model se v praxi osvědčil. Díky němu vznikl systém praktického školství jako vzdělávací nabídka středního vzdělávání pro mládež. Ti se vzhledem k úrovni svých rozumových schopností nebo vzhledem k dalším vadám či onemocnění, nemůžou vzdělávat ve středních odborných učilištích ani v odborných učilištích. V současné době existují dva typy praktických škol, a to praktická škola s jednoletou přípravou nebo dvouletou přípravou. (Švarcová, I., 2006, s. 96).

Praktická škola s jednoletou přípravou je určena žákům s těžkým zdravotním postižením, zejména s těžkým stupněm mentálního postižení, žákům s více vadami a žákům s diagnózou autismu, kteří získali ucelené vzdělání na úrovni základní školy speciální, případně základní školy praktické, ukončili povinnou školní docházku a ze zdravotních či jiných závažných důvodů se nemohou vzdělávat na jiném druhu či typu školy (Švarcová, I., 2006, s. 100).

Podle B. Bazalové (In Pipeková, J., 2006, s. 282), **praktická škola s dvouletou přípravou** je určena žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, plynoucími ze snížené úrovně rozumových schopností, případně žákům s více vadami, kteří ukončili povinnou školní docházku v základní škole praktické, v základní škole speciální, v nižším než devátém ročníku základní školy a v odůvodněných případech v devátém ročníku základní školy. Cílem přípravy je žákům poskytnout doplnění nebo rozšíření všeobecného vzdělání, které dosáhli během plnění povinné školní docházky, dát jim

základy odborného vzdělání a základy manuálních dovedností v daném oboru, který si zvolí. Podle R. Doležela (2007, s. 88) je určena pro výkon jednoduchých činností se zaměřením na jednotlivé skupiny povolání, dále na péči o rodinu a domácnost a činností v oblasti praktického života. (srov. Švarcová, I., 2006, s. 96-97)

Žáci se zde připravují především na práci v chráněných pracovištích, na pomocné a úklidové práce v sociálních či zdravotnických zařízení. Vyučují se zde odborné předměty typu rodinná výchova, ruční práce a praktická cvičení. Všeobecně vzdělávací předměty prohlubují dovednosti i vědomosti, které získali na základní škole speciální (tj. trivium a výchovy). B. Bazalová (In Pipeková, J., 2006, s. 282-283) uvádí, že při zřizování praktické školy musí být zajištěno odpovídající pracoviště pro plnění praktických cvičení. Praktické školy jsou funkčním článkem systému vzdělávání žáků s mentálním postižením, umožňující střední vzdělání žákům se středně těžkou mentální retardací, absolventům základní školy speciální, kteří dříve tuto možnost vzdělávání nemohli využít, zůstávali doma bez nutného dalšího rozvoje a vzdělávání. Neméně důležité je, jak definuje R. Doležel (2007, s. 89), aby získání manuálních dovedností ke konkrétní profesní činnosti probíhalo s ohledem na perspektivní uplatnění jedince v rámci obce nebo regionu.

Jednoletá a dvouletá praktická škola je ukončena závěrečnou zkouškou a absolventi obdrží vysvědčení o závěrečné zkoušce.

Alternativní možnosti profesní přípravy

Jde o formu celoživotního vzdělávání pro dospělé osoby s mentálním postižením. Jak uvádí M. Černá (2008, s. 187-188), obsah základního vzdělávání dospělých s mentální retardací je důležitý a významný stejně jako způsob získávání vzdělání poskytnutého základní školou, základní školou praktickou či základní školou speciální pro ty, kteří jej z různých důvodů (např. z institutu nevzdělavatelnosti - osvobození od povinnosti školní docházky), nenabyli předtím, než se stali dospělými. Dospělý jedinec získává elementární vědomosti, dovednosti, které si osvojuje intaktní populace dětí v průběhu školní docházky.

V 90. letech minulého století vypracovalo MŠMT několik interních směrnic, které si kladly za cíl odstranit segregační deformity, které Česká republika zdědila ze školského systému do roku 1989. Jednalo se o následující akty: Metodický pokyn k doplnění vzdělání poskytovaného základní školou pro absolventy zvláštních škol, Metodický pokyn k doplnění vzdělání poskytovaného zvláštní školou, Metodický pokyn k doplnění

vzdělání poskytovaného pomocnou školou (č.j.19096/97-24). Uvedené metodické pokyny k doplnění vzdělání doporučovaly pro dospělé s mentálním postižením tři organizační formy vzdělávacích aktivit, které doplňovaly učební osnovy v tehdejších základních, zvláštních nebo pomocných školách:

- kurz organizovaný základními školami, základními školami praktickými či speciálními,
- individuální doučování pod patronací speciálního pedagoga ze speciálně pedagogického centra nebo učitele ze speciální školy,
- večerní škola pro osoby s mentálním postižením, kterou nabízí nevládní organizace ve spolupráci se speciální školou. (Černá, M. 2008, s. 188 srov. Bazalová, B., In Pipeková, J., 2006, s. 283).

Shrnutí:

Zásady i cíle vzdělávání žáků jsou uvedeny v zákoně č. 561/2004 Sb. (školský zákon) o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání. Současné školství v České republice má za cíl vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které by poskytovalo všem žákům stejné podmínky i šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. A také zajistilo jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů.

Ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice dochází k značným změnám. Koncepce vzdělávacího systému se přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti. Je snahou integrovat do běžného typu škol i školských zařízení co největší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přesto musíme respektovat potřeby žáků např. s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami i potřeby rodičů a vytvořit dostatečně bohatou nabídku míst ve speciálních školách i školských zařízení, ve kterých pracují erudovaní speciální pedagogové.

Integrativní školní (speciální) pedagogikou se rozumí společná výchova a vyučování dětí a mládeže s postižením a bez postižení v běžné škole. Předpokladem integrativního vzdělávání je, aby speciálně pedagogická podpora žáků s postižením byla dostatečná.

Vzdělávání a výchovu musíme chápat jako celoživotní proces nejen u lidí s mentálním postižením. U tohoto postižení probíhají kognitivní procesy podstatně pomaleji, je zde neustálá potřeba permanentního opakování, rozvíjení i prohlubování znalostí a dovedností, jejich soustavné vedení ke stále komplexnějšímu poznávání okolní skutečnosti.

Hlavní vývojovou roli v životě dítěte hrají první tři roky života, proto předškolní vzdělávání představuje důležitou etapu rozvoje osobnosti i u dětí s mentální retardací, včasná speciálně pedagogická péče je významná pro jejich další vývoj a celkový rozvoj osobnosti.

Žáci s mentální retardací se nejčastěji vzdělávají na základní škole praktické (dříve zvláštní škola), podle odpovídajícího vzdělávacího programu. Je možná také integrace do běžné základní školy při splnění stanovených podmínek integrace. Podle druhu postižení je poskytnuta žákům speciální podpora.

Profesní příprava jedinců s mentálním postižením je realizována v odborném učilišti (dva nebo tři roky) nebo v praktické škole také ve středních odborných učilištích (pokud žák vyhoví požadavkům přijímacího řízení a jeho zdravotní způsobilost to dovoluje).

4 Komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením

4.1 Charakteristika výzkumu

Výzkumný projekt realizovaný v rámci diplomové práce byl inspirován skutečností, že žáci vybrané speciální školy v rámci praktického vyučování navštěvují různé typy pracovišť, kde pracují pod vedením učitelů odborného výcviku i instruktorů. S pracovišti škola spolupracuje úspěšně již několik let k vzájemné spokojenosti. **Výzkumný problém** je zaměřen na rozvoj komunikačních schopností a sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na mentálně hendikepované žáky. Zajímalo mě, jak dalece jsou schopni přemýšlet o různých způsobech komunikace.

Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat komunikativní schopnosti žáků s mentálním hendikepem v souvislosti se zkvalitněním práce pedagogů i zaměstnanců různých pracovišť, se kterými žáci přicházejí bezprostředně do kontaktu. Tento požadavek vyplývá také ze spolupráce s vedením daných pracovišť, poněvadž je na naše žáky mnohdy pohlíženo jako na budoucí zaměstnance, což je jeden z důvodů vzájemné spolupráce s cílem zkvalitnit proces výuky.

Mezi **dílčí cíle** patří analyzování, jaký způsob komunikace upřednostňují žáci s lehkým mentálním postižením. Zda umí komunikovat přes internet a také jestli se někdy setkali s negativním ovlivňováním cestou internetu či telefonováním. Pokud ano, tak v jaké souvislosti, v jaké míře. Jak se dokáží s tímto problémem vyrovnávat a reagovat.

Výsledky kvantitativního šetření pak pomohou lépe přizpůsobit školní vzdělávací program potřebám postižených žáků a přispějí také ke zkvalitnění výuky předmětu Praktické vyučování. Získané poznatky budou využity při tvorbě nově vznikajícího školního vzdělávacího programu. Také na základě těchto informací můžeme učinit preventivní kroky kyberšikany.

Pracovní úlohy

- stanovení pracovních hypotéz,
- shrnutí základních informací pomocí nestandardizovaných anonymních dotazníků pro žáky Odborného učiliště a praktické školy Lomená.

V souladu se záměrem výzkumného projektu byly formulovány tyto **hypotézy:**

- **Hypotéza H1:** Žáci s lehkým mentálním postižením preferují komunikaci ústní před komunikací internetovou či telefonickou.
- **Hypotéza H2:** Více času u počítače trávené hraním her preferují hoši než dívky.
- **Hypotéza H3:** Více času internetové komunikaci věnují děvčata než hoši.
- **Hypotéza H4:** Žáci s lehkým mentálním postižením dávají přednost spíše písemné formě zkoušení než ústní.
- **Hypotéza H5:** Dívky upřednostňují komunikaci přes mobilní telefon daleko více jak chlapci.
- **Hypotéza H6:** Přes internetovou komunikaci se nechají daleko více ovlivnit chlapci než děvčata.

Pro vyhodnocení závěrů byly zvoleny tyto postupy výzkumu:

- explorativní metoda
- kvantitativní metoda,
- procedura statistická,
- nestandardizovaný anonymní dotazník pro žáky,
- neformální rozhovor s žáky,
- vlastní pozorování žáků.

Hlavním zdrojem informací byly dotazníky pro žáky. Nestandardizované dotazníky obsahovaly uzavřené otázky i výběrové odpovědi. **Dotazník pro žáky** byl směřován k žákům prvního, druhého a třetího ročníku Odborného učiliště různých oborů. Celkem na něj odpovědělo 82 žákům, z toho 40 chlapců a 42 dívek. Dotazníky jsem ve větší míře vyplňovala individuálně s žáky, z důvodu zajištění porozumění kladeným otázkám na straně respondentů, jež mají snížené rozumové schopnosti. Plné znění dotazníků je součástí příloh č. 2.

Časový harmonogram diplomové práce

Květen - červen 2011	studium odborné literatury a shromažďování poznatků z dané problematiky.
Červenec – srpen 2011	Příprava dotazníků, zpracování teoretické části
Září - říjen 2011	Rozdání, sběr a zpracování dotazníků, rozhovory
Listopad 2011	Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření

4.2 Charakteristika místa šetření a srovnání respondentů

Úvodem této kapitoly bych chtěla představit školu, kde bylo šetření prováděno. V našem školském zařízení Odborné učiliště a praktická škola Lomená se připravuje na svá budoucí povolání více než 450 handicapovaných žáků převážně z jižní Moravy, v oblasti stavebnictví, potravinářství a také služeb. Počtu žáků a pedagogů, kterých je 59, odpovídá také velikost areálu a nezbytnost průběžné péče o něj. Od roku 1997 se profilujeme jako učiliště s komplexní formou pedagogické práce, tedy teoretickým i praktickým vyučováním na jednom místě v celkem deseti oborech a také se samostatně působící Praktickou školou.

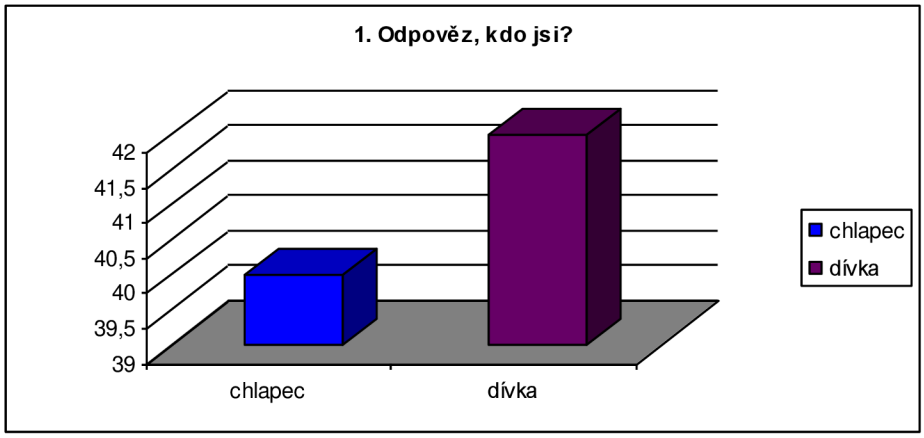
Jak již bylo uvedeno, v rámci Praktického vyučování žáci navštěvují různé typy pracovišť. Velký podíl na tom, jak se žáci chovají, nebo přistupují k práci, a jak komunikují, může mít i sociální zázemí, ze kterého žáci pocházejí. Převážná většina žáků našeho učiliště pochází z nefunkčních či neúplných rodin.

4.3 Analýza získaných dat

Vyhodnocení dotazníku

Pro zpracování jednotlivých položek dotazníku byla použita univariační analýza, čili testování jedné proměnné v odpovědích. Celkový počet žáků byl 82. Jednotlivé otázky i odpovědi na ně jsou níže interpretovány a graficky znázorněny.

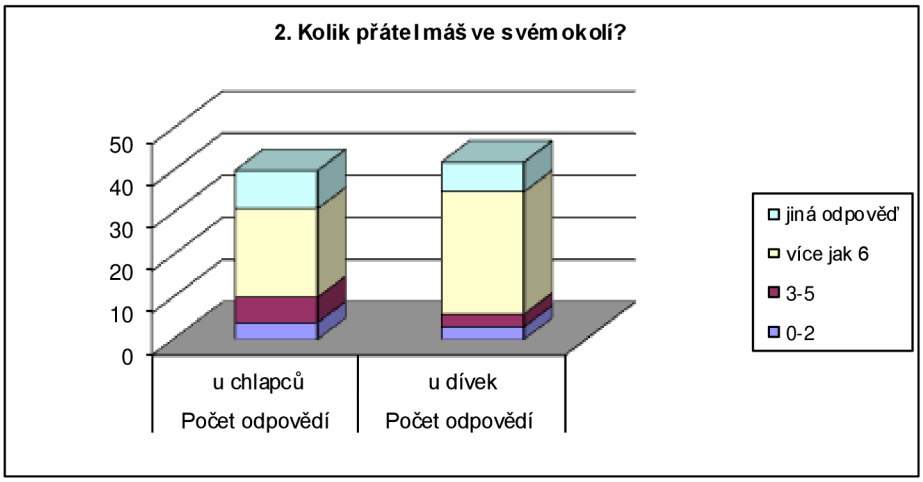
1. Odpověz, kdo jsi?



Graf č. 1: *Rozdělení respondentů.*

Z dotazovaných žáků je 40 (což představuje 49 %) chlapců a 42 (51 %) děvčata.

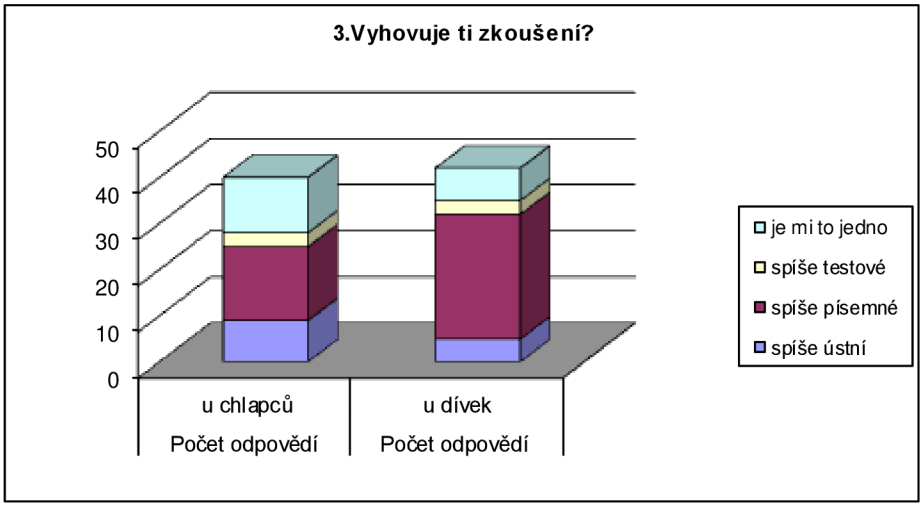
2. Kolik přátel máš ve svém okolí?



Graf č. 2: *Počet přátel v okolí.*

Z grafu je patrné, že většina dotazovaných respondentů (21 chlapců, což je 52 % a 29 dívek, což představuje 70 %) mají víc jak šest přátel. Dále devět chlapců a šest dívek uvádí, že mají přátel moc a nedá se to spočítat. Tyto odpovědi mohou svědčit o jejich přátelském vztahu k okolí. Odpovědi se u chlapců a dívek příliš neodlišují. Pouze čtyři chlapci, tři dívky uvádí přátel méně než dva.

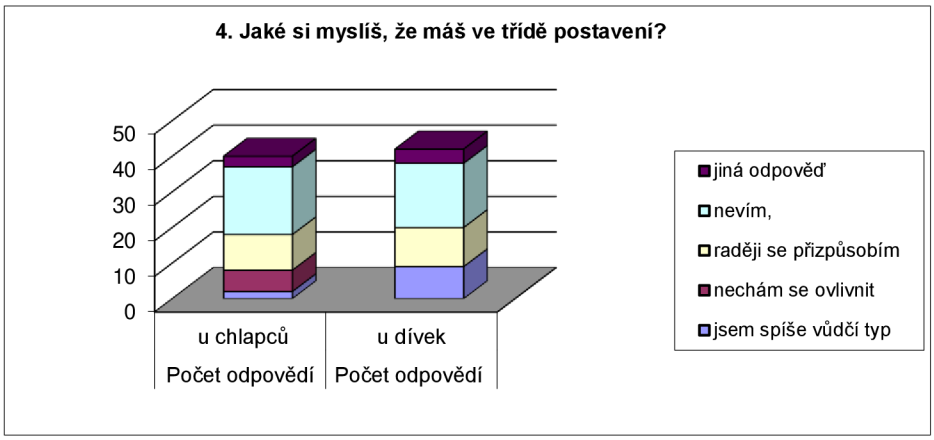
3. Vyhovuje ti zkoušení.



Graf č. 3: *Druh zkoušení*

Podle odpovědí respondentů můžeme usoudit, že chlapcům (16, 40 %) i dívkám (27, 64 %) vyhovuje zkoušení spíše písemné. Nejméně jim vyhovuje zkoušení testové, kde se v odpovědi shodují tři chlapci i tři dívky. Spíše ústní zkoušení preferuje pouze devět chlapců a pět dívek. Jedno to je 12 chlapcům a sedmi dívkám.

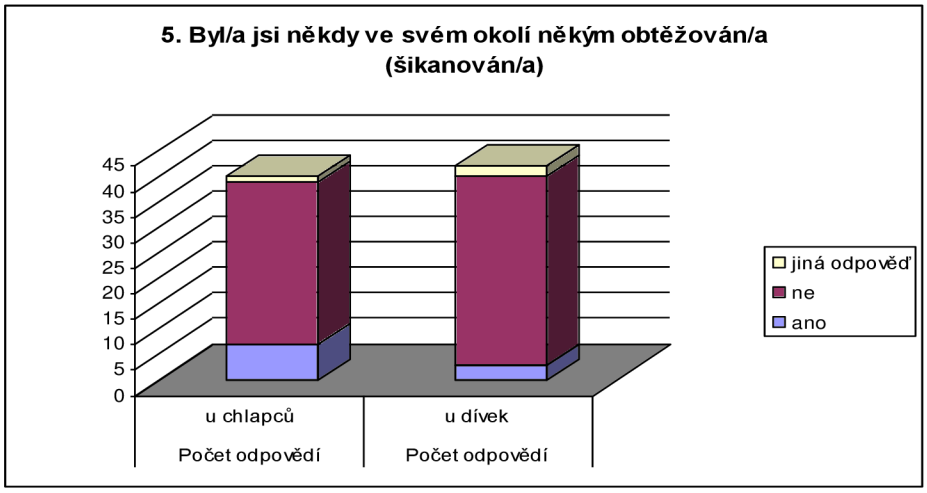
4. Jaké si myslíš, že máš ve třídě postavení?



Graf č. 4: *Postavení ve třídě.*

Z údajů uvedených v grafu vyplývá, že 47 % chlapců (19) a 43 % dívek (18) neví, nebo nepřemýšleli o tom, jaké mají postavení ve třídě. 25 % chlapců a 26 % dívek se raději přizpůsobí prostředí nebo situaci. Vůdčím typem se cítí pouze dva (což je 5 %) chlapci a devět (což představuje 21 %) dívek. Ovlivnit se nechá 15 % (10) chlapců, u dívek žádná. Přitom v jiných odpovědí uvádí jedna dívka, že se cítí v kolektivu při práci odstrčena. Dva chlapci se snaží nebýt ovlivněni a mají pocit, že se jim to daří. Jeden chlapec odpověděl, že je svůj.

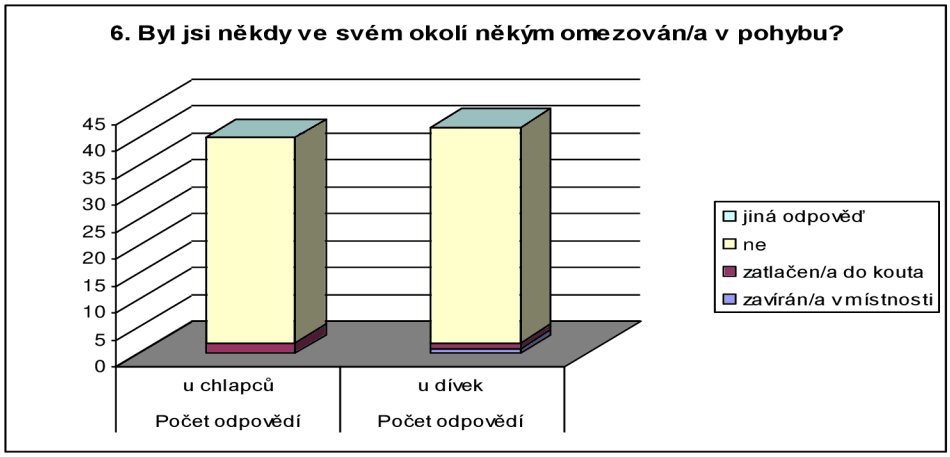
5. Byl/a jsi někdy ve svém okolí někým obtěžován/a (šikanován)?



Graf č. 5: *Obtěžování ve svém okolí.*

Převážná většina dotázaných (32, což představuje 80 % chlapců a 37, to je 88 % dívek) se shodují, že nikdy nebyli ve svém okolí obtěžovaní. Kladně odpovědělo sedm chlapců a tři dívky. Jedna dívka uvádí, že se nenechá. Jeden chlapec a jedna dívka se nevyjádřili.

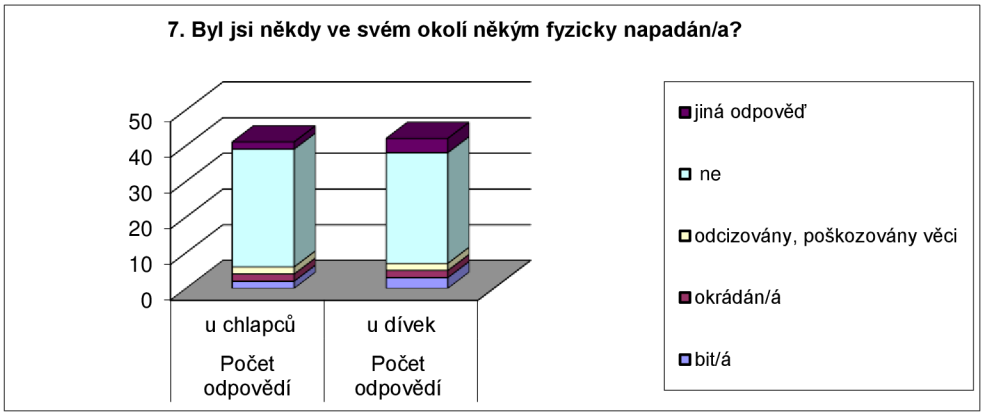
6. Byl/a jsi někdy ve svém okolí někým omezován/a v pohybu?



Graf č. 6: *Omezování pohybu svým okolím.*

Je potěšující, že naprostá většina dotazovaných, což činní 38 chlapců (95 %) a 40 dívek (96 %) nebyla ve svém okolí omezována v pohybu. Pouze dva chlapci (5 %) a jedna dívka (2 %) byli zatlačení do kouta, také jedna dívka zavírána v místnosti. Odpověď je optimistická, protože v tomto věku si žáci mnohdy nemusí být jisti volbou odpovědi.

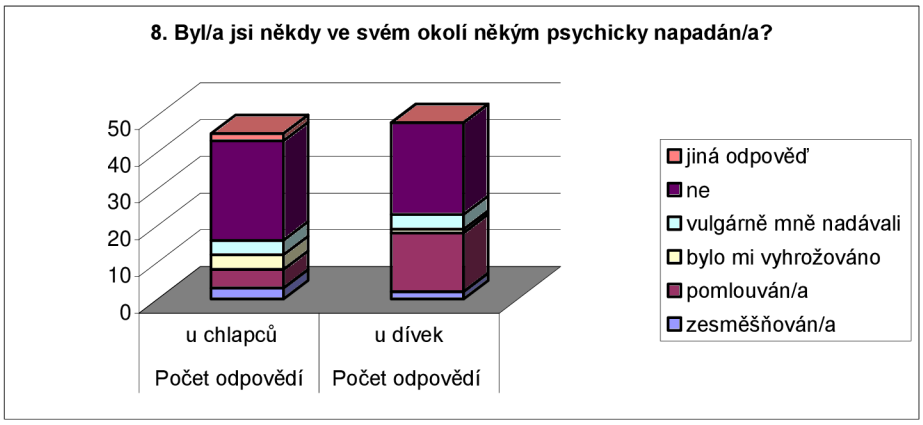
7. Byl/a jsi někdy ve svém okolí někým fyzicky napadán/a?



Graf č. 7: *Fyzické napadení svým okolím.*

Na tuto otázku jsou odpovědi shodující na straně chlapců i dívek. Z 82 dotazovaných odpovědělo 33 (což je 80 %) chlapců a 31 (to je 73 %) dívek záporně. Nejsou si vědomi nějakého fyzického napadení ze strany blízkého okolí. Bití přiznali dva chlapci a tři dívky, okrádání taktéž dva chlapci a dvě dívky. Stejně odpověděli na odcizení či poškozování věcí. Jeden chlapec uvádí dvě odpovědi a to že byl bit i okrádán. Dva chlapci a tři dívky přiznali nějaké fyzické napadení. Jedna dívka uvádí časté napadání přítelem.

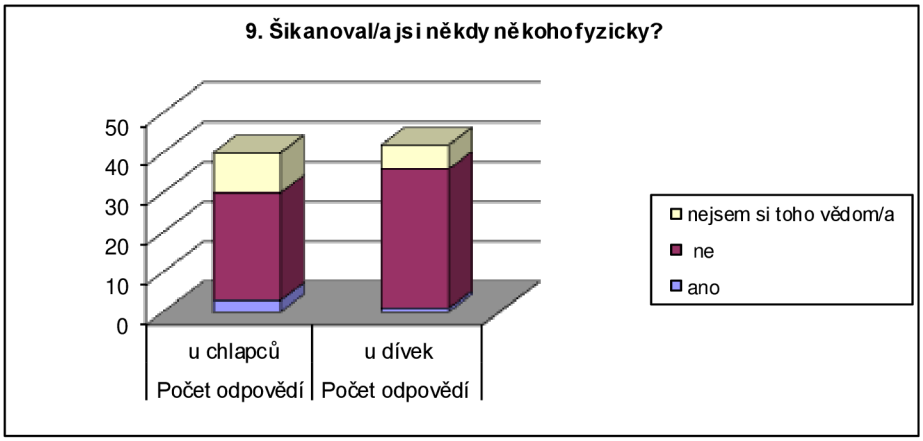
8. Byl/a jsi někdy ve svém okolí někým psychicky napadán/a?



Graf č. 8: *Psychické napadení svým okolím.*

Z grafu je zřejmé, že dva chlapci a tři dívky uvedli více než jednu odpověď. Nejvíce chlapců (27, což představuje 60 %) a dívek (25, což činní 52 %) nebyli ve svém okolí psychicky napadáni. Druhou nejčastější odpovědí u pěti chlapců (11 %) a šestnácti dívek (34 %) je setkání s pomlouváním. Čtyři chlapci a také čtyři dívky mají zkušenosti s vulgárními nadávkami. S vyhrožováním se setkali čtyři chlapci a pouze jedna dívka. Jeden chlapec se setkal s posměchem kvůli jeho postižení. Často děvčata i chlapci uvádějí, že se s psychickým napadáním setkávají nejčastěji ze stany otce, tato skutečnost může souviset s prostředím, ve kterém žáci vyrůstají. Jejich osobní zkušenosti se odrážejí na jejich sebevědomí.

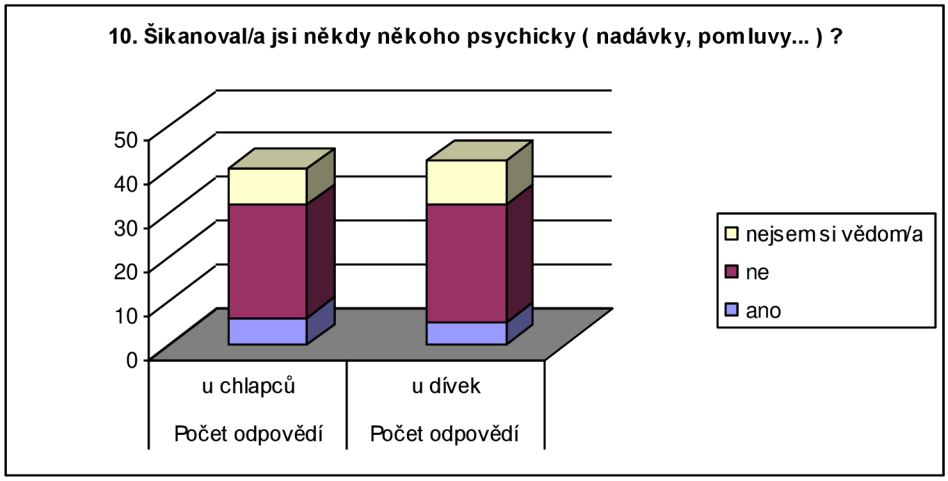
9. Šikanoval/a jsi někdy někoho fyzicky?



Graf č. 9: *Vlastní fyzické šikanování jiné osobě.*

Pouze čtyři žáci, z toho tři chlapci (8 %) a jedna dívka (2 %) se přiznali k fyzickému napadení jiné osoby. Důvod uvedli zábavu, dlouhou chvíli či nudu a vyzkoušeli různé způsoby, které více již nespecifikovali. 27 chlapců (67 %), 35 dívek (84 %) popírají jakýkoliv útok na jinou osobu. Ostatní žáci (10 chlapců a šest děvčat) si nejsou vědomi fyzického napadení.

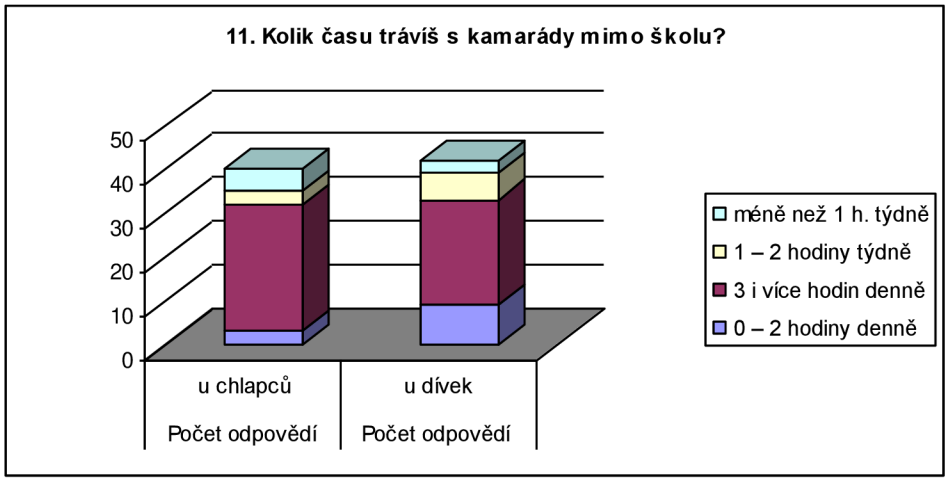
10. Šikanoval/a jsi někdy někoho psychicky (nadávky, pomluvy…)?



Graf č. 10: *Psychické šikanování jiné osobě.*

Psychické napadení vůči jiné osobě přiznalo již více žáků a to šest chlapců (15 %) a pět dívek (12 %). Důvod uvedli chlapci rovněž zábavu, dlouhou chvíli či nudu a vyzkoušeli různé způsoby, jako nadávky, pomluvy. Také uvádějí sexuální podtext nadávek či pomluv. Dívky se k odpovědi nevyjádřily. 26 chlapců (65 %), 27 dívek (64 %) popírají psychický útok na jinou osobu. Zbývající žáci, to je osm chlapců (20 %) a deset dívek (24 %), si nejsou vědomi různých intrik.

11. Kolik času trávíš s kamarády mimo školu?

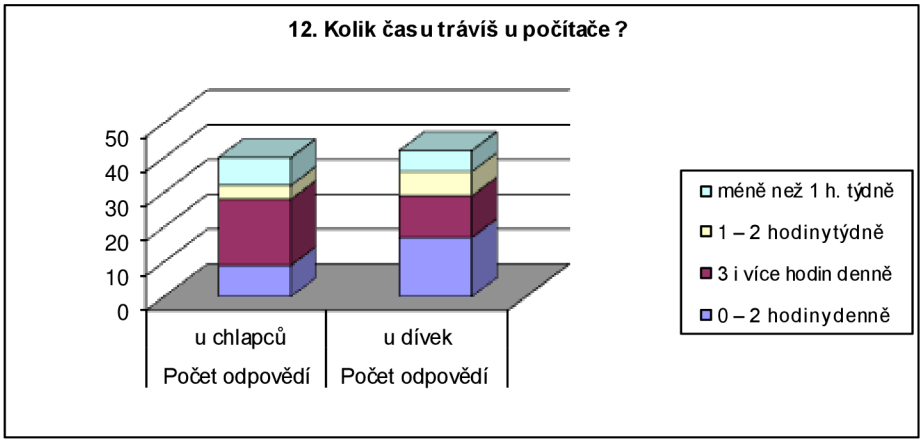


Graf č. 11: *Trávený čas mimo školu.*

Jak vypovídají hodnoty uvedené v grafu, nejvíce respondentů, což je 29 chlapců (72 %) a 24 děvčat (58 %) tráví s kamarády mimo školu tři i více hodin denně. Tři chlapci a devět dívek dvě hodiny denně. Jednu až dvě hodiny týdně s kamarády tráví 8 % chlapců, což jsou 3 dotazovaní hoši, a 14 % dívek, to je šest dotazovaných děvčat.

Pouze pět chlapců (což je 12 %), tři dívky (to činní 7 %), tráví se svými kamarády méně času než 1 hodinu týdně. Z toho můžeme usoudit, že mají potřebu být někomu neustále na blízku nebo se nějakým způsobem seberealizovat.

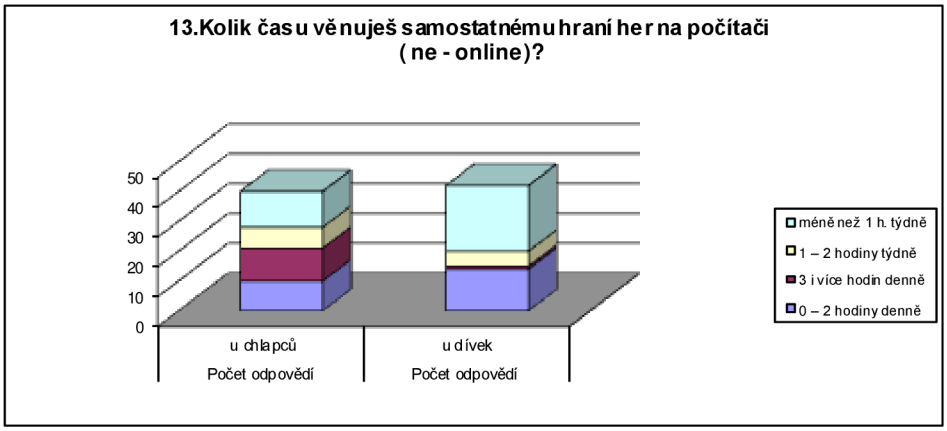
12. Kolik času trávíš u počítače?



Graf č. 12: *Trávený čas u počítače.*

Z šetření vyplynulo, že více času u počítače prosedí chlapci. 47 % (což je 19 chlapců) tráví u počítače víc jak tři hodiny denně, u děvčat je to 28 % (což tvoří 12 dotazovaných děvčat). Dvě hodiny denně prosedí u počítače 40 % dívek (17) a 23 % chlapců (9). Jednu až dvě hodiny týdně jsou k zastižení u počítače čtyři chlapci (10 %) a sedm děvčat (17 %). Osm chlapců (20 %), šest děvčat (15 %) věnují počítači méně než jednu hodinu týdně. Je patrné, že větší část dotazovaných uvádí nutnost, snad i závislost trávení volného času s počítačem.

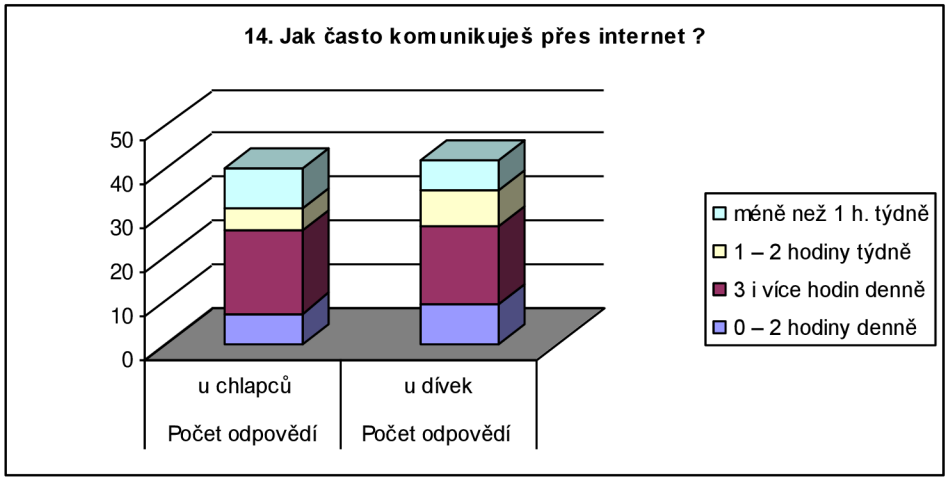
13. Kolik času věnuješ samostatnému hraní her na počítači (ne – online)?



Graf č. 13: *Věnovaný čas hrám.*

Z grafu je patrné, že samotnému hraní her propadlo více chlapců než dívek. Denně stráví hraním her celkem 21 (52 %) chlapců oproti 15 (36 %) dívkám. Méně než jednu hodinu týdně hraním stráví 12 (30 %) chlapců a 22 (52 %) dívek, z toho čtyři dívky uvádějí, že nahrají vůbec hry na počítači.

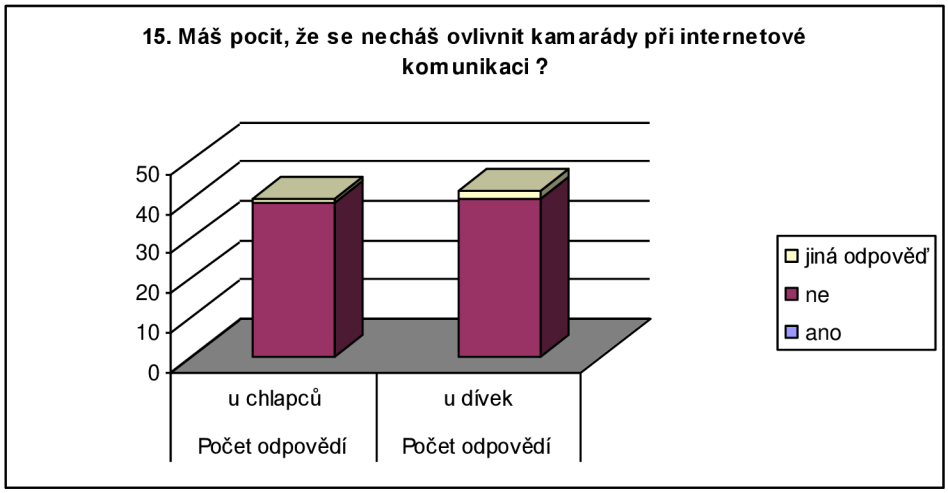
14. Jak často komunikuješ přes internet?



Graf č. 14: *Komunikace přes internet.*

Na tuto otázku jsou odpovědi celkem vyrovnané. 26 chlapců (66 %), také 27 dívek (64 %) komunikují přes internet několik hodin denně. 14 (34 %) chlapců, 15 dívek (36 %) se věnuje komunikaci přes internet maximálně dvě hodiny týdně. Je možné, že jsou žáci ovlivněni cenovou dostupností internetové komunikace.

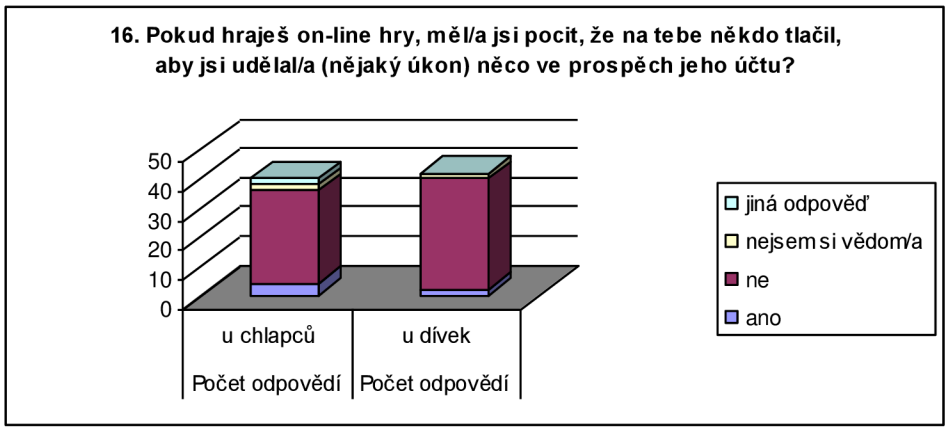
15. Máš pocit, že se necháš ovlivnit kamarády při internetové komunikaci?



Graf č. 15: *Ovlivnění při internetové komunikaci.*

Převažují zde záporné odpovědi. 39 dotazovaných chlapců (98 %), 40 dívek (95 %) si myslí, že se nenechají ovlivnit během internetové komunikace. Pouze jeden chlapec a dvě dívky si nejsou úplně jisti. Dokonce několik chlapců se vyjádřilo v tom smyslu, že mají svůj mozek, tak proč by se nechali ovlivnit.

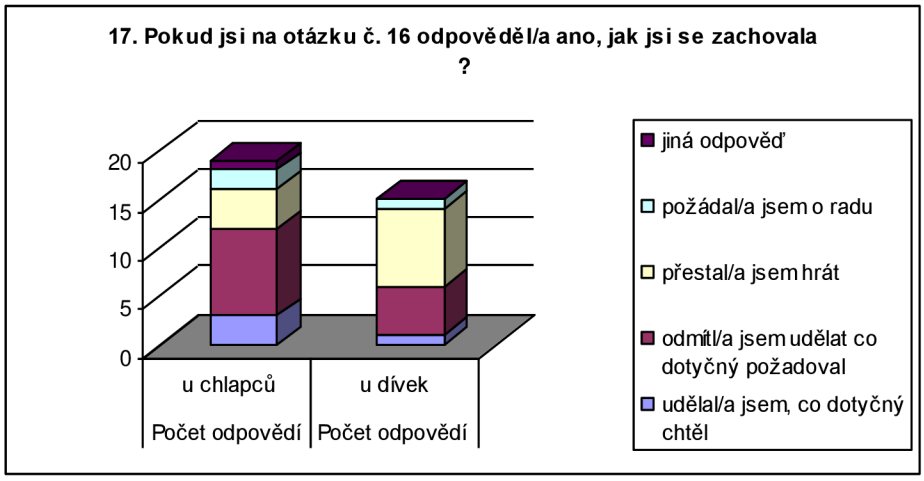
16. Pokud hraješ on-line hry, měl/a jsi pocit, že na tebe někdo tlačil, aby jsi udělal/a (nějaký úkon) něco v prospěch jeho účtu?



Graf č. 16: *Ovlivnění ve prospěch cizího účtu.*

I v této otázce převažují záporné odpovědi. Žádný nátlak při on-line hrách nepocítilo 32 dotazovaných chlapců (98 %) a 38 dívek (90 %). Dva chlapci, taktéž dvě dívky si nejsou úplně jisti odpovědi. S nátlakem se setkali čtyři chlapci (což je 10 %) a dvě dívky (5 %). Dva chlapci odpověděli, že pokud by byl na ně vyvíjen jakýkoliv nátlak, tak by je poslali do patřičných míst a nenechali si to líbit.

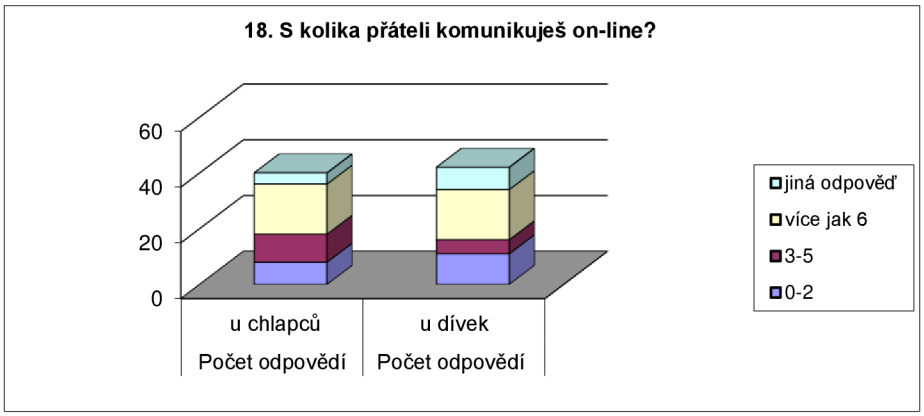
17. Pokud jsi na otázku č. 16 odpověděl/a ano, jak jsi se zachoval/a?



Graf č. 17: *Způsob chování při ovlivnění jedince.*

Vzhledem k tomu, že na předcházející otázku odpověděli pouze čtyři chlapci a dvě dívky kladně, můžeme brát následující odpovědi jako přemýšlení dotazovaných žáků jak by se zachovali, pokud by docházelo k nějakému nátlaku. Zde se chlapci a dívky ve svých odpovědí rozcházejí. Zatímco by nejvíce chlapců (9, což je 48 %) odmítli udělat co dotyčný požaduje, tak dívky (8, což je 54 %) by přestali úplně hrát. To, co dotyčný chce, by udělali tři chlapci (16 %) a jedna dívka (6 %). O radu by požádali pouze dva chlapci (10 %), jedna dívka (6 %).

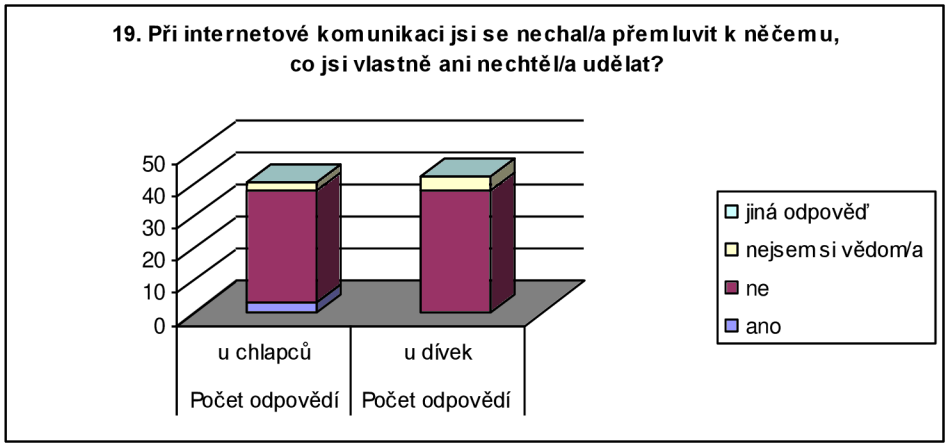
18. S kolika přáteli komunikuješ on-line?



Graf č. 18: *Komunikace on-line.*

V otázce s kolika přáteli komunikuješ on-line, se shodli chlapci (18) i děvčata (18) na odpovědi více jak s šesti přáteli. V jiných odpovědí uvedli dva chlapci, že nekomunikují vůbec a dva je nedokáži spočítat. On-line vůbec nekomunikují čtyři dívky, tři dívky nedokáži spočítat počet přátel, a jedna dívka neví.

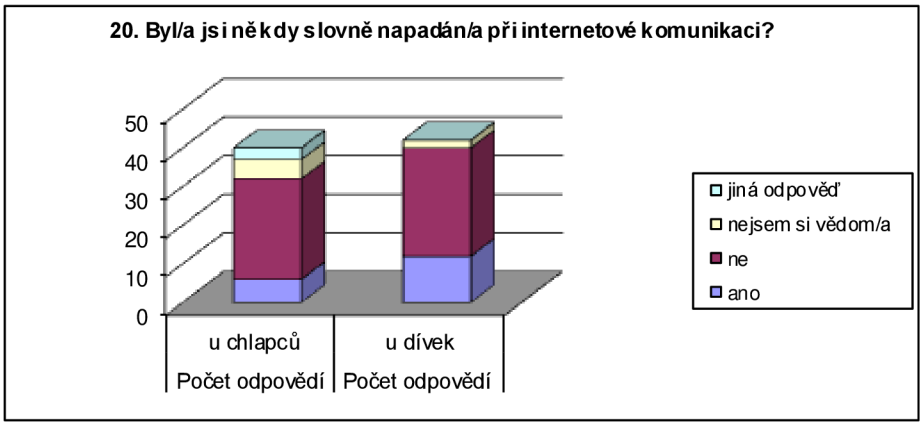
19. Při internetové komunikaci jsi se nechal/a přemluvit k něčemu, co jsi vlastně ani nechtěl/a udělat?



Graf č. 19: *Internetová komunikace a přemlouvání k činu.*

Zde můžeme vypozorovat vcelku vyrovnané odpovědi. 87 % chlapců (což je 35) a 90 % dívek (což činní 38) se nenechali ovlivnit internetovou komunikaci k něčemu, co nechtěli. Pouze tři chlapci (8 %), ale žádná dívka odpověděli kladně. Vědomi nějakého činu si nejsou dva chlapci a čtyři dívky.

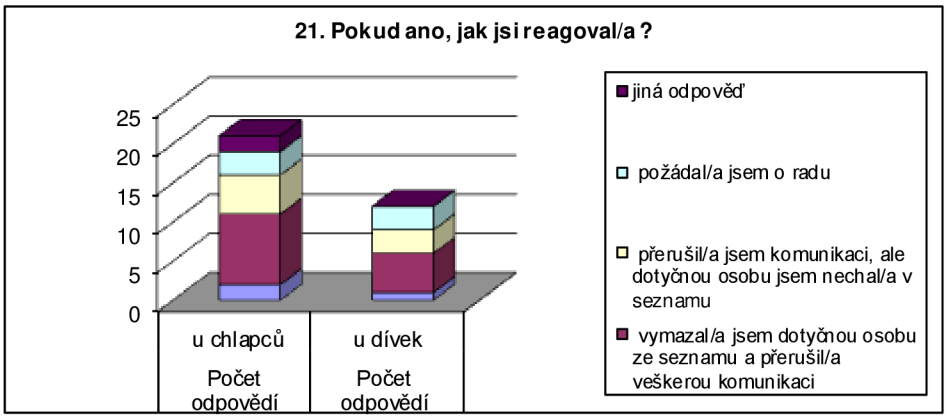
20. Byl/a jsi někdy slovně napadán/a při internetové komunikaci?



Graf č. 20: *Slovní napadání při internetové komunikaci.*

Podle odpovědí respondentů můžeme usoudit, že 26 chlapců (což je 65 %) a 28 dívek (což je 67 %) se nesetkali se slovním napadání během internetové komunikace. Pět chlapců a dvě děvčata si nejsou vědomi nějakého napadání. Je znát, že více se s tímto problémem setkávají dívky (12 což je 29 %) než chlapci (6 což činní 15 %). Tato zkušenost se může odrazit v jejich sebevědomí. Jeden chlapec odpověděl, že se s tím to problémem setkává pouze ze srandy, jiný chlapec mluví o tom, že mu nedělá problém nevhodné narážky vrátit. Jeden žák se přiznává, že ke slovnímu napadání dochází pouze v zápalu on-line hry.

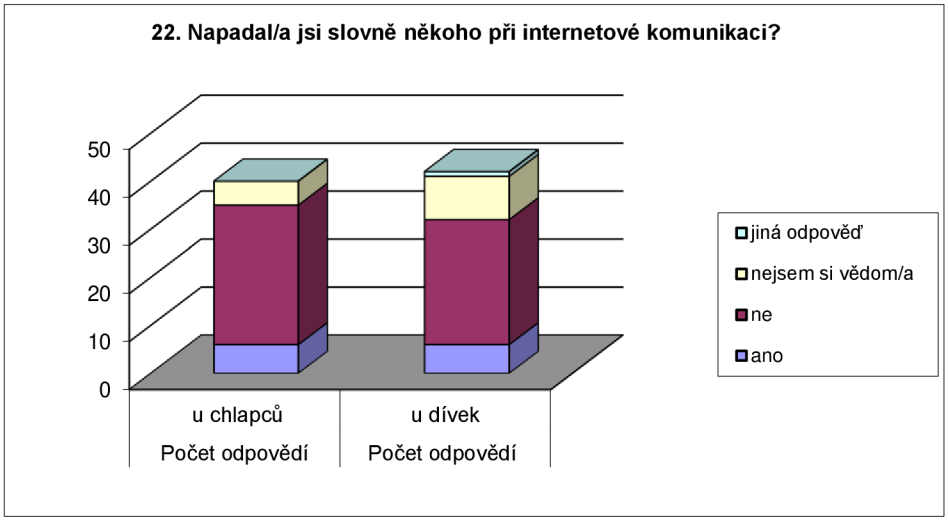
21. Pokud ano, jak jsi reagoval/a?



Graf č. 21: *Reakce na slovní napadání při internetové komunikaci.*

Vzhledem k tomu, že na předcházející otázku odpovědělo pouze šest chlapců kladně, můžeme brát následující odpovědi u hochů jako přemýšlení jak by reagovali nebo nesmělost přiznat se, že s danou problematikou již mají nějaké zkušenosti. U dívek kladné odpovědi z otázky číslo 20 se shodují. Nejvíce dívek (5, což je 42 %) i chlapců (9, 43 %) odpovědělo, že dotyčnou osobu vymazali ze seznamu a přerušili veškerou komunikaci. Dále pět chlapců (24 %) a tři dívky (25 %) sice přerušili komunikaci, ale dotyčnou osobu nadále ponechali v seznamu. Možná mohou doufat ve zlepšení problému v komunikaci. Ovšem o radu požádali pouze tři hoši (13 %) a tři dívky (25 %). Zřejmě jde o projev nedůvěry k jiným osobám nebo strach z vlastního selhání. Dva chlapci a jedna dívka se pokoušeli o další komunikaci. Jeden z dotazovaných žáků hovoří o tom, že si z toho nic nedělá, nějak mu to nevadí a jeden chlapec raději všechno vrátí než by žádal o radu.

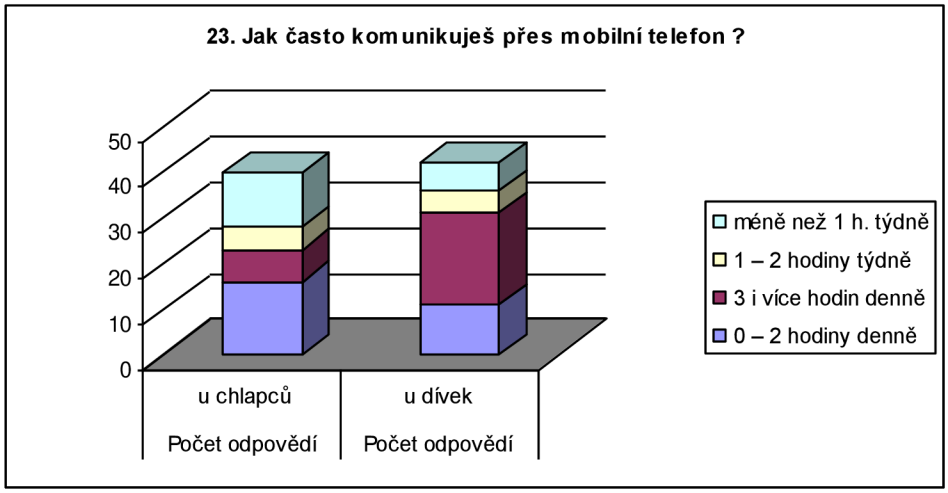
22. Napadal/a jsi slovně někoho při internetové komunikaci?



Graf č. 22: *Vlastní slovní napadání při internetové komunikaci.*

Je zajímavé, že ke kladné odpovědi přiznali stejně chlapci (6, 15%) tak i dívky (6, 14 %). Hoši uvádějí slovní napadání z důvodu vlastní obrany nebo pouze při hraní on-line her, jen tak ze srandy a poslední důvod byl, že ho dotyčná osoba naštvala. Dívky nechtějí důvod komentovat. Více respondentů odpovědělo záporně, 29 chlapců (73 %), 26 dívek (61 %). Pět chlapců a devět dívek si nejsou ničeho vědomi.

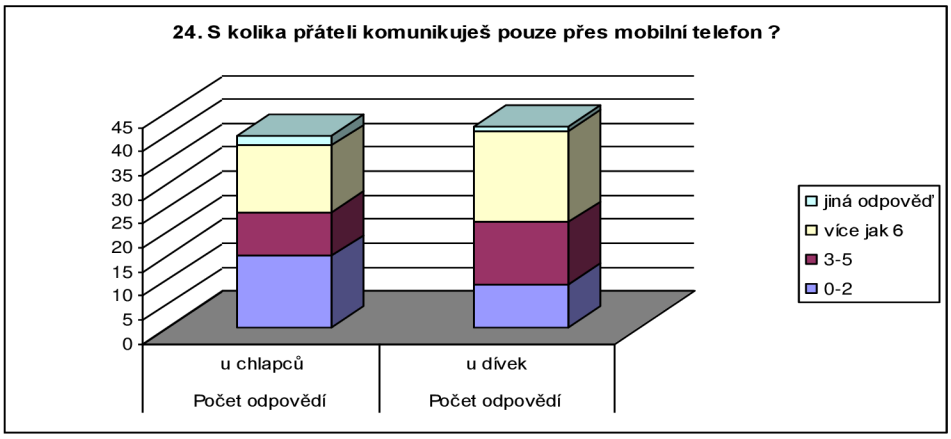
23. Jak často komunikuješ přes mobilní telefon?



Graf č. 23: *Čas trávený komunikací přes mobilní telefon.*

Několik hodin denně tráví čas komunikací přes mobilní telefon více děvčata než chlapci. U dívek je to 48 % (to je 20 dívek) oproti 18 % chlapců (což je 7 kluků). Méně než jednu hodinu týdně hovoří přes mobilní telefon 30 % chlapců (12) a 14 % dívek (6). Chlapci dávají přednost osobnímu kontaktu. Dívky jsou v tomto směru impulzivnější a veškeré zážitky potřebují rychle ventilovat ven i ne příliš osobní cestou.

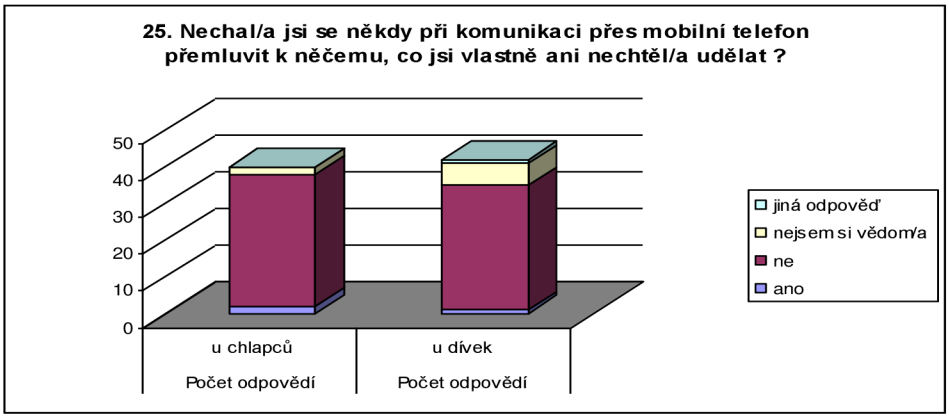
24. S kolika přáteli komunikuješ pouze přes mobilní telefon?



Graf č. 24: *Počet přátel, s kterými komunikují pouze přes mobilní telefon.*

I v těchto odpovědí se potvrdilo, že dívky upřednostňují komunikaci přes mobilní telefon více jak chlapci. Pouze přes telefon komunikují více jak s šesti přáteli 19 dívek (45 %) u chlapců odpovědělo 14 (35 %). Tři až pět přátel na telefonu má devět chlapců (22 %) oproti 13 dívkám (31 %). Pouze dva nebo žádného má 15 chlapců (38 %) u dívek tak odpovědělo pouze 9 což je 22 %. V jiných odpovědích uvedli chlapci, že přes telefon komunikují pouze s rodiči. S kamarády raději mluví z očí do očí.

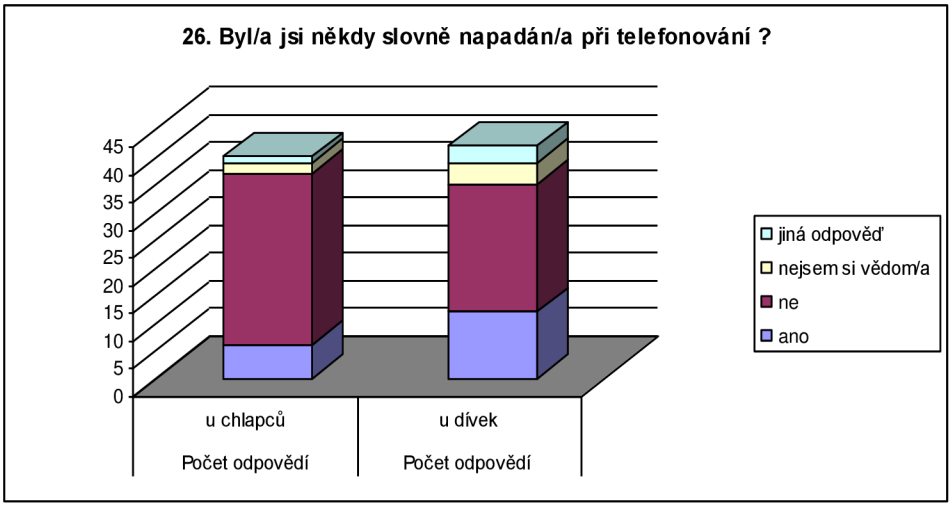
25. Nechal/a jsi se někdy při komunikaci přes mobilní telefon přemluvit k něčemu, co jsi vlastně ani nechtěl/a udělat?



Graf č. 25: *Nabádání k činu prostřednictvím mobilního telefonu.*

U této otázky se přiznali k nějakému nabádání různých činů. Pouze dva chlapci (5 %) a jedna dívka (2 %). Bez bližší specifikace o jaký čin šlo. Jedna dívka přímo odpověděla, že jde pouze o její soukromou věc a nechce to více rozebírat. Záporně odpovědělo 36 hochů (90 %) a 34 dívek (81 %). Dva chlapci (5 %) i šest dívek (15 %) si nejsou vědomi nějakého nátlaku během telefonování.

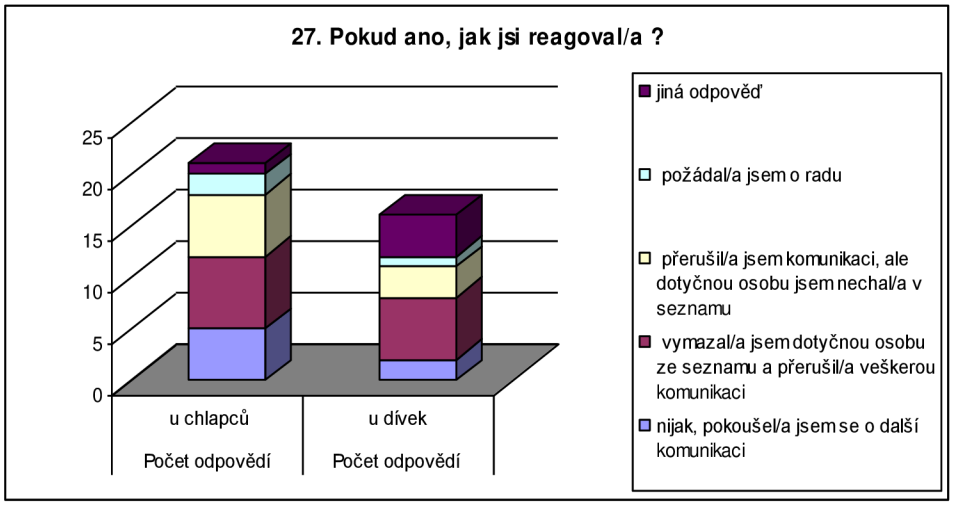
26. Byl/a jsi někdy slovně napadán/a při telefonování?



Graf č. 26: *Slovní napadení prostřednictvím telefonu.*

54 respondentů z toho 31 chlapců (78 %) a 23 dívek (55 %) odpovědělo záporně. Dva chlapci (5 %) i čtyři děvčata (9 %) si nejsou vědomi slovního napadení během hovoru po telefonu. Zato 12 dívek (což je 29 %) a šest chlapců (15 %) se s tímto problémem setkali. Dívky ze strany rodičů, převážně s otcem, dále při hádce. Ostatní se k tomuto problému nechtějí vyjadřovat. Může jít o nějakou citlivou vzpomínku.

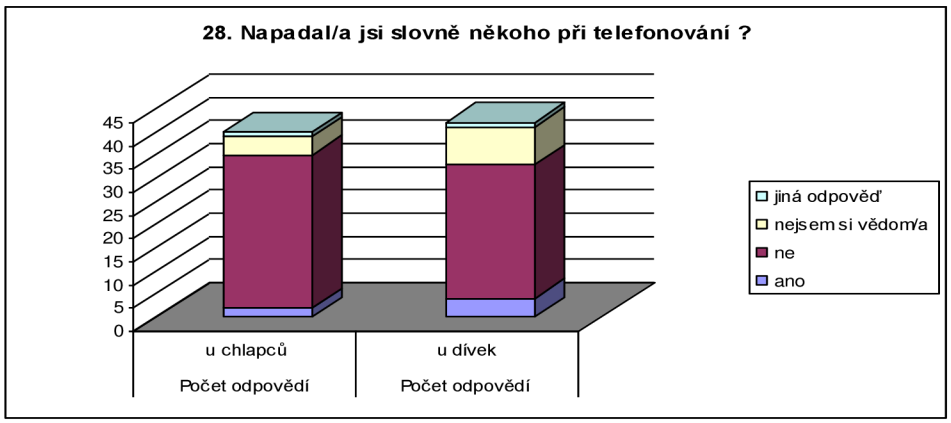
27. Pokud ano, jak jsi reagoval/a?



Graf č. 27: *Reakce na slovní napadání prostřednictvím mobilního telefonu.*

Vzhledem k tomu, že na předcházející otázku odpovědělo pouze šest chlapců a 12 dívek kladně, můžeme brát následující odpovědi jako přemýšlení, jak by reagovali, nebo nesmělost přiznat se, že s danou problematikou již mají nějaké zkušenosti. Nejvíce dívek (6, což je 37 %) i chlapců (7, 34 %) odpověděli, že dotyčnou osobu vymazali ze seznamu a přerušili veškerou komunikaci. Dále šest hochů (29 %) a tři dívky (19 %) sice přerušili komunikaci, ale dotyčnou osobu nadále ponechali v seznamu. Snahu o další komunikaci či nějakou nápravu se pokoušelo pět chlapců (24 %) a dvě dívky (13 %). Možná šlo o osoby, na kterých jim záleželo, a nechtěli přátelství ukončit. Ovšem o radu požádali pouze dva hoši (9 %) a jedna dívka (6 %). Žáci mohou mít pocit, že požádáním o radu ukáží, že danou situaci nezvládají. Dále dívky reagovaly na tento problém vypnutím telefonu, nebo slovní napadení vrátili ve stejné míře. Jeden hoch se zmínil, že tuto situaci řešil násilím.

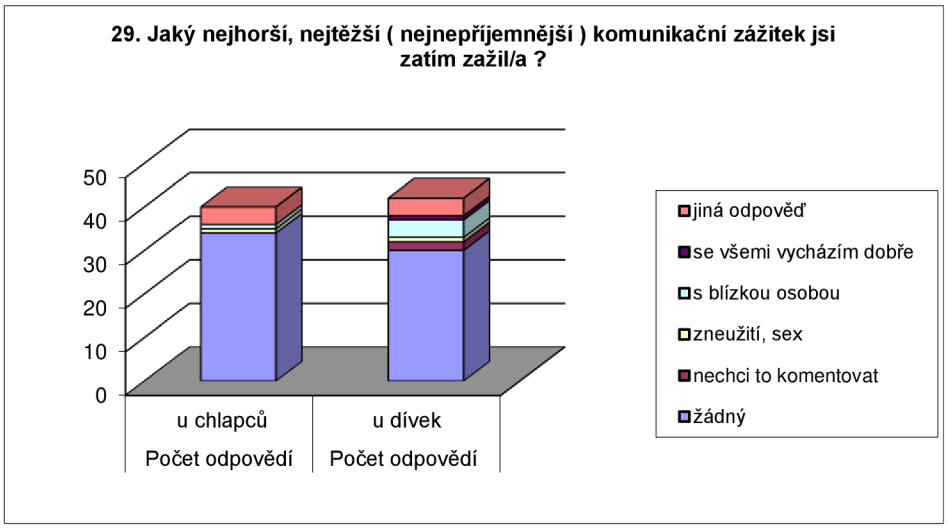
28. Napadal/a jsi slovně někoho při telefonování?



Graf č. 28: *Vlastní slovní napadání při telefonování.*

Většina respondentů (62) z toho 33 chlapců (82 %) a 29 děvčat (69 %) odpověděla záporně. Čtyři hoši (což je 10 %) i osm dívek (to je 19 %) si nejsou vědomi, že by někoho při telefonování napadli. Jedna dívka i jeden hoch se nechtějí k tomuto tématu vyjadřovat. Dva chlapci (5 %) uvedli, že někoho napadli, ale vinou toho dotyčného. Jedna dívka napadla po telefonu otce a ten jí to vrátil. Další tři děvčata přiznali vulgární nadávky po telefonu bez dalšího komentáře.

29. Jaký nejhorší, nejtěžší (nejnepříjemnější) komunikační zážitek jsi zatím zažil/a?



Graf č. 29: *Nejtěžší komunikační zážitek.*

K tomuto tématu se většina respondentů (34 chlapců což je 84 % i 32 dívek což činní 76 %) odmítla vyjadřovat nebo uvedli, že nemají žádný nepříjemný komunikační zážitek. Jedna dívka dokonce uvádí, že nemá žádný problém a se všemi vychází dobře. Jeden hoch, taktéž jedna dívka uvádějí nepříjemný zážitek sex či sexuální zneužití. S blízkou osobou více nepříjemných zážitku uvádějí dívky. Jde především o otce, přítele a v jednom případě o bratra, který si našel přítelkyni, a ony si spolu nerozuměly. V jiných odpovědích se skrývají zážitky u chlapců, co se týká napadení romskou skupinou, po rozvodu rodičů konflikty s otcem. Také problém ve škole při výuce českého jazyka. Dívky nechtějí své příběhy komentovat.

4.4 Analýza výsledků výzkumného šetření a vyhodnocení stanovených hypotéz

Závěry plynoucí z dotazníku pro žáky

Hlavní výzkumné otázky se týkají komunikativních schopností žáků s mentálním postižením. Dotazovaných žáků bylo celkem 82 z toho 40 chlapců a 42 dívek. Dotazníky jsou ve větší míře vyplňovány individuálně s žáky z důvodu zajištění porozumění kladeným otázkám na straně respondentů, jež mají snížené rozumové schopnosti. Bohužel i tak je možné, že některým otázkám žáci úplně neporozuměli nebo se nevyjádřili pravdivě.

Většina respondentů (21 chlapců a 29 dívek) mají víc jak šest přátel. Odpovědi se u chlapců a dívek příliš neodlišují. Chlapci (16, 40 %) i dívky (27, 64 %) preferují zkoušení spíše písemné. Nejméně jim vyhovuje zkoušení testové.

O tom, jaké mají postavení ve třídě, většina dotazovaných nepřemýšlí či neví (47 % chlapců a 43 % dívek).

Převážná většina dotázaných (32, což představuje 80 % chlapců a 37, to je 88 % dívek) se shodují, že nikdy nebyli ve svém okolí obtěžováni. Naprostá většina dotazovaných, což činní 38 chlapců (95 %) a 40 dívek (96 %) nebyla ve svém okolí omezována v pohybu. Ze strany blízkého okolí si nejsou vědomi nějakého fyzického napadení 33 (což je 80 %) chlapců a 31 (to je 73 %) dívek.

27 (60 %) chlapců a 25 (52 %) dívek nebyli ve svém okolí psychicky napadáni. Pět chlapců (11 %) a šestnáct dívek (34 %) se setkali s pomlouváním. Čtyři chlapci a také čtyři dívky mají zkušenosti s vulgárními nadávkami. S vyhrožováním se setkali čtyři chlapci a pouze jedna dívka.

Pouze čtyři žáci, z toho tři chlapci (8 %) a jedna dívka (2 %) se přiznali k fyzickému napadení jiné osoby. 27 chlapců (67 %), 35 dívek (84 %) popírají jakýkoliv útok na jinou osobu. Psychické napadení vůči jiné osobě přiznalo šest chlapců (15 %) a pět dívek (12 %). 26 chlapců (65 %), 27 dívek (64 %) popírají psychický útok na jinou osobu.

Tři i více hodin denně tráví s kamarády mimo školu 29 chlapců (72 %) a 24 děvčat (58 %).

Více času u počítače prosedí chlapci. 47 % (což je 19 chlapců), tráví u počítače víc jak tři hodiny denně, u děvčat je to 28 % (12). Také, samotnému hraní her propadlo více chlapců než dívek. Denně stráví hraním her celkem 21 (52 %) chlapců oproti 15 (36 %)

dívkám. 26 chlapců (66 %), také 27 dívek (64 %) komunikují přes internet několik hodin denně. Internetovou komunikací se nenechá ovlivnit 39 dotazovaných chlapců (98 %), 40 dívek (95 %). Žádný nátlak při on-line hrách nepocítilo 32 dotazovaných chlapců (98 %) a 38 dívek (90 %). S nátlakem se setkali čtyři chlapci (což je 10 %) a dvě dívky (5 %). V otázce, s kolika přáteli komunikuješ on-line, se shodli chlapci (18) i děvčata (18) na odpovědi více jak s šesti přáteli. Během internetové komunikace se nesetkalo se slovním napadáním 26 chlapců (což je 65 %) a 28 dívek (což je 67 %). Ale pokud by došlo k nějakému slovnímu napadení, tak by převážně dívky (5, což je 42 %) i chlapci (9, 43 %) reagovali tím, že by dotyčnou osobu vymazali ze seznamu a přerušili veškerou komunikaci.

Několik hodin denně tráví čas komunikací přes mobilní telefon více děvčata (74 %, 21) než chlapců (58 %, 23). Pouze přes telefon komunikují více jak s šesti přáteli 19 dívek (45 %) u chlapců odpovědělo 14 (35 %). K nabádání různých činů po telefonu se přiznali pouze dva chlapci (5 %) a jedna dívka (2 %). Záporně odpovědělo 36 hochů (90 %) a 34 dívek (81 %). 54 respondentů z toho 31 chlapců (78 %) a 23 dívek (55 %) se nesetkali se slovním napadením po telefonu.

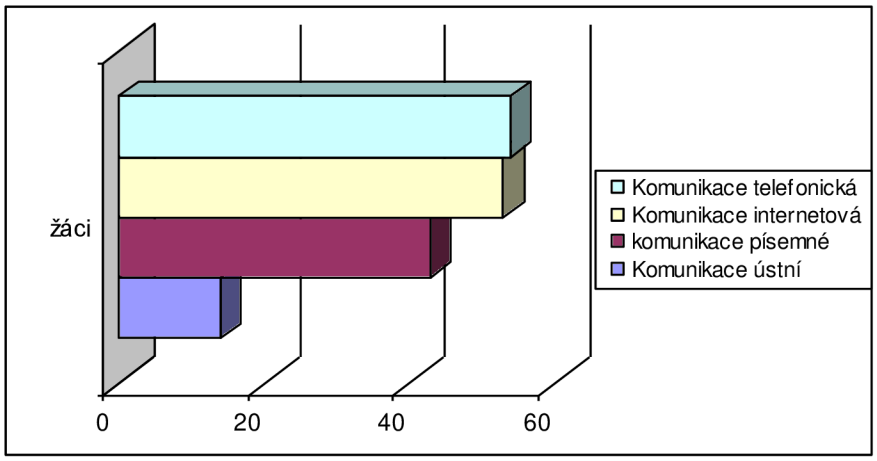
Většina respondentů (62) z toho 33 chlapců (82 %) a 29 děvčat (69 %) si nejsou vědomi, že by někoho při telefonování napadli.

K tématu nepříjemný komunikační zážitek se většina respondentů (34 chlapců což je 84 % i 32 dívek což činní 76 %) odmítla vyjadřovat nebo uvedli, že nemají žádný takový zážitek.

Hypotéza H1: ***Žáci s lehkým mentálním postižením preferují komunikaci ústní před komunikaci internetovou či telefonickou.***

Jak vyplynulo z dotazníkového šetření, děvčata i chlapci preferují zkoušení písemné. Dále je pro ně automatické komunikovat přes internet několik hodin denně (65 %). Je možné, že jsou žáci ovlivněni nejen cenovou dostupností této komunikace. I u nás na odborném učilišti mají v podstatě neomezený přístup k internetu. V otázce týkající se komunikace on-line, se shodli chlapci (18) i děvčata (18) na odpovědi více jak s šesti přáteli. I přes mobilní telefon komunikuje víc jak 62 % respondentů. Zde je možné, že využívají výhodných tarifů, které jim platí rodiče. Předpokládám, že přímé komunikaci z očí do očí se vyhýbají většinou z důvodů malého sebevědomí.

Pro přehlednost shrnuji některé aspekty komunikace žáků v grafu 30. Jednotlivé položky jsou součástí otázek 3, 14, 18, 23, v dotazníku pro žáky.



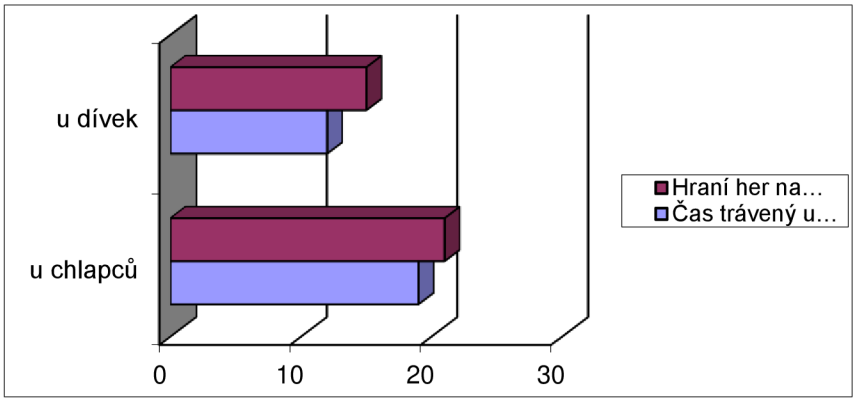
Graf č. 30: *Hypotéza H1: Žáci s lehkým mentálním postižením preferují komunikaci ústní před komunikaci internetovou či telefonickou.*

Tato hypotéza byla v rámci provedeného výzkumného šetření **falzifikována.**

Hypotéza H2: ***Více času u počítače trávené hraním her preferují hoši než dívky.***

Při výzkumném šetření bylo prokázáno, že více času u počítače prosedí chlapci (47 %) než dívky (28 %). Také on-line hrám propadlo více chlapců (52 %) než děvčat (35 %). Co se týká hraní her na počítačích, chlapci předčili děvčata. Je možné, že chlapci v tomto věku jsou hravější nebo si hraním zpříjemňují realitu. Také zde mají určitou zásluhu rodiče, pokud nevedou žáky k domácím pracím, mají větší příležitost trávit volné chvíle u počítače.

Hypotézu pro úplnou přehlednost shrnuji v grafu 31. Uvedené položky jsou součástí otázek 12, 13 v dotazníku pro žáky.



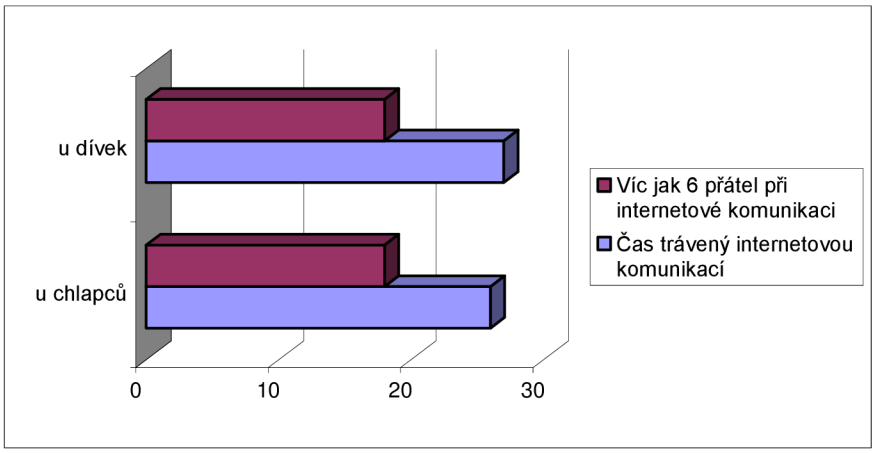
Graf č. 31 *Hypotéza H2: Více času u počítače trávené hraním her preferují hoši než dívky.*

Stanovena hypotéza byla v provedeném výzkumném šetření **verifikována.**

Hypotéza H3: ***Více času internetové komunikaci věnují děvčata než hoši.***

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že internetové komunikaci se věnují v podstatě stejně děvčata (64 %) tak chlapci (65 %). Je zřejmé, že i když kluci rádi hrají hry, kterým se údajně děvčata vyhýbají, tak internetovou komunikací vládne dnešní mládeži i s mentálním postižením. Shodné odpovědi uvádí děvčata i hoši, co se týče u počtu přátel na internetu.

Také zde pro přehlednost shrnuji údaje v grafu 32. Položky uvedené v textu i grafu jsou součástí otázek 14, 18 v dotazníku pro žáky.



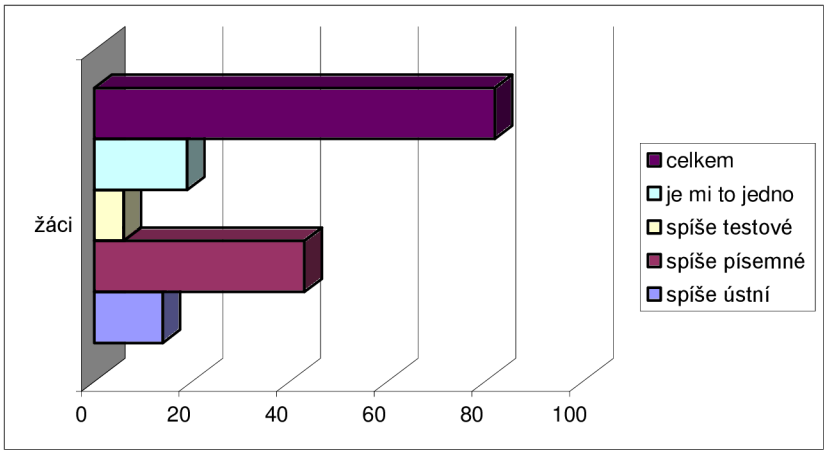
Graf č. 32 *Hypotéza H3: Více času internetové komunikaci věnují děvčata než hoši.*

Hypotéza v rámci provedeného výzkumného šetření nebyla **falzifikována** ani **verifikována.**

Hypotéza H4: ***Žáci s lehkým mentálním postižením dávají přednost spíše písemné formě zkoušení než ústní.***

Při výzkumném šetření bylo prokázáno, že chlapcům (16, 40 %) i dívkám (27, 64 %) vyhovuje zkoušení spíše písemné. Spíše ústní zkoušení preferuje pouze devět chlapců (23 %) a pět dívek (9 %). Jedním z důvodů, může být malá slovní zásoba žáků s mentálním postižením. Také problémy spojené s výslovností popřípadě i zadrháváním v řeči. Někdy mohou cítit i tlak ze strany pedagogů, pokud mají málo času na vyjádření se.

Získané informace pro lepší přehlednost shrnuji v grafu 33. Uvedené položky jsou součástí otázky 3 v dotazníku určeném pro žáky.



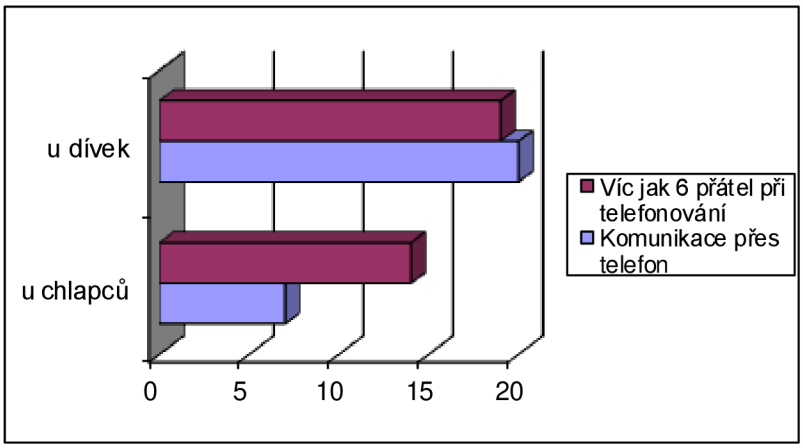
Graf č. 33 *Hypotéza H4: Žáci s lehkým mentálním postižením dávají přednost spíše písemné formě zkoušení než ústní.*

Stanovená hypotéza v rámci provedeného výzkumného šetření byla **verifikována.**

Hypotéza H5: ***Dívky upřednostňují komunikaci přes mobilní telefon daleko více jak chlapci.***

Během výzkumného šetření bylo prokázáno, že dívky upřednostňují komunikaci přes mobilní telefon více jak chlapci. Pouze přes telefon komunikují více jak s šesti přáteli 19 dívek (45 %) u chlapců tak činní 14 (35 %). Několik hodin denně tráví čas komunikací přes mobilní telefon více děvčata než chlapci. U dívek je to 48 % (to je 20 dívek) oproti 18 % chlapců (což je 7 kluků).

Také zde pro přehlednost shrnuji údaje v grafu 34 a položky jsou součástí otázek 23, 24 .



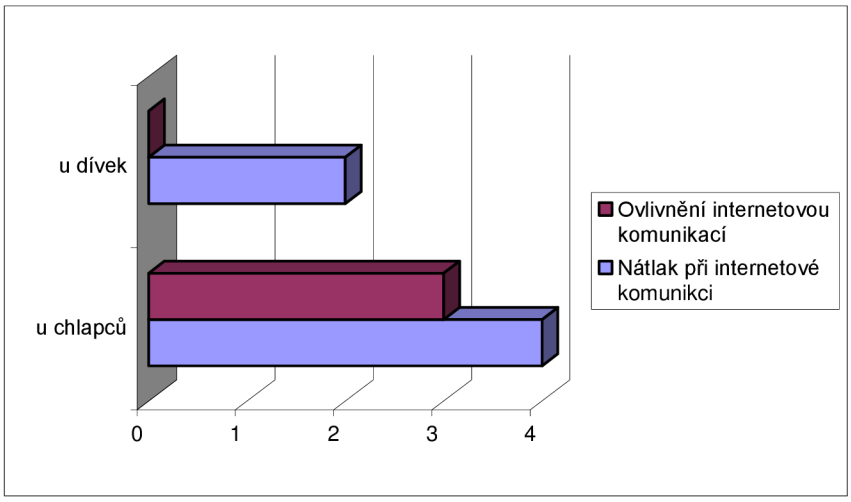
Graf č. 34 *Hypotéza H5: Dívky upřednostňují komunikaci přes mobilní telefon daleko více jak chlapci.*

Tato hypotéza v rámci provedeného výzkumného šetření byla **verifikována.**

Hypotéza H6: ***Přes internetovou komunikaci se nechají daleko více ovlivnit chlapci než děvčata.***

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že s nátlakem při internetové komunikaci se setkali čtyři chlapci (což je 10 %) a dvě dívky (5 %). Tři chlapci (8 %), ale žádná dívka se nechali ovlivnit k činu, který dále nespecifikovali. Tento výsledek může souviset s častějším trávením her u počítače, který preferují hoši. Mohou být zabraní do děje hry tak, že těžko rozpoznají realitu

Položky jsou součástí otázek 16 a 19 uvedené v dotazníku pro žáky. Také zde pro přehlednost shrnuji údaje v grafu 35.



Graf č. 35 *Hypotéza H6: Přes internetovou komunikaci se nechají daleko více ovlivnit chlapci než děvčata.*

Hypotéza v rámci provedeného výzkumného šetření byla **verifikována.**

Analýza hlavního cíle a dílčích cílů diplomové práce

Hlavním cílem diplomové práce bylo analyzovat komunikativní schopnosti žáků s mentálním postižením v souvislosti se zkvalitněním práce pedagogů a zaměstnanců různých pracovišť, se kterými žáci přicházejí bezprostředně do kontaktu. Požadavek vyplynul ze spolupráce s vedením daných pracovišť, kteří se zamýšlejí, nad možnostmi zkvalitnění služeb na svých pracovištích snaží se provést změny v zaběhlém chodu. Důvodem vzájemné spolupráce je také následná možnost zaměstnávání našich absolventů. Poznatky vedoucí k závěrům byly získány formou dotazníkového šetření mezi žáky. Výsledky šetření pak pomohou lépe přizpůsobit nově vznikající školní vzdělávací program potřebám mentálně postižených žáků, pomohou poukázat na nedostatky ve stávajících učebních dokumentech. V důsledku přispějí ke zkvalitnění výuky praktického a teoretického vyučování.

Na základě výše uvedených skutečností se domnívám, že hlavní cíl diplomové práce byl splněn. Výsledky šetření budou předány vedení Odborného učiliště. Požadavky a názory budou prodiskutovány a vzájemně podle možností respektovány a realizovány. Spolupráce s vedením daných pracovišť nebyla tímto výzkumem ukončena, naopak pokračuje a neustále se prohlubuje.

Během prováděného šetření se mi také podařilo více se sblížit s žáky a došlo k řešení i jiných problémů, než které byly předmětem šetření. Během výzkumu měli žáci pocit důležitosti a také snad radost, že se někdo zajímá o jejich názor, což vnímám jako velké pozitivum. Sami žáci byli mnohdy překvapeni některými otázkami a dali jim důvod zamýšlet se nad problematikou kyberšikany. Po společné diskuzi si odnesli nové poznatky nejenom do profesního, ale i osobního života.

V rámci šetření byly řešeny i dílčí cíle například jaký způsob komunikace žáci upřednostňují, zda umí komunikovat přes internet, jestli se někdy setkali s negativním ovlivňováním cestou internetu či telefonováním. Jak jsou schopni v tomto problému reagovat. Z šetření vyplynulo, že na komunikační schopnosti je třeba se více zaměřit v rámci výuky praktického i teoretického vyučování. Podporovat žáky vzájemné osobní komunikaci. Důležitá je spolupráce pedagogů i vedení pracovišť, kteří zaměstnávají naše žáky. Získané informace budou významné i pro preventivní

Závěr

Speciální pedagogika je významná pedagogická disciplína orientovaná na vzdělávání, výchovu, na společenské i pracovní možnosti. Na uplatnění zdravotně a sociálně znevýhodněných osob a jejich co možná největší i nejkvalitnější integraci do společnosti. V současné době se používají termíny handicapovaný či postižený, v období školního vzdělávání se také můžeme setkat s termínem dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech složkách jeho osobnosti. Jde o stav trvalý, který může být vrozený nebo částečně získaný do dvou let života člověka. Zastaralý název pro mentální retardaci je slabomyslnost nebo oligofrenie.

Pseudooligofrenie je termínem používaný pro zdánlivou mentální retardaci, která je způsobena vlivem vnějšího prostředí, nikoliv poškozením centrální nervové soustavy. Inteligenční kvocient bývá snížen přibližně o 10 až 20 bodů. V současné době se pro tento podprůměr používá termín mentální subnorma nebo hraniční pásmo mentální retardace. U mentálně postižených jedinců je důležitý pravidelný denní režim i rytmus, který jim dává náplň a smysl.

Komunikace znamená dorozumívání, sdělování, předávání různých informací. Komunikace může být přímá nebo nepřímá, oboustranná nebo jednostranná, soukromá nebo veřejná či masová. Rovněž jí můžeme rozdělit na intrapersonální, interpersonální a veřejnou. Lidská komunikace je vždy ovlivněna mentálními reprezentacemi účastníků, a to jako uvědomovanými, tak mimovědomými, stereotypizovaným posuzováním druhých lidí. Smyslem komunikace je dorozumět se a případně pozměnit svůj vnitřní kontext v mysli, ve vědomí i nevědomí.

Verbální i nonverbální komunikace osob jsou druhy komunikace sociální. Jde o sdělování a přejímání informací v sociálním chování a v sociálních vztazích lidí. Sociální psychologové u verbální komunikace rozlišují komunikátora a recipienta. Komunikovat také můžeme svými činy.

Komunikativní kompetence definujeme, jako soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřené k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace.

Komunikace nám dává možnost ovlivnit člověka, jeho názory, postoje, a to buď pozitivně, nebo negativně. Jedním z takových negativních projevů může být kybešikana. Už ze samotného názvu kyberšikana je zřejmé, že se jedná o specifický druh šikany. Na rozdíl od klasické šikany tváří v tvář, nabízí kyberšikana agresorům nejen jiné nástroje ubližování, ale specifika virtuální reality obměňují charakter celého procesu šikanování, včetně rolí agresora a oběti. Možnosti vzdělávání, profesní uplatnění osob s mentálním postižením.

Zásady i cíle vzdělávání žáků jsou uvedeny v zákoně č. 561/2004 Sb. (školský zákon) o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání. Současné školství v České republice má za cíl vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které by poskytovalo všem žákům stejné podmínky i šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. A také jim zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů.

Ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice dochází k značným změnám. Koncepce vzdělávacího systému se přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti. Je snahou integrovat do běžného typu škol i školských zařízení co největší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přesto musíme respektovat potřeby žáků např. s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami i potřeby rodičů a vytvořit dostatečně bohatou nabídku míst ve speciálních školách i školských zařízení, ve kterých pracují erudovaní speciální pedagogové.

Integrativní školní (speciální) pedagogikou se rozumí společná výchova a vyučování dětí a mládeže s postižením a bez postižení v běžné škole. Předpokladem integrativního vzdělávání je, aby speciálně pedagogická podpora žáků s postižením byla dostatečná.

Vzdělávání a výchovu musíme chápat jako celoživotní proces nejen u lidí s mentálním postižením. U tohoto postižení probíhají kognitivní procesy podstatně pomaleji, je zde neustálá potřeba permanentního opakování, rozvíjení i prohlubování znalostí a dovedností, jejich soustavné vedení ke stále komplexnějšímu poznávání okolní skutečnosti.

Hlavní vývojovou roli v životě dítěte hrají první tři roky života, proto předškolní vzdělávání představuje důležitou etapu rozvoje osobnosti i u dětí s mentální retardací. Včasná speciálně pedagogická péče je významná pro jejich další vývoj a celkový rozvoj osobnosti.

Žáci s mentální retardací se nejčastěji vzdělávají na základní škole praktické (dříve zvláštní škola), podle odpovídajícího vzdělávacího programu. Je možná také integrace do běžné základní školy při splnění stanovených podmínek integrace. Podle druhu postižení je poskytnuta žákům speciální podpora.

Profesní příprava jedinců s mentálním postižením je realizována v odborném učilišti (dva nebo tři roky) nebo v praktické škole také ve středních odborných učilištích (pokud žák vyhoví požadavkům přijímacího řízení a jeho zdravotní způsobilost to dovoluje).

Hlavním cílem diplomové práce bylo analyzovat komunikativní schopnosti žáků s mentálním postižením v souvislosti se zkvalitněním práce pedagogů a zaměstnanců různých pracovišť, se kterými žáci přicházejí bezprostředně do kontaktu. Požadavek vyplynul ze spolupráce s vedením daných pracovišť, kteří se zamýšlejí nad možnostmi zkvalitnění služeb na svých pracovištích a snaží se provést změny v zaběhlém chodu. Důvodem vzájemné spolupráce je také následná možnost zaměstnávání našich absolventů. Poznatky vedoucí k závěrům byly získány formou dotazníkového šetření mezi žáky. Šetření bylo prováděno ve školském zařízení Odborné učiliště a praktická škola Lomená 44 v Brně, kde pracuji jako učitelka praktického vyučování. Bylo osloveno a zároveň se zúčastnilo průzkumu 82 žáků oboru vzdělání Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních - pečovatelské práce, kuchařské práce, pekařské práce.

Výsledky šetření pak pomohou lépe přizpůsobit nově vznikající školní vzdělávací program potřebám mentálně postižených žáků, pomohou poukázat na nedostatky ve stávajících učebních dokumentech. V důsledku přispějí ke zkvalitnění výuky praktického a teoretického vyučování.

Na základě výše uvedených skutečností se domnívám, že hlavní cíl diplomové práce byl splněn. Výsledky šetření budou předány vedení Odborného učiliště. Požadavky a názory budou prodiskutovány a vzájemně podle možností respektovány a realizovány. Spolupráce s vedením daných pracovišť nebyla tímto výzkumem ukončena, naopak pokračuje a neustále se prohlubuje.

Resumé

Diplomová práce s názvem „Komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením“ analyzuje komunikativní schopnosti žáků s mentálním postižením v souvislosti se zkvalitněním práce pedagogů a zaměstnanců různých pracovišť, se kterými žáci přicházejí bezprostředně do kontaktu. Také zkoumá, jaký způsob komunikace tito žáci upřednostňují.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část tvoří východisko pro výzkumné šetření, seznamuje s problematikou mentálního postižení žáků, sociální komunikací, komunikačními kompetencemi a také vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část je zaměřena na kvantitativní šetření, jehož cílem je analyzovat jaký způsob komunikace upřednostňují žáci s lehkým mentálním postižením v souvislosti se zkvalitněním výuky předmětu Praktické vyučování a také k učinění preventivních kroků kyberšikany.

Požadavek vyplynul ze spolupráce s pracovišti, kde žáci vykonávají praktické vyučování. Důvodem vzájemné spolupráce je nejenom snaha o zkvalitnění vzájemné spolupráce, ale také následná možnost zaměstnávání našich absolventů. Výsledky šetření pomohou lépe přizpůsobit nově vznikající školní vzdělávací program potřebám mentálně postižených žáků, také přispějí ke zkvalitnění výuky praktického vyučování i teoretických předmětů

Summary

The dissertation called “Communication competency of pupils with a light mental retardation” analyses the communication abilities of pupils with a mental retardation in connection with a work improvement of educators and employees of different places, the pupils are coming into contact with. The thesis also investigates on which way of communication the pupils prefer.

The dissertation is divided into the theoretical and practical part. The theoretical part works as a basement for the practical one, introduces the topics mental retardation of pupils, social communication, communication competency and the education of pupils with special needs. The practical part focuses on a quantitative investigation where the point is to analyze what is the most preferred way of mental retarded pupil’s communication in connection with the improvement of the classwork in the subject “Practice education” and to find out the best steps to prevent the cyber chicane.

The request for this thesis came out of the cooperation with the stations where the pupils are performing their practical exercises.

The reason of this kind of cooperation is on one hand the aspiration on the uprate of the cooperation and on the other hand the employment possibility for our graduates. The results of the analyses and investigations will support the new rising educational program by accommodating itself to the special requirements for the mental retarded pupils, and will conduce for improving the practical and theoretical education.

Použité zdroje

Monografie

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky.* 1. vyd. Brno: MU, 2007. 128 s. ISBN 978–80-210–3613-0.

2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení.* 1. vyd. Brno: MU, 2006. 152 s. ISBN 80-210–3822-5.

3. BARTOŇOVÁ, Miroslava, BAZALOVÁ, Barbora, PIPEKOVÁ, Jarmila. *Psychopedie. Texty k distančnímu vzdělávání.* 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.

4. BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* 1. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978–80-7315–158-4.

5. BARTOŇOVÁ, Miroslava, PIPEKOVÁ, Jarmila, VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v odborném učilišti a na praktické škole.* 1. vyd. Brno: MSD, 2007. 102 s. ISBN 978–80-7392–011-1.

6. BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích.* 1. vyd. Brno: MU, 2006. 188 s. ISBN 80-210–3971-X.

7. ČAČKA, Otto. *Přehled psychologie obecné, dospívání a pracovní výkonnosti.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 83 s. ISBN 80–210-0904-7.

8. ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie. Speciálními pedagogika osob s mentálním postižením.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 222 s. ISBN 978-80–246-1565-3.

9. DOLEŽEL, Rudolf, VÍTKOVÁ, Marie. *Zaměstnávání osob se zdravotním postižením.* Brno: Paido, 2007. 125 s. ISBN 978-80-7315-143-0.

10. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi.* 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

11. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* 1. vyd. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

12. HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe.* 1. vyd. Praha 7: Grada Publishing a.s., 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

13. HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník.* 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 312 s. ISBN 80-7178-803-1.

14. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí.* 1. vyd. Praha 8: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.

15. HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy.* 1. vyd. Praha: Fortuna, 1995. 120 s. ISBN 80-7168-245-4.

16. CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice.* 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998. 257 s. ISBN 80-7067-798-8.

17. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu.* 1. vyd. Praha 7: Grada Publishing a.s., 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

18. JANOUŠEK, Jaromír. *Verbální komunikace a lidská psychika.* 1. vyd. Praha 7: Gada Publishing, a.s., 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1594-0.

19. KOHOUTEK, Rudolf. *Dějiny psychologie pro pedagogy.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 120 s. ISBN 978-80-210-4540-8.

20. KOHOUTEK, Rudolf. *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 260 s. ISBN 978-80-210-4434-0.

21. KOHOUTEK, Rudolf. *Úvod do psychologie. Metody poznávání osobnosti a duševního zdraví žáka.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 96 s. ISBN 80-210-3932-9.

22. KOLÁŘ, Zdeněk, VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování.* 1. vyd. Praha 7: Gada Publishing, a.s., 2009. 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5.

23. KUCHARSKÁ, Anna, CHALUPOVÁ, Eva. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005.* 1. vyd. Praha: IPP ČR, 2006. 222 s. ISBN 80-8656-13-5.

24. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie.* 3. vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s.r.o., 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.

25. MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

26. MONATOVÁ, Lili. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska.* Brno: Paido, 1996. 77 s. ISBN 80-85931-20-6.

27. MÜHLPACHR, Pavel. *Speciální pedagogika v interdisciplinárních a multidisciplinárních souvislostech.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 160 s. ISBN 978-80-210-4762-4.

28. NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie.* 1.vyd. Praha 2: Academia, 2003. 507 s. ISBN 80-200-0993-0.

29. NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie.* 1.vyd. Praha: Academia, 1998. 590 s. ISBN 80-200-1290-7.

30. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 270 s. ISBN 978-80-7184-569-0.

31. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.

32. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

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

34. PRŮCHA, Jan, ALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

35. PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky III.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1970. 307 s. 14-329-70.

36. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice. Texty k distančnímu vzdělávání.* 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.

37. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem.* 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

38. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti.* 4. vyd. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1983. 193 s.

39. SPOUSTA, Vladimír, et. al. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce. Se zaměřením na práce pedagogické.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2001. 158 s. ISBN 80-210-2387-2.

40. STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu.* 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.

41. ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace.* 3. vyd. Praha: Portál, 2006. 198 s. ISBN 80-7367-060-7.

42. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

43. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie problémového dítěte školního věku.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

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

45. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

46. VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

47. VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie.* 1.vyd. Praha: Parta, 2003. 443 s. ISBN 80-7320-039-2.

48. VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe.* Brno: Paido, 2010. 101 s. ISBN 978-80-7315-7.

49. VÍTKOVÁ, Marie, HAVEL, Jiří. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* 1.vyd. Brno: MSD,spol. s.r.o., 2003. 248 s. ISBN 80-214-2359-5.

50. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace.* 1.vyd. Praha: Portál, 2000. 263 s. ISBN 80-7178-291-20.

51. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení.* Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

52. ZVOLSKÝ, Petr, A KOL. *Speciální psychiatrie.* Praha: Karolinum, 2001. 206 s. ISBN 80-7184-203-6.

Elektronické zdroje

1. BOLDIŠ,P. *Bibliografické citace dokumentů podle ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2: Část 1 – Citace: metodika a obecná pravidla.* Verze 3.3. <http://www.boldis.cz/citace/citace1.ps>. <http://www.boldis.cz/citace/citace1.pdf>.

2. BOLDIŠ,P. *Bibliografické citace dokumentů podle ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2: Část 2 – Citace: metodika a obecná pravidla.* Verze 3.0. <http://www.boldis.cz/citace/citace2.ps>. <http://www.boldis.cz/citace/citace2.pdf>.

3. *E-bezpečí – co je kyberšikana.* [online], [Citováno 11. 10. 2011]. Dostupné na: http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/14/39/lang,czech/

4. *E-bezpečí – kyberšikana českých dětí – výzkum 2009.* [online], [Citováno 11. 10. 2011]. Dostupné na: http://prvok.upol.cz/index.php/vyzkum/37-kyberikana-u-eskych-dti-zavry-z-vyzkumneho-eteni-projektu-e-bezpei-a-centra-prvok-zai-listopad-2009

5. *E-bezpečí – kyberšikana a prevence.* [online], [Citováno 11. 10. 2011]. Dostupné na: http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/29/6/lang,czech/

6. *Kyberšikana ve školách.* [online], [Citováno 11. 10. 2011]. Dostupné na: http://www.rozhlas.cz/cro6/stop/_zprava/535949

7. *Proti šikaně, šikana a kybešikana, ,* [online], [Citováno 11. 10. 2011]. Dostupné na: http://proti-sikane.saferinternet.cz/sikana-a-kybersikana

8. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, [online], VÚP, 1. 9. 2007 [Citováno 1. 3. 2011]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

9. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením,* [online], VÚP, 2006 [Citováno 1. 3. 2011]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/rvpzv-lmp.pdf

10. *Speciální pedagogika – Wikipedie, otevřená encyklopedie,* [online]. 26. 8. 2010 [Citováno 6. 9. 2010]. Dostupné na www:http://cs.wikipedia.org/wiki/Speci%C3%A1ln%C3%AD_pedagogika

11. *Vyhláška 72/2005 Sb o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízení,* [online], MŠMT, 17. 2. 2005, [Citováno 10. 9. 2010]. Dostupné na: http://www.atre.cz/zakony/page0131.htm

12. *Vyhláška 73/2005 Sb o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných,* [online], MŠMT, 9. 2. 2005, [Citováno 10. 9. 2010]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1

13. *Vyhláška č 454/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a plnění povinné školní docházky.* [online], MŠMT, 1. 10. 2005, [Citováno 10. 9. 2010]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-454-2006-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-48-2005-sb

14. *Vyhláška č 43/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání,* [online], MŠMT, 9. 2. 2006, [Citováno 10. 9. 2010]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-43-2006-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani

15. *Vyhláška č 47/2005 Sb., o ukončení vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem,* [online], MŠMT, 18. 1.2005, [Citováno 10. 9. 2010]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-47-2005-sb-1

16. *Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.* [online], MPSV, 14. 3. 2006, [Citováno 10. 2. 2011]. Dostupné na: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf

17. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.* [online], MŠMT, 24. 9. 2004, [Citováno 10. 9. 2010]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/file/13233

18. *Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízení a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů,* [online], MŠMT, 29. 3. 2002, [Citováno 10. 9. 2010]. Dostupné na: http://aplikace.msmt.cz/PDF/sb048-02.pdf

19. *Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č 561/2004 Sb.,* [online], MŠMT, 5. 3. 2009, [Citováno 10. 9. 2010]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb

Zákonné normy, interní předpisy

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: VÚP, 2006.

2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007.

3. Učební dokumenty oboru práce ve zdravotnických a sociálních zařízení – pečovatelské práce 69-55-E/005 - schválilo MŠMT dne 14.06. 2004, č.j. 20 985/2004 - 24, s platností od 1.září 2004 počínaje 1. ročníkem.

4. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Praha: MŠMT České republiky, 2004.*

5. *Zpráva o národní politice ve vzdělávání, Česká republika, OECD Paris 1996, Praha: ÚIV 1996.*

6. *Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.*

Seznam grafů

Graf 1:	Rozdělení respondentů	50
Graf 2:	Počet přátel v okolí	51
Graf 3:	Druh zkoušení	51
Graf 4:	Postavení ve třídě	52
Graf 5:	Obtěžování ve svém okolí	52
Graf 6:	Omezování pohybu svým okolím	53
Graf 7:	Fyzické napadení svým okolím	53
Graf 8:	Psychické napadení svým okolím	54
Graf 9:	Vlastní fyzické šikanování jiné osobě	54
Graf 10:	Psychické šikanování jiné osobě	55
Graf 11:	Trávený čas mimo školu	55
Graf 12:	Trávený čas u počítače	56
Graf 13:	Věnovaný čas hrám	56
Graf 14:	Komunikace přes internet	57
Graf 15:	Ovlivnění při internetové komunikaci	57
Graf 16:	Ovlivnění ve prospěch cizího účtu	58
Graf 17:	Způsob chování při ovlivnění jedince	58
Graf 18:	Komunikace on-line	59
Graf 19:	Internetová komunikace a přemlouvání k činu	59
Graf 20:	Slovní napadání při internetové komunikaci	60
Graf 21:	Reakce na slovní napadání při internetové komunikaci	60
Graf 22:	Vlastní slovní napadání při internetové komunikaci	61
Graf 23:	Čas trávený komunikací přes mobilní telefon	62
Graf 24:	Počet přátel, s kterými komunikují pouze přes mob. telefon	62
Graf 25:	Nabádání k činu prostřednictvím mobilního telefonu	63
Graf 26:	Slovní napadení prostřednictvím telefonu	63
Graf 27:	Reakce na slovní napadání prostřednictvím mob. telefonu	64
Graf 28:	Vlastní slovní napadání při telefonování	64
Graf 29:	Nejtěžší komunikační zážitek	65
Graf 30:	Hypotéza H1: Žáci s lehkým mentálním postižením preferují komunikaci ústní před komunikaci internetovou či telefonickou.	68

Graf 31: Hypotéza H2: Více času u počítače trávené hraním her preferují hoši než dívky. 68
Graf 32: Hypotéza H3: Více času internetové komunikaci věnují děvčata než hoši 69
Graf 33: Hypotéza H4: Žáci s lehkým mentálním postižením dávají přednost spíše písemné formě zkoušení než ústní. 70
Graf 34: Hypotéza H5: Dívky upřednostňují komunikaci přes mobilní telefon daleko více jak chlapci. 70
Graf 35: Hypotéza H6: Přes internetovou komunikaci se nechají daleko více ovlivnit chlapci než děvčata. 71

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Nejčastější příklady vyskytující se příčiny mentální retardace 12

Seznam příloh

Příloha č. 1: Tabulky pro vytvoření grafu

Příloha č. 2: Dotazník pro žáky

Příloha č. 3: Vyplněný dotazník pro žáky

Příloha č. 1: Tabulky pro vytvoření grafu

1. Odpověz, kdo jsi?

Odpověď	Počet respondentů	%
chlapec	40	49
dívka	42	51
CELKEM	**82**	**100**

Tab. 2: *Rozdělení respondentů.*

2. Kolik přátel máš ve svém okolí?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
0-2	4	10	3	7
3-5	6	15	3	7
více jak 6	21	52	29	70
jiná odpověď	9	23	7	16
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 3: *Počet přátel v okolí.*

3. Vyhovuje ti zkoušení.

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
spíše ústní	9	23	5	12
spíše písemné	16	40	27	64
spíše testové	3	7	3	7
je mi to jedno	12	30	7	17
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 4: *Druh zkoušení*

4. Jaké si myslíš, že máš ve třídě postavení?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
jsem spíše vůdčí typ	2	5	9	21
nechám se ovlivnit	6	15	0	0
raději se přizpůsobím	10	25	11	26
nevím,	19	47	18	43
jiná odpověď	3	8	4	10
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 5: *Postavení ve třídě.*

5. Byl/a jsi někdy ve svém okolí někým obtěžován/a (šikanován)?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
ano	7	18	3	8
ne	32	80	37	88
jiná odpověď	1	2	2	4
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 6: *Obtěžování v blízkém okolí.*

6. Byl/a jsi někdy ve svém okolí někým omezován/a v pohybu?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
zavírán/a v místnosti	0	0	1	2
zatlačen/a do kouta	2	5	1	2
ne	38	95	40	96
jiná odpověď	0	0	0	0
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 7: *Omezování pohybu blízkým okolím.*

7. Byl/a jsi někdy ve svém okolí někým fyzicky napadán/a?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
bit/á	2	5	3	7
okrádán/á	2	5	2	5
odcizovány, poškozovány věci	2	5	2	5
ne	33	80	31	73
jiná odpověď	2	5	4	10
CELKEM	**41**	**100**	**42**	**100**

Tab. 8: *Fyzické napadení blízkým okolím.*

8. Byl/a jsi někdy ve svém okolí někým psychicky napadán/a?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
zesměšňován/a	3	6	2	4
pomlouván/a	5	11	16	34
bylo mi vyhrožováno	4	9	1	2
vulgárně mně nadávali	4	9	4	8
ne	27	60	25	52
jiná odpověď	2	5	0	0
CELKEM	**45**	**100**	**48**	**100**

Tab. 9: *Psychické napadení blízkým okolím.*

9. Šikanoval/a jsi někdy někoho fyzicky?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
ano	3	8	1	2
ne	27	67	35	84
nejsem si toho vědom/a	10	25	6	14
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 10: *Vlastní fyzické šikanování jiné osobě.*

10. Šikanoval/a jsi někdy někoho psychicky (nadávky, pomluvy…)?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
ano	6	15	5	12
ne	26	65	27	64
nejsem si vědom/a	8	20	10	24
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 11: *Psychické šikanování jiné osobě.*

11. Kolik času trávíš s kamarády mimo školu?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
0 – 2 hodiny denně	3	8	9	21
3 i více hodin denně	29	72	24	58
1 – 2 hodiny týdně	3	8	6	14
méně než 1 h. týdně	5	12	3	7
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 12: *Trávený čas mimo školu.*

12. Kolik času trávíš u počítače?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
0 – 2 hodiny denně	9	23	17	40
3 i více hodin denně	19	47	12	28
1 – 2 hodiny týdně	4	10	7	17
méně než 1 h. týdně	8	20	6	15
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 13: *Trávený čas u počítače.*

13. Kolik času věnuješ samostatnému hraní her na počítači (ne – online)?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
0 – 2 hodiny denně	10	25	14	34
3 i více hodin denně	11	27	1	2
1 – 2 hodiny týdně	7	18	5	12
méně než 1 h. týdně	12	30	22	52
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 14: *Věnovaný čas hrám.*

14. Jak často komunikuješ přes internet?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
0 – 2 hodiny denně	7	18	9	21
3 i více hodin denně	19	48	18	43
1 – 2 hodiny týdně	5	12	8	19
méně než 1 h. týdně	9	22	7	17
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 15: *Komunikace přes internet.*

15. Máš pocit, že se necháš ovlivnit kamarády při internetové komunikaci?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
ano	0	0	0	0
ne	39	98	40	95
jiná odpověď	1	2	2	5
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 16: *Ovlivnění při internetové komunikaci.*

16. Pokud hraješ on-line hry, měl/a jsi pocit, že na tebe někdo tlačil, aby jsi udělal/a (nějaký úkon) něco v prospěch jeho účtu?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
ano	4	10	2	5
ne	32	80	38	90
nejsem si vědom/a	2	5	2	5
jiná odpověď	2	5	0	0
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 17: *Ovlivnění ve prospěch cizího účtu.*

17. Pokud jsi na otázku č. 16 odpověděl/a ano, jak jsi se zachoval/a?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
udělal/a jsem, co dotyčný chtěl	3	16	1	6
odmítl/a jsem udělat co dotyčný požadoval	9	48	5	34
přestal/a jsem hrát	4	21	8	54
požádal/a jsem o radu	2	10	1	6
jiná odpověď	1	5	0	0
CELKEM	19	100	**15**	**100**

Tab. 18: *Způsob chování při ovlivnění jedince.*

18. S kolika přáteli komunikuješ on-line?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
0-2	8	20	11	26
3-5	10	25	5	12
více jak 6	18	45	18	43
jiná odpověď	4	10	8	19
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 19: *Komunikace on.line.*

19. Při internetové komunikaci jsi se nechal/a přemluvit k něčemu, co jsi vlastně ani nechtěl/a udělat?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
ano	3	8	0	0
ne	35	87	38	90
nejsem si vědom/a	2	5	4	10
jiná odpověď	0	0	0	0
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 20: *Internetová komunikace a přemlouvání k činu.*

20. Byl/a jsi někdy slovně napadán/a při internetové komunikaci?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
ano	6	15	12	29
ne	26	65	28	67
nejsem si vědom/a	5	13	2	4
jiná odpověď	3	7	0	0
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 21: *Slovní napadání při internetové komunikaci.*

21. Pokud ano, jak jsi reagoval/a?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
nijak, pokoušel/a jsem se o další komunikaci	2	10	1	8
vymazal/a jsem dotyčnou osobu ze seznamu	9	43	5	42
přerušil/a jsem komun, ale dotyčnou osobu jsem nechal/a v seznamu	5	24	3	25
požádal/a jsem o radu	3	13	3	25
jiná odpověď	2	10	0	0
CELKEM	**21**	**100**	**12**	**100**

Tab. 22: *Reakce na slovní napadání při internetové komunikaci.*

22. Napadal/a jsi slovně někoho při internetové komunikaci?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
ano	6	15	6	14
ne	29	73	26	61
nejsem si vědom/a	5	12	9	22
jiná odpověď	0	0	1	3
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 23: *Vlastní slovní napadání při internetové komunikaci.*

23. Jak často komunikuješ přes mobilní telefon?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
0 – 2 hodiny denně	16	40	11	26
3 i více hodin denně	7	18	20	48
1 – 2 hodiny týdně	5	12	5	12
méně než 1 h. týdně	12	30	6	14
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 24: *Čas trávený komunikací přes mobilní telefon.*

24. S kolika přáteli komunikuješ pouze přes mobilní telefon?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
0-2	15	38	9	22
3-5	9	22	13	31
více jak 6	14	35	19	45
jiná odpověď	2	5	1	2
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 25: *Počet přátel s kterými komunikují pouze přes mobilní telefon.*

25. Nechal/a jsi se někdy při komunikaci přes mobilní telefon přemluvit k něčemu, co jsi vlastně ani nechtěl/a udělat?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
ano	2	5	1	2
ne	36	90	34	81
nejsem si vědom/a	2	5	6	15
jiná odpověď	0	0	1	2
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 26: *Nabádání k činu prostřednictvím mobilního telefonu.*

26. Byl/a jsi někdy slovně napadán/a při telefonování?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
ano	6	15	12	29
ne	31	78	23	55
nejsem si vědom/a	2	5	4	9
jiná odpověď	1	2	3	7
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 27: *Slovní napadení prostřednictvím telefonu.*

27. Pokud ano, jak jsi reagoval/a?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
nijak, pokoušel/a jsem se o další komunikaci	5	24	2	13
vymazal/a jsem dotyčnou osobu ze seznamu a přerušil/a veškerou komunikaci	7	34	6	37
přerušil/a jsem komunikaci, ale dotyčnou osobu jsem nechal/a v seznamu	6	29	3	19
požádal/a jsem o radu	2	9	1	6
jiná odpověď	1	4	4	25
CELKEM	**21**	**100**	**16**	**100**

Tab. 28: *Reakce na slovní napadání prostřednictvím mobilního telefonu.*

28. Napadal/a jsi slovně někoho při telefonování?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
ano	2	5	4	10
ne	33	82	29	69
nejsem si vědom/a	4	10	8	19
jiná odpověď	1	3	1	2
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 29: *Vlastní slovní napadání při telefonování.*

29. Jaký nejhorší, nejtěžší (nejnepříjemnější) komunikační zážitek jsi zatím zažil/a?

Odpověď	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
žádný	34	84	30	71
nechci to komentovat	0	0	2	5
zneužití, sex	1	3	1	2
s blízkou osobou	1	3	4	10
se všemi vycházím dobře	0	0	1	2
jiná odpověď	4	10	4	10
CELKEM	**40**	**100**	**42**	**100**

Tab. 30: *Nejtěžší komunikační zážitek.*

Odpovědi	žáci	%
Komunikace ústní	14	17
komunikace písemné	43	52
Komunikace internetová	53	65
Komunikace telefonická	54	62

Tab. 31: *Hypotéza H1: Žáci s lehkým mentálním postižením preferují komunikaci ústní před komunikaci internetovou či telefonickou.*

odpovědi	Počet odpovědí u chlapců	%	Počet odpovědí u dívek	%
Čas trávený u PC	19	47	12	28
Hraní her na PC	21	52	15	35

Tab. 32: *Hypotéza H2: Více času u počítače trávené hraním her preferují hoši než dívky.*

odpovědi	**Počet odpovědí u chlapců**	**%**	**Počet odpovědí u dívek**	**%**
Čas trávený internet. komunik.	26	65	27	64
Víc jak 6 přátel při internet. komunik.	18	45	18	43

Tab. 33: *Hypotéza H3: Více času internetové komunikaci věnují děvčata než hoši.*

odpovědi	**žáci**	**%**
spíše ústní	14	17
spíše písemné	43	53
spíše testové	6	7
je mi to jedno	19	23
celkem	82	100

Tab. 34: *Hypotéza H4: Žáci s lehkým mentálním postižením dávají přednost spíše písemné formě zkoušení než ústní.*

odpovědi	**Počet odpovědí u chlapců**	**%**	**Počet odpovědí u dívek**	**%**
Komunikace přes telefon	7	18	20	48
Víc jak 6 přátel při telefonování	14	35	19	45

Tab. 35: *Hypotéza H5: Dívky upřednostňují komunikaci přes mobilní telefon daleko více jak chlapci.*

odpovědi	**Počet odpovědí u chlapců**	**%**	**Počet odpovědí u dívek**	**%**
Nátlak při internet. komunikaci	4	10	2	5
Ovlivnění internet. komunikaci	3	8	0	0

Tab. 36: *Hypotéza H6: Přes internetovou komunikaci se nechají daleko více ovlivnit chlapci než děvčata.*

Příloha č. 2: Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáky

Milí studenti,

prosím Vás o vyplnění dotazníku. Závěry plynoucí z vyplněných dotazníků budou použity ke zpracování diplomové práce. Výsledky šetření pak pomohou lépe přizpůsobit školní vzdělávací program k potřebám Vám žákům. Vyhovující odpověď označte kroužkem. Dotazník je anonymní.

Předem děkuji. Mgr. Edita Sýkorová

1. Odpověz, kdo jsi?

a) chlapec

b) dívka

2. Kolik přátel máš ve svém okolí?

a) 0 - 2

b) 3 - 5

c) více jak 6

d) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

3. Vyhovuje ti zkoušení

a) spíše ústní

b) spíše písemné

c) spíše testové

d) je mi to jedno

4. Jaké si myslíš, že máš ve třídě postavení?

a) jsem spíše vůdčí typ

b) nechám se ovlivnit

c) raději se přizpůsobím

d) nevím, nepřemýšlel/a jsem o tom

e) jiná odpověď (uveďte) …….....

.....

5. Byl/a jsi někdy ve svém okolí někým obtěžován/a (šikanován)?

a) ano

b) ne

c) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

6. Byl/a jsi někdy ve svém okolí někým omezován/a v pohybu?

a) zavírán/a v místnosti

b) jedincem nebo skupinou zatlačen/a do kouta

c) ne

d) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

7. Byl/a jsi někdy ve svém okolí někým fyzicky napadán/a?

a) bit/á

b) okrádán/á

c) byly mi odcizovány nebo poškozovány osobní věci

d) ne

e) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

8. Byl/a jsi někdy ve svém okolí někým psychicky napadán/a?

a) zesměšňován/a

b) pomlouván/a

c) bylo mi vyhrožováno

d) vulgárně mně nadávali

e) ne

f) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

9. Šikanoval/a jsi někdy někoho fyzicky?

a) pokud ano, odpověz jak……

b) ne

c) nejsem si toho vědom/a

10. Šikanoval/a jsi někdy někoho psychicky (nadávky, pomluvy…)?

a) pokud ano, odpověz jak……

b) ne

c) nejsem si toho vědom/a

11. Kolik času trávíš s kamarády mimo školu?

a) 0 – 2 hodiny denně

b) 3 i více hodin denně

c) 1 – 2 hodiny týdně

d) méně než 1 hodinu týdně

12. Kolik času trávíš u počítače?

a) 0 – 2 hodiny denně

b) 3 i více hodin denně

c) 1 – 2 hodiny týdně

d) méně než 1 hodinu týdně

13. Kolik času věnuješ samostatnému hraní her na počítači (ne – online)?

a) 0 – 2 hodiny denně

b) 3 i více hodin denně

c) 1 – 2 hodiny týdně

d) méně než 1 hodinu týdně

14. Jak často komunikuješ přes internet?

a) 0 – 2 hodiny denně

b) 3 i více hodin denně

c) 1 – 2 hodiny týdně

d) méně než 1 hodinu týdně

15. Máš pocit, že se necháš ovlivnit kamarády při internetové komunikaci?

a) pokud ano, odpověz jak……

b) ne

c) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

16. Pokud hraješ on-line hry, měl/a jsi pocit, že na tebe někdo tlačil, aby jsi udělal/a (nějaký úkon) něco v prospěch jeho účtu?

a) ano

b) ne

c) nejsem si vědom/a

d) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

17. Pokud jsi na otázku č. 16 odpověděl/a ano, jak jsi se zachoval/a?

a) udělal/a jsem, co dotyčný chtěl

b) odmítl/a jsem udělat co dotyčný požadoval

c) přestal/a jsem hrát

d) požádal/a jsem o radu

e) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

18. S kolika přáteli komunikuješ on-line?

a) 0 - 2

b) 3 - 5

c) více jak 6

d) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

19. Při internetové komunikaci jsi se nechal/a přemluvit k něčemu, co jsi vlastně ani nechtěl/a udělat?

a) pokud ano, odpověz jak……

b) ne

c) nejsem si vědom

d) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

20. Byl/a jsi někdy slovně napadán/a při internetové komunikaci?

a) ano

b) ne

c) nejsem si vědom/a

d) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

21. Pokud ano, jak jsi reagoval/a?

a) nijak, pokoušel/a jsem se o další komunikaci

b) vymazal/a jsem dotyčnou osobu ze seznamu a přerušil/a veškerou komunikaci

c) přerušil/a jsem komunikaci, ale dotyčnou osobu jsem nechal/a v seznamu

d) požádal/a jsem o radu

e) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

22. Napadal/a jsi slovně někoho při internetové komunikaci?

a) pokud ano, odpověz jak……

b) ne

c) nejsem si vědom/a

d) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

23. Jak často komunikuješ přes mobilní telefon?

a) 0 – 2 hodiny denně

b) 3 i více hodin denně

c) 1 – 2 hodiny týdně

d) méně než 1 hodinu týdně

24. S kolika přáteli komunikuješ pouze přes mobilní telefon?

a) 0 - 2

b) 3 - 5

c) více jak 6

d) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

25. Nechal/a jsi se někdy při komunikaci přes mobilní telefon přemluvit k něčemu, co jsi vlastně ani nechtěl/a udělat?

a) pokud ano, odpověz k čemu……

b) ne

c) nejsem si vědom/a

d) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

26. Byl/a jsi někdy slovně napadán/a při telefonování?

a) ano

b) ne

c) nejsem si vědom/a

d) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

27. Pokud ano, jak jsi reagoval/a?

a) nijak, pokoušel/a jsem se o další komunikaci

b) vymazal/a jsem dotyčnou osobu ze seznamu a přerušil/a veškerou komunikaci

c) přerušil/a jsem komunikaci, ale dotyčnou osobu jsem nechal/a v seznamu

d) požádal/a jsem o radu

e) jiná odpověď (uveďte) …….....

.....

28. Napadal/a jsi slovně někoho při telefonování?

a) pokud ano, odpověz jak……

b) ne

c) nejsem si vědom/a

d) jiná odpověď (uveďte) …….....

….....

29. Jaký nejhorší, nejtěžší (nejnepříjemnější) komunikační zážitek jsi zatím zažil/a?

……

……

Pokud jsi ochoten/a pokus se popsat svůj příběh, který jsi zažil/a jako oběť popřípadě jako agresor, jaké jsi měl/a pocity, záporné či kladné stránky tvé situace, jak je sám (sama) vnímáš, koho jsi potkal/a a čím tě obdaroval, čím zklamal, co jsi se naučil/a ve virtuálním světě nebo v reálném světě. Jak se na svůj příběh díváš odstupem času, co by jsi popřípadě změnil/a. Můžeš či nemusíš napsat pár vět..