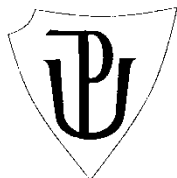


UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



**ANALÝZA ÚROVNĚ SUBJEKTIVNÍCH PREFERENCÍ
U ŽÁKŮ VYBRANÉ ŠKOLY**

Diplomová práce

Autor práce: Jitka Ochmanová

Vedoucí práce: Mgr. Ondřej Ješina

Olomouc

2011

Tato diplomová práce je součástí projektu Centrum podpory integrace, CZ.1.07/1.2.00/08.0117 podporovaného ESF a státním rozpočtem ČR.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 8. dubna 2011

.....

Jitka Ochmanová

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Ondřeji Ješinovi za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a za celkový přístup k vedení.

OBSAH:

TEORETICKÁ ČÁST	6
1 LEHKÉ MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ.....	7
1.1 Etiologie	7
1.2 Klasifikace	10
2 OSOBNOST ŽÁKU S LMP.....	13
2.1 Psychologická charakteristika.....	13
2.1.1 Emocionální vývoj.....	14
2.1.2 Sebehodnocení.....	16
2.1.3 Vývoj charakteru.....	17
2.2 Specifika v sociální oblasti	18
2.3 Specifika a možnosti rozvoje motoriky	20
3 HODNOTY A HODNOTOVÁ ORIENTACE	23
3.1 Pojetí hodnot.....	23
3.2 Druhy hodnot	25
3.3 Proces hodnocení	26
3.4 Hodnotová orientace	28
4 MOTIVACE	33
4.1 Zdroje motivace.....	34
4.2 Motivy	35
4.3 Potřeby.....	36
4.4 Zájmy	38
4.5 Postoje.....	39
PRAKTICKÁ ČÁST.....	41
5 CÍL PRÁCE.....	42
6 METODIKA	44
6.1 Charakteristika výzkumného souboru	44
6.2 Škála subjektivních preferencí.....	44
6.3 Organizace výzkumu	47
6.4 Analýza výsledků	48

7 VÝSLEDKY A DISKUSE	49
7.1 Analýza škály subjektivních preferencí:.....	58
7.2 Analýza jednotlivých „nedokončených vět“	60
ZÁVĚR.....	65
SOUHRN	68
SUMARY	70
SEZNAM LITERATURY.....	72
SEZNAM PŘÍLOH	76

ÚVOD

Hodnoty a hodnotový systém hrají v životě člověka důležitou roli. Když mluvíme o hodnotách, mluvíme o všem, co je pro nás důležité, co preferujeme. Každý z nás, i člověk s mentálním postižením, má své potřeby a zájmy a podle toho si sestavujeme svůj pomyslný žebříček hodnot. S hodnotami souvisí i proces hodnocení, který člověka doprovází každý den. Jde o vyjádření našich pocitů, postojů a názorů.

Ke zpracování tématu subjektivních preferencí u žáků s lehkým mentálním postižením jsem se rozhodla proto, že mě tato problematika velmi zajímá. Dle mého je důležité věnovat pozornost potřebám a hodnotám i u osob s mentálním postižením. I oni mají svůj hodnotový systém, který bychom měli respektovat. Jistě zde hlavní roli na hodnotovém systému hrají rodiče žáka, ale svůj podíl mají i pedagogičtí pracovníci.

Záměrem mé práce je poskytnutí základních informací o žácích s lehkým mentálním postižením a zjistit úroveň jejich subjektivních preferencí. Zaměřila jsem na žáky 5. a 6. tříd a na to, jakou pozici zaujímají pohybové aktivity a orientace na výkon v jejich žebříčku hodnot.

Věřím, že výzkum úrovně subjektivních preferencí u žáků s lehkým mentálním postižením bude mít praktický přínos a výsledky výzkumu nám lépe přiblíží pohled na žáka s lehkým mentálním postižením z hlediska jeho priorit.

TEORETICKÁ ČÁST

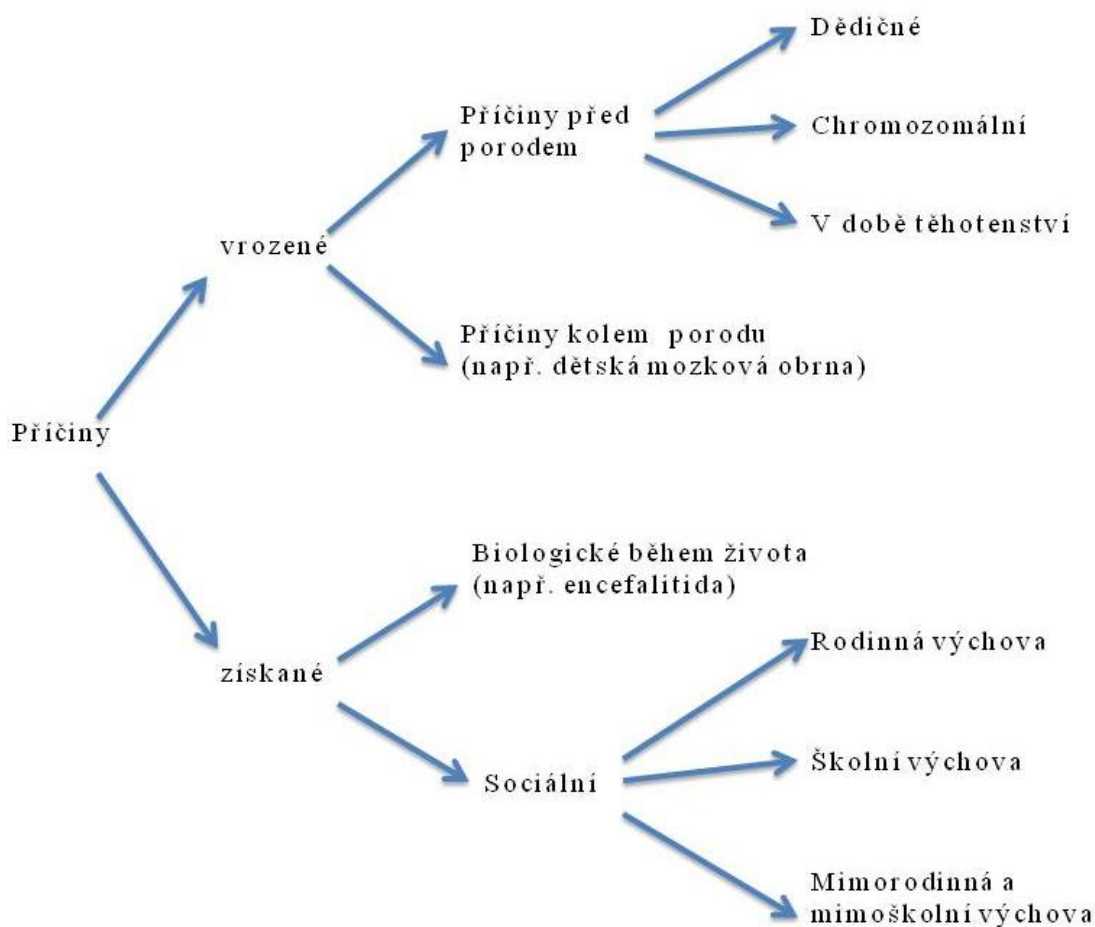
1 LEHKÉ MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Lehké mentální postižení (dále jen LMP) patří mezi pojmy, které spadají do oblasti psychopédie. Toto postižení bývá často diagnostikováno až v předškolním věku, někdy až po nástupu do školy, kde dítě selhává. Do tří let dítěte lze pozorovat jen lehké opoždění psychomotorického vývoje. Mezi nápadnější znaky kolem čtvrtého až šestého roku patří malá slovní zásoba, opožděný vývoj řeči, vady řeči, obsahová chudost, slabá zvědavost a stereotyp ve hře. Po šestém roce života dítěte, zejména v období školní docházky, můžeme zaznamenat obtíže v konkrétním mechanickém a logickém myšlení, slabší paměť, vážne analýza a syntéza. Jemná a hrubá motorika je lehce opožděna a rozvoj sociálních dovedností je zpomalen. Tyto žáci se vzdělají pokud možno ve speciálních školách případně integrací do běžné třídy (Pipeková et al., 1998).

1.1 Etiologie

Etiologie hledá a objasňuje příčinu postižení a odůvodňuje nám vznik nemoci. Na vzniku LMP se podílí několik činitelů – vnitřní a vnější. Mnohé je přisuzováno genetickým vadám, metabolickým poruchám, nemocem, které matka překonala v těhotenství, infekce a nemoci, které dítě prodělalo v raném dětství. Málokdy lze opravdu s přesností určit, zda byl daný stav způsoben jen odhalenými příčinami. Kromě biologických faktorů musíme počítat i s vlivem negativních životních zkušeností, které dítě získává právě proto, že jeho orientace v životním prostředí je snížena. Některé případy lze v dnešní moderní době podchytit včas a různými prostředky je ovlivnit, např. vývoj ohroženého plodu nebo narození postiženého dítěte. Některé rizikové faktory leží v rukou samotných rodičů. Takovou příčinou je například užívání alkoholu během těhotenství (Kvapilík & Černá, 1990).

Obr. 1 Schéma příčin mentálního postižení dle Langer (1995, 31)



Krejčířová (2006) uvádí, že etiologie mentálního postižení je nejednotná. Zvláště v případě LMP je u více než 50% dětí nejasná. Přes individuální variabilitu můžeme předpokládat určité společné rysy.

Za příčinu mentálního postižení považujeme organické poškození mozku. S vývojovým obdobím mentálního postižení se setkáváme s pojmy oligofrenie, demence a pseudooligofrenie. Oligofrenie je pojem označující mentální postižení v období prenatalním perinatálním a postnatálním. Kdežto když mluvíme o demenci, mluvíme o opožděném duševním vývoji, který má za následek poškození mozku různého druhu, obvykle po druhém roce života. Je zřejmé, že pokud se jedná o demenci, tak než došlo

k poškození mozku, byl duševní vývoj jedince zcela normální. Demenci rozdělujeme na celkovou nebo částečnou. Celková postihuje skoro všechny rozumové schopnosti, naproti tomu částečná zasahuje pouze určité části intelektu. Pokud nedošlo k poškození mozku a u jedince se projevil opožděný nebo zaostávající vývoj a psychické procesy jsou normální, nemůžeme hovořit o osobě s mentálním postižením. Takové stavy jsou označovány pseudooligofrenie a příčinou jsou vážná onemocnění emočního charakteru. Důležitým prvkem mentálního postižení je trvalost. Porušení poznávací činnosti je trvalé a nevratné (Švarcová, 2006). Jde-li o mentální postižení v důsledku organického poškození, objevují se i další známky organicity. Dle Krejčírové (2006) jde zejména o poruchy aktivity (hyperaktivita, pasivita) a poruchy pozornosti.

Tab. 2 Endogenní a exogenní příčiny mentálního postižení podle Müllera (2001, 10).

A. Genetické, dědičné (endogenní)	
1. dávné	- způsobené spontánní mutací v zárodečných buňkách předků
2. čerstvé	- spontánní mutace
B. Vzniklé vlivem prostředí (exogenní)	
1. v raném těhotenství	- poškození vajíčka v časném těhotenství
2. v pozdním těhotenství	- intrauterinní infekce, špatná výživa, inkompatibilita
3. intranatální	- abnormální porod
4. postnatální	- nemoci nebo úrazy v dětství, nepříznivý vliv výchovy

Mezi osobami s LMP existuje velká proměnlivost, co se týká příčin vzniku mentálního postižení. Je třeba brát na vědomí, že u každého jedince nejde jednoznačně určit, zda jeho mentální postižení bylo způsobeno jevy biologickými a do jaké míry se na něm podíleli vlivy sociální. Biologické a sociální faktory se prolínají. Důležitou roli zde hraje i časový faktor tzn. kdy a v jakých souvislostech došlo k mentálnímu postižení (Černá et al., 2008).

Organizace Inclusion International doporučuje užívat označení člověk (dítě, mladistvý) s mentálním postižením. Chce tak dát najevo, že se jedná stále především o člověka a pak o jeho postižení. Je snaha o „mírnější“ charakterizování této skupiny osob např. „člověk s problémy v učení“ nebo „člověk s nedostatky v učení“. Dalším známým a mezinárodním označením je pojem handicap (znevýhodnění). Termín působí hanlivě stejně, jako dříve používané termíny debilita, imbecilita a idiocie (Švarcová, 2006).

1.2 Klasifikace

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí zařazuje LMP do oddílu F70 IQ 50-69 (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí, 2009). Číselné hodnoty IQ je nutné brát pouze jako orientační vodítko. Rozhodujícím faktorem pro určení pásma mentálního postižení by vždy měla být kvalita zvládání životních nároků dítěte (mladistvého, dospělého) v jeho přirozeném prostředí (Krejčířová, 2006).

Dle Fontana (2003) je inteligence schopnost rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení problémů. Nejznámějším vyjádřením úrovně inteligence je inteligenční kvocient, který zavedl William Stern. *„Vyjadřuje vztah mezi dosaženým výkonem v úlohách odpovídajících určitému vývojovému stupni (mentální věk) a mezi chronologickým věkem“* (Švarcová, 2006, 32).

$$IQ = 100 \times \frac{\text{mentální věk}}{\text{chronologický věk}}$$

Mentální postižení charakterizuje nadmíru sníženou úroveň inteligence. Jak už slyšíme v názvu LMP, jedná se o lehký stupeň. Nápadnost tohoto postižení není příliš zjevná. Na první pohled postižené dítě (mladistvý, dospělý) nevykazuje zvláštní nedostatky. Nedostatky jsou obzvlášť rozumového charakteru a jsou zjevné až v předškolním nebo školním období. Nižší výkony mohou být v oblastech generalizace a abstrakce. Je důležité, z jakého rodinného prostředí dítě pochází, lepší výkonnost můžeme očekávat u dítěte z podnětného rodinného prostředí (Švarcová, 2006).

Jedinec s LMP může žít „normální“ život, i když dochází ke snížení některých schopností. Je schopen se naučit číst, psát i počítat. U čtení je omezené porozumění textu. Počítání i psaní jsou samozřejmě na nízké úrovni a jsou tam zjevné nedostatky, ale vhodným prostředím, motivací a pílí dochází k rozvoji schopností (Franiok, 2002).

Někteří z nich dosáhnou nezávislosti v osobní péči. Jsou soběstační v oblastech jídla, oblékání a hygienických návyků, samozřejmě v pomalejším tempu. Ta skupina jedinců, kteří se ocitají na horní hranici mentálního postižení, jsou schopni vykonávat zaměstnání zaměřené na praktické činnosti. Ve společnosti nemusí lehký stupeň mentálního postižení působit zjevné problémy (Švarcová, 2006).

Tab. 2 Tabulka znaků mentálního postižení dle Müllera (2001, 20)

IQ	70-50
Neuropsychický vývoj	Částečně omezen, projeví se zvláště v náročných životních situacích.
Poruchy motoriky	Ojedinelé opoždění motorického vývoje, poruchy jemné motoriky a pohybové koordinace.
Poruchy psychiky	Celkově snížená aktivita psychických procesů, nerovnoměrný rozvoj psychických funkcí, oslabení funkční reaktibility.
Myšlení	Abstraktní kromě logického
Komunikace a řeč	Opožděný vývoj řeči, rozvoj komunikativních dovedností, obsahová chudost, jednoduchá a agramatická stavba vět.
Poruchy citů a vůle	Afektivní labilita, popudlivost, impulzivnost, pasivita, úzkost.
Možnosti výchovy a socializace	Omezené základní vzdělání za předpokladu vytvoření specifických podmínek, společenské a pracovní zapojení pod vedením a jistými ohledy.
Stupeň socializace	Adaptace, integrace.

2 OSOBNOST ŽÁKU S LMP

Je nutné si uvědomit, že i žáci s LMP si zaslouží pozornost a možnost rozvoje jako děti z intaktní populace. Mezi základní cíle speciálního pedagoga by mělo patřit dosažení nejvyššího možného stupně rozvoje jejich osobnosti. Každý pedagog by si měl být vědom faktu, že žáci s touto úrovní postižení jsou schopni osvojit si základní vědomosti, dovednosti, návyky a společenská pravidla (Müller, 2001). Většina žáků s LMP si své postižení v nějaké míře uvědomuje a vnitřně je zpracovává (Krejčířová, 2006).

2.1 Psychologická charakteristika

Každý z nás je vyhraněná osobnost s vlastními potřebami a cíli. Stejně tak je to i u žáků s LMP. Přesto se u nich vyvíjí společné znaky, které jsou rozdílného rozsahu a hloubky. Společnými znaky rozumíme nevyvážený rozvoj psychických funkcí z psychického vývoje. Dle Švarcové (2006) jsou považováni za lehce mentálně postižené jedinci (děti, mládež i dospělí), u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování.

„Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií“ (Valenta et al., 2009, 12).

S prostudováním starší i novější literatury vyplývá, že definování mentálního postižení je různé, ale po obsahové stránce se příliš neliší.

K charakteristice osob s LMP neodmyslitelně patří jedinečnost jak jeho osobnosti, tak samotného postižení. Každý žák je jedinečný.

2.1.1 Emocionální vývoj

Patří do nejvýznamnější oblasti osobnosti. Značně ovlivňuje prožívání a chování žáka s LMP. Převážně jsou tito žáci emocionálně nevyspělí a jejich chování odpovídá dítěti na nižší věkové úrovni. Neznámé prostředí, osoby a podněty mohou vyvolat strach nebo nepřiměřené reakce. Strach je považován za averzivní reakci na poznanou konkrétní skutečnost, která vyvolává pocit ohrožení. U žáků s LMP je vyvolán neadekvátním podnětem, kdy pocíťovaný strach může být pro jiné lidi nepochopitelný. U těchto žáků je překonávání svého strachu ztíženo tím, že si často nedovedou původ a příčinu strachu objasnit. Úzkost je součástí nepříznivých emocí a lze ji definovat jako nepříjemné pocity, kdy si neuvědomujeme jejich příčinu tzv. strach z neznámého (Švarcová, 2006).

City a emoce celkově úzce souvisí s potřebami a jejich uspokojováním. Cokoli, co uspokojuje některou potřebu člověka, vzbuzuje pozitivní prožitky. Za vyvolání negativních prožitků mohou předměty, jevy a skutečnosti, které překáží v uspokojování potřeb člověka (Rubinštejnová, 1973).

Dle Valenty a Krejčířové (1992) je žák s LMP citově otevřený díky menší schopnosti ovládat se. Citová otevřenost souvisí s malou řídicí funkcí rozumu. Na rozdíl od zdravého jedince, který přenáší kladné emoce na situace, které umí zvládnout, se dítě s mentálním postižením tyto situace zvládnout nenaučilo a tím se u něj mohou objevovat neurotické či psychopatické symptomy.

Karásková (1990) uvádí, že z pohledu emocí můžeme žáky s LMP dělit na ty, které inklinují k patologické vzrušivosti až agresivitě, a jsou těžko ovladatelní, nebo jsou naopak pasivní, s pomalejšími a inertnějšími projevy.

Dle Rubinštejnové (1973) se nezralost osobnosti dítěte s mentálním postižením projevuje i v četných zvláštnostech jeho emocionální sféry. Tvrdí, že:

- ✓ city jsou dlouhodobě nedostatečně diferencovány, jsou na úrovni malého dítěte. Prožitky žáka s LMP jsou protikladné, buď je spokojený, nebo nespokojený,
- ✓ city jsou často neadekvátní, neproporcionální svou dynamikou podnětům vnějšího světa. U některých žáků s LMP si můžeme všimnout lehkého a povrchního prožívání vážných životních situací, např. časté změny nálad, nadměrná síla a inertnost prožívání, silné a dlouhé emocionální reakce,
- ✓ nezralost osobnosti se může projevovat vlivem egocentrických emocí na hodnotící soudy. Dítě s mentálním postižením nejlépe hodnotí ty, kteří jsou nejbližší a příjemní,
- ✓ při slabém řízení citů intelektem dochází k tomu, že děti nejsou schopny korigovat své city vzhledem k situaci a rovněž k tomu, že se obtížně utvářejí tzv. vyšší duchovní city, jako jsou svědomí, pocit povinnosti, odpovědnosti aj.,
- ✓ u dětí s mentálním postižením lze pozorovat možný výskyt chorobných citových projevů např. popudlivost, dysforii (epizodické poruchy nálad), euforie a apatie.

Emoce, jak uvádí Švarcová (2006), mají v životě žáka s LMP zvláštní význam. Pokud prožívají pozitivní emoce, zvýší to nejen jejich kvalitu života, ale i jejich životní jistoty.

„Převládající a přetrvávající prožitky se u dítěte s mentální retardací postupně upevňují a vytvářejí určité rysy jeho povahy: radostnost, veselost, přívětivost, lehkomyšlnost, lhostejnost, zlostnost, podrážděnost, apod.“ (Švarcová, 2006, 53).

Dolejší uvádí, že citový vývoj jedince žáka s LMP úzce souvisí i s vývojem jeho osobnosti, a to i těch stránek, které se týkají povahy, temperamentu a sociální přizpůsobivosti, taktéž jeho schopností a procesu učení. Dále zmiňuje, že emoce jsou důležitou složkou lidského chování. Regulují chování a determinují spolu percepčními a kognitivními schopnostmi jejich výkony intelektové i motorické. U žáků s LMP lze předpokládat, že vlivem vývojového postižení poznávacích procesů i jiných systémů osobnosti, bude působení emočních složek mírně deformováno.

Müller (2001) zdůrazňuje, že žáci s LMP jsou potencionálními adepty citové nezralosti, to znamená, že mohou patřit mezi ty, kteří jsou dětsky závislí na autoritě. Tito jedinci mají při řešení náročných situací neustálý pocit vlastní nedostatečnosti. Rovněž upozorňuje na možnou emoční deprivaci. U citově deprimovaných žáků se vyskytuje zvýšená touha po citové odezvě jiných osob.

2.1.2 Sebehodnocení

Utváření správného sebehodnocení patří mezi nejdůležitější faktory rozvoje osobnosti žáka. Na sebehodnocení žáka LMP působí za klasických výchovných podmínek silné a protikladné vlivy. V době, kdy je dítě ještě malé a projevuje se u něj určitá nemoc centrální nervové soustavy, ho rodiče a okolí nejen litují, ale mají neobyčejnou radost z jeho sebemenšího úspěchu nebo pokroku. Chvála a pozornost rodičů často vede k tomu, že žák má sklon se hodnotit vysoko. Tím pádem vznikají vysoké nároky na pozornost nejen rodičů, ale i okolí, na jejich chválu a lásku. Tyto děti utrpí ránu do svého sebehodnocení až v mateřské nebo základní škole. Teprve dlouhodobý a mnohonásobný neúspěch vede ke vzniku záporných vlastností osobnosti. Vlivem jakéhokoli hodnocení můžeme u některých žáků s LMP pozorovat nestálost sebehodnocení. Někdy to může být snížené a nepevné sebehodnocení, které se vyskytuje u dětí závislých na vnějším hodnocení. U jiných je sebehodnocení zvýšené, zejména u těch,

kterí málo reagují na vnější hodnocení. Tento jev může vzniknout u dětí, které si zvykly na neúspěchy a vytvořily si ochrannou bariéru proti vnějšímu hodnocení (Rubinšteinová, 1973).

Valenta et al. (2009) uvádějí, že stabilita a reálnost hodnocení je projevem duševního zdraví a u žáků s LMP je typický výkyv na jednu stranu. Tzn. sebehodnocení se zmítá od extrému k extrému. Pohybuje se od sebezpodceňujících postojů až k přeceňování se. Úroveň závisí nejen na funkci vlastního „já“, ale i na hodnocení a požadavcích ze strany okolí.

2.1.3 Vývoj charakteru

„Charakter je ucelený souhrn relativně stálých vlastností osobnosti, její „typ“, projevující se v jednotlivých činech a psychických stavech, ve způsobu myšlení a zvláštěnostech emocionálního života“ (Kolektiv autorů, 2006, 338).

Rubinšteinová (1973, 204) uvádí: *„Charakter je individuálně svérázné seskupení podstatných vlastností osobnosti, které odlišují určitého člověka jako člena společnosti, vyjadřující vztah ke skutečnosti a projevující se v jeho chování i činech.“*

Valenta a Krejčířová (1992) uvádějí, že charakter spolu s temperamentem a vlohami vytváří základy struktury každé osobnosti. Charakter je kategorií získanou a formuje se již v raném dětství. Je seskupením nejpodstatnějších vlastností osobnosti, které vymezují vztah jedince ke světu. Důležitá je zmínka, že samotné postižení charakter neformuje, nejdůležitější roli hraje výchova.

I žáci s LMP se musí řídit, dle svých možností, společensky platnými normami. Skutečností je, že u žáků se stejným onemocněním mozku, se projevují stejné charakterové rysy. Například u žáků, které prodělali encefalitidu, lze pozorovat sugestibilitu, lehkomyšlnost, bezstarostnost a impulzivnost. S výraznými charakteristickými rysy se setkáváme u dětí s autismem (Švarcová, 2006).

Charakterové vlastnosti jednotlivých dětí jsou značně rozmanité. Nemoc může zapříčinit vznik stejných stereotypních charakterových rysů. Každé onemocnění centrální nervové soustavy žáka ovlivňují jednak prvotní biologické projevy a jednak druhotné projevy, které jsou určené vývojem a způsobem života, které řídí prvotní biologické projevy nemoci. Charakter je podmíněn jeho výchovou a podmínkami života v konkrétním prostředí. Nemoc nevytváří žádný charakter, ale tvoří jisté zvláštnosti dynamiky nervových procesů dítěte (Rubinštejnová, 1973).

Nejvíce se na vytváření charakteru podílí rodina. V případě žáka s LMP rodiče těžko určují správnou míru přísnosti či náročnosti. Mnohdy rodiče nevědí, jestli nešikovné dítě litovat a udělat vše za něj, nebo jej přinutit, aby si všechno, čeho je schopno, udělalo samo. Na přísnosti či náročnosti rodičů a na vhodné organizaci života žáka závisí vytváření základních charakterových rysů, jako je vůle, vytrvalost, sebeovládání apod. (Švarcová, 2006).

Jedním ze způsobů, jak utvářet charakter u žáků s LMP, je výchova správných návyků. Výchova správných návyků má pro mravní rozvoj těchto žáků velký význam. Výchova mravních zásad a principů je obzvlášť obtížná, ale to neznamená, že je nemožná (Švarcová, 2006).

2.2 Specifika v sociální oblasti

Rozvoj osobnosti žáka s LMP je podmíněn nejrozličnějšími činiteli prostředí, ve kterém žije. Prvním a nejdůležitějším sociálním prostředím je rodina žáka. Má mnoho funkcí, ale za nejdůležitější se považuje funkce výchovná. Rodinu můžeme označit za malou sociální skupinu, která dává žákovi základy života ve společnosti, učí je vztahu k práci, vybavuje potřebnými morálními vlastnostmi (Kvapilík & Černá (1990)).

Základním bodem pro rozvoj osobnosti žáka LMP je úroveň jeho začlenění do společnosti. Úspěch socializace závisí na schopnostech žáka, na přiměřeném speciálně pedagogickém

působení a přiměřeném zařazování do společenských skupin. Socializace je proces, kdy stále probíhá vzájemné působení mezi žákem a prostředím. V tomto procesu každý žák přináší své osobité vlastnosti do jednotlivých situací. U žáku s LMP může být socializace opožděna již od raného dětství. Jde především o opoždění v porozumění řeči a schopnost samostatně se vyjadřovat. Ve školním období rostou sociální interakce současně s rozvojem schopností žáků. V tomto období hrají důležitou úlohu jejich osobnostní zvláštnosti. Žák s LMP bývá často neúspěšný, zvláště kvůli velkým sociálním nárokům, na které nebyl připraven. V porovnání s intaktní populací řeší tito žáci své náročné životní situace útekem, agresí nebo upoutáváním pozorností. Tyto zafixované pseudokompenzační techniky jsou výsledkem chronicky se opakujících náročných situací, což vedlo k jejich zafixování na určitém vývojově nižším stupni. Žákovi pomáhaly snižovat napětí, vedly k úspěchu a tím i k jejich upevňování (Müller, 2001).

U žáků s LMP se předpokládá, že:

- ✓ mají omezenou škálu technik řešení,
- ✓ obtížně se rozhodují při výběru techniky,
- ✓ upínají se na nejuspokojivější techniku,
- ✓ vybírají si nejjednodušší techniky (Dolejší, 1978).

Způsoby reagování na sociální tlaky jsou zvládnuty na podkladě sociálního učení. U žáků s LMP by mělo zahrnovat nejprve poznávání nejbližšího prostředí, pak v cizích prostředích za asistence osob, které jsou pro žáka důvěrně známé, a nakonec samotné jednání v těchto prostředích (Müller, 2001). Dolejší (1978) dodává, že také práce se společenskou rolí má zvláštní význam pro přípravu žáka s LMP na samostatné působení ve společnosti. Modelování rolí má význam pro nácvik samostatného jednání, uvolnění napětí z neznáma a utváření či pozměňování dosavadních postojů.

Valenta a Krejčířová (1992) upozorňují na dvě fakta. Za prvé je potřeba brát v úvahu, že mnoho žáků s LMP je defektních vzhledem k dané úrovni školní populace a zadruhé, že lidská inteligence má dynamický charakter a je složena z mnoha intelektových schopností, které se svou kvalitou od sebe liší. To znamená, že u žáka s LMP se nemusí jednoznačně vyskytovat sociální defekt.

„Mnohé z defektního chování retardované osoby je determinováno očekáváním druhých lidí, že právě jen tak se opožděný jedinec může chovat a nikoliv jinak. Na druhé straně také sami ostatní lidé se k mentálně retardovanému chovají už předem daným způsobem, který vyplývá z jejich názoru na mentálně retardovanou osobu a z tradovaného obrazu jejího chování“ (Müller, 2001, 35).

U žáků s LMP je někdy daleko závažnější vědomí defektu než defekt sám. Prostřednictvím sociálního prostředí se v jejich vědomí odrážejí negativní postoje okolí, a to vyvolává úzkostné stavy, strach a někdy agresivní chování (Langer, 1995). Interpersonální aktivita žáka s LMP je tedy předem omezována zaujatými způsoby chování nejen cizích lidí ale i často lidmi nejbližšími jako jsou rodiče nebo sourozenci (Müller, 2001).

2.3 Specifika a možnosti rozvoje motoriky

Motorická činnost má pro duševní vývoj žáka obrovský význam. Například Jean Piaget spojuje myšlení s pohybem. Podle něj už první představy o světě vznikají na základě motorických činností. Motorika má zvláštní význam v budování vlastního já, vlastního těla a okolí. Pohyb patří mezi základní potřeby člověka např. tvořivost, napodobování (Dolejší, 1978).

Jak uvádějí Kvapilík a Černá (1990), prvořadým úkolem pohybové aktivity je záměrné a pozitivní ovlivňování tělesného rozvoje, posilování zdraví, zvyšování celkové odolnosti v oblasti fyzické i psychické, osvojování si pohybových dovedností a návyků a rozvoj pohybových vlastností. Všestranné působení pohybové

aktivity souvisí například i s rozvojem řeči. Dítě se učí mluvit vždy současně s pohybem, pohyb se tak stává neodmyslitelnou součástí cílevědomé výchovy řeči.

Müller (2001) uvádí, že žáci s LMP v oblasti motoriky představují poměrně širokou škálu. Jejich šíře je dána především stupněm postižení, jeho etiologií či typem. Souvislost mezi úrovní intelektu a úrovní motoriky může být přímá i nepřímá. Nepřímá souvislost je, že žák s LMP nemusí být motoricky omezen, kdežto přímá souvisí s deficitem v motorickém vývoji.

Karásková (1990) upozorňuje na to, že většina žáků s mentálním postižením má vadné držení těla a s tím spojené problémy. Typická pro tyto žáky je celková nebo částečná atypičnost v motorickém vývoji. Atributem motoriky žáka může být pohybová zbrkllost, motorické zlovyky a nadbytek pohybových činností nebo naopak pohybová pasivita a pohybová negramotnost. Mezi největší rozdíly v porovnání se zdravou populací uvádí Karásková (1990) zejména rozdíly v úrovni koordinačních schopností, prostorové orientaci a v odhadu vzdálenosti. Oslabené mohou být rytmické schopnosti žáka. Výkony žáka s LMP při déle trvající činnosti dosahují jen 50% úrovně výkonu žáka základní školy.

Dle Langer (1995) je u žáka s LMP úroveň motoriky zhoršena především vlivem poškození centrální nervové soustavy. Při motorickém rozvoji těchto žáků musíme mít na paměti jak zvláštnosti pohybového, tak psychického vývoje. Již samotná existence postižení ovlivňuje poznávání, diferenciaci a hodnocení pohybů a osvojování si nových pohybových návyků.

V hybnosti se projevuje také omezení v operacích analýzy a syntézy, zejména ve stádiu spojování pohybových prvků do celků, a v koordinaci pohybů. Snížené intelektové schopnosti se promítají do pohybového řešení určité situace. K použití vhodných pohybů je zapotřebí konstruktivního pohybového řešení, to je přímo závislé

na inteligenci. Složitým problémem u žáků s LMP je přenos již osvojeného pohybu do nové situace (Müller, 2001).

Motorika má i velký psychologický význam. Je základnou pro rozvoj mnoha schopností, psychických vlastností a školních dovedností. Rozvíjí paměť a vědomou kontrolu nad chováním, rozvíjí nejrůznější pohybové variace. Manipulace pomůže dítěti pochopit mnoho předmětových souvislostí a zákonitostí vnějšího světa. Rozvíjí se myšlení žáků a formuje se jejich „vhled“ do situace. Pohybová činnost dále ovlivňuje afektivní rovnováhu, psychické tempo, sebevědomí, procesy učení a zájmy žáka (Dolejší, 1978).

Dle Karáskové (1990) by se měly realizovat jisté zásady při činnosti s žáky s LMP. Jde o zásady:

- ✓ učit žáka podle jeho možností,
- ✓ nebýt příliš náročný,
- ✓ nezahlcovat žáka stále novými věcmi,
- ✓ dávat najevo uspokojení z jeho výsledků.

Žák s LMP je schopen si osvojit řadu pohybových činností, ale musí být k tomu vytvořeny optimální podmínky (Karásková, 1990). U žáků bez poškození centrálního nervového systému je možné zlepšovat manuální zručnost až na úroveň zdravých osob (Langer, 1995).

3 HODNOTY A HODNOTOVÁ ORIENTACE

Hodnota je pojem, se kterým se setkáváme každý den, aniž si to uvědomujeme. Tento pojem je užíván v různých disciplínách jak v ekonomii, etice, filozofii, matematice tak i v přírodních vědách. Hodnotu řadíme mezi důležité činitele lidského chování. Hodnotami mohou být věci, jevy i vlastnosti.

3.1 Pojetí hodnot

Historický zájem o hodnoty můžeme sledovat již od doby antické. V 6. a 5. století před naším letopočtem se s otázkou lidských hodnot polemizovalo ve vztahu nejvyššího dobra.

Petrusek (1996) upozorňuje na čtyři skupiny charakteristik hodnot:

- ✓ jde o určení významu věcí, které závisí na objektu hodnocení, na subjektu hodnocení a hlediscích, z kterých vychází hodnocení,
- ✓ podstatou hodnocení je to, co má být. Hodnoty nejsou chtěné věci ale to, co je žádoucí,
- ✓ hodnoty jsou jak kritéria, podle kterých hodnotíme, tak objekty, které mají svou hodnotu.

Dle Kučerové (1996) mluvíme-li o hodnotách, mluvíme o všem, co nám přináší uspokojení, co uspokojuje naše potřeby a zájmy. Studium hodnot se zabývá zvláštní filozofická disciplína axiologie. Cakirpaloglu (2009) uvádí, že v axiologickém pojetí se jedná o rozdělení lidských hodnot na pozitivní a negativní a také o jejich intenzitu. Nejobecnějším projevem pozitivní hodnoty člověka je naplnění její lidskosti, zatímco omezení této zásadní potřeby je příčinou různých projevů nelidskosti.

Sekera (1994, 4) charakterizuje hodnoty takto: „*To, co je jedincem kladně hodnoceno, k čemu zaujímá pozitivní postoj, o co projevuje zájem, představuje pro něho určitou hodnotu. Hodnoty je z psychologického hlediska možno chápat jako výrazy vztahu mezi postojem a jeho objektem, jako osobní koncepce žádoucího, které se kromě uvědomělosti či alespoň uvědomělosti a formulovatelnosti vyznačují též značnou vytrvalostí a obecností.*“

Jinak charakterizuje hodnoty Velehradský (1978, 72-73), uvádí: „*Hodnoty mohou být chápány jako hlubinná vrstva osobnosti, jako něco, co si člověk běžně neuvědomuje, ale co významně jeho činnost ovlivňuje. Člověk převážně neuvažuje o tom, jaké hodnoty ve svém životě preferuje, uznává, jakých hodnot si váží apod. Když je lidem kladena otázka, velmi často si těžko vybavují a formulují to, co vlastně ve svém životě za hodnotu uznávají. Zdá se tedy, že hodnoty leží kdesi v podvědomí člověka.*“

Cakirpaloglu (2004) ve své knize konstatuje, že podstata hodnoty se nevztahuje jen k označení preferovaného dobra, ale projektuje se do několika dalších významů. Důvodem terminologické heterogenosti pojetí hodnot je dána její obecností. Ve srovnání s jinými strukturními prvky osobnosti se hodnota zdá být tím nejobecnějším psychickým činitelem individuálního prožívání a jednání. Termíny jako dogma, doktrína, charakter, hodnotová orientace, identita aj. představují pouze část rozsáhlého seznamu termínů, které se nějakým způsobem vztahují k pojmu hodnota. Hodnota je nejvyšší, nejobecnější a nejvíce žádoucí determinantou.

Smékal (2004) upozorňuje na to, že na hodnoty můžeme nahlížet z několika pohledů:

- ✓ Hodnoty jako obecné cíle. Ty, o které člověk usiluje. Jsou to štěstí, zdraví, mír, rodina aj. - tzv. cílové hodnoty.

- ✓ Hodnoty jako prostředky, pomocí nichž využíváme něčeho pro sebe významného. Patří sem vzdělání, postavení v zaměstnání, poctivé jednání, atd. – nazývané jako instrumentální hodnoty.
- ✓ Hodnoty jako to, kvůli čemu stojí za to usilovat o nějaký objekt nebo se mu vyhýbat. Jde např. o prožitek z kouření nebo odmítání cigarety, kniha jako zdroj zábavy nebo vzdělání, apod.
- ✓ Hodnoty jako kritéria, podle kterých oceňujeme, hodnotíme různé předměty nebo události.

3.2 Druhy hodnot

Kučerová (1996, 72) rozděluje hodnoty podle dimenzí, ve kterých člověk prožívá sebe i okolní svět.

1) Přírodní hodnoty:

- a) Hodnoty vitální, životní - potřeba přírodní podmíněnosti a existence. Sem spadají přírodní podmínky zdraví, zdatnosti, svěžesti, tělesného blaha a uspokojení smyslů.
- b) Hodnoty sociální – vyplývají ze vztahu člověka k druhým lidem a k sobě samému mezi nimi. Touha po družnosti, vzájemnosti, citové odezvě, chce milovat a být milován.

2) Civilizační hodnoty, které jsou podmínkou a výsledkem společenské organizace, komunikace, výroby a směny a společenského akumulovaného poznání.

3) Sféra duchovních hodnot, která se ve společnosti objektivuje jako kultura v užším slova smyslu a subjektivuje jako lidská osobnost a její niterné bohatství. Patří sem tvůrčí sebeuvědomění a sebevyjádření, úsilí postihnout smysl věcí, plnost života, významy pravdivostní, etické a estetické, vzdělanost aj.

„Podstata lidské existence kotví hluboko v říši přírody, ale přesahuje ji“ (Kučerová, 1996, 73).

Sekera (1994) uvádí následující druhy hodnot:

- 1) Ekonomické hodnoty
- 2) Biologické hodnoty
- 3) Mravní hodnoty – spojené s pojmem dobra a pravdy
- 4) Náboženské a právní hodnoty – jsou spjaty s mravními hodnotami
- 5) Estetické hodnoty
- 6) Umělecké hodnoty
- 7) Noetické hodnoty – váže se s pojmem pravdy
- 8) Výkonové hodnoty – chápány jako kvalita činností, které mají funkci v procesu sebezvoje a sebeuplatnění
- 9) Sebehodnoty – vyjádření svébytnosti vlastních hodnot k hodnotám jiných.

Pedagogické hodnoty nejsou uváděny jako samostatná kategorie ale jsou obsaženy v hodnotách mravní povahy, výkonových hodnotách, sebehodnotách apod. Za pedagogické hodnoty lze považovat ty, které se váží na formování osobnosti člověka.

Osobní žebříček hodnot a cílů se během života mění. Na této proměně se podílí věk, výchova, inteligence, rodina, profese a společenské začlenění (Pospíšil & Roubalová, 2008).

3.3 Proces hodnocení

Hodnocení je psychologickou charakteristikou, kterou nejde měřit, protože obsahuje subjektivní postoj hodnotitele. Jde o souhrn duševních procesů a funkcí, pomocí nichž tvoříme hodnoty (Pospíšil & Roubalová, 2008).

Hodnocení a hodnoty mají pro člověka velký význam. Hodnocení patří mezi psychické činnosti člověka, a tvoří neoddělitelnou součást jeho života. Samo o sobě je určitou lidskou formou vztahu člověka ke společnosti. V hodnocení se uplatňují obecně platná kritéria např. dobrý – špatný, hezký – ošklivý apod. Hodnocení jevů je každodenním a opakujícím se faktorem života každého z nás. Ve své podstatě je jakousi formou abstrakce, která nám ukazuje hlubší smysl a význam skutečnosti, která na nás působí a obklopuje nás. Dle Velehradského (1978) je hodnocení součástí procesů poznávání a prožívání. Aktivita člověka se zaměřuje na to, co je podstatné a rozhodující. V obou případech se uplatňuje tendence nějak jednat vzhledem k poznanému nebo prožitému. Hodnocením si člověk vytváří různé postoje a přístupy ke skutečnosti.

Jak uvádí Cakirpaloglu (2004), hodnocení je složitý proces. Zahrnuje všechny složky vztahu osoby vůči předmětu, který je pro ni podstatný. Předpokladem je interakce tří standardních aspektů bytí, tj. poznání, cítění, motivace.

Hudeček (1986) rozlišuje tři kategorie hodnocení:

- 1) Fyziologicky a psychologicky podmíněné hodnocení společenských jevů a předmětů, které si člověk na počátku svého vývoje zafixoval. Značnou roli zde hrají postoje, které jsou ovlivňovány více city než racionálními úvahami.
- 2) Hodnocení společenských předmětů a jevů, které si člověk teprve osvojuje. Osvojení společenských norem, které nebyly dosud zahrnuty do individuálního hodnotového systému, rovněž však i nové hodnoty, které dříve chyběly. Uplatňuje se zde intelektuální i citová zralost.
- 3) Hodnocení společenských předmětů a jevů, které teprve osobnost sama vytváří. Vystupuje tu tvořivost a aktivita osobnosti.

„Hodnotit znamená volit mezi kvalitami, vybírat, dávat přednost a odmítat na základě určitých kritérií, standardů a vzorců“ (Kučerová, 1996, 60).

3.4 Hodnotová orientace

Pojem hodnotová orientace vznikl na podkladě toho, aby nám přesněji vysvětlil příčiny lidské činnosti, příčiny proč lidé jednají daným způsobem, a poskytl tím metodologický návod k efektivní výchovné činnosti (Horák, 1996).

V sociálně psychologických disciplínách se hodnotová orientace váže s kategoriemi popisujícími chování člověka (jeho mechanismy), činnost člověka a jejich regulaci. Spojuje se s problematikou motivace, s řízením činnosti lidí a jejich vztahy. Hodnotová orientace je výsledkem dlouhodobého vzdělávacího a výchovného působení rodiny, společenských institucí, sebevýchovného působení, materiálních a společenských předpokladů i skutečných sociálních situací. Promítá se do ní vliv získaných životních zkušeností i hodnotové orientace společnosti a sociálních skupin, do kterých je v jednotlivých etapách života začleněn a lidí, kterých si váží, kteří pro něho představují autoritu, životní vzory, apod. (Velehradský, 1978).

Horák (1996, 26) uvádí, že hodnotová orientace je: „způsob jak a proč se určité jevy a předměty odrážejí u daného člověka coby hodnoty a hodnotové systémy a jak vzniklé hodnoty a hodnotové systémy orientují lidské chování určitým směrem.“

Člověk si ji do jisté míry vytváří sám, ale je i částečně ovlivňován systémem hodnot, které jsou upřednostňovány společností i ostatními lidmi. Hodnotová orientace není tedy něčím naprosto stálým a neměnným. Projevuje do systému postojů mínění a názorů jedince na různé zřetele objektivní reality. Úzce s ní souvisí potřeby, zájmy ideály a návyky. Vytváří se v reakci jedince na společenské normy, tradice a zvyklosti (Sekera, 1994).

Pospíšil a Roubalová (2008) uvádějí, že hodnotový systém se projevuje v hodnotové orientaci člověka. Především to, co je pro nás důležité a čemu dáváme přednost. Veškeré hodnoty, které jedince přitahují, tvoří tento systém. Uskupení hodnot je záměrné, tvoří je tzv. žebříček hodnot nebo také hodnotová hierarchie.

Dle Smékala (2004) je nejznámějším hodnotovým systémem koncepce E. Sprangera. Eduard Spranger byl německý psycholog, pedagog, stal se významným představitelem duchovědné psychologie a autorem typologie osobnosti. Popisuje šest typů lidí podle těchto principů:

- 1) Teoretický člověk – individualista a teoretik, usiluje o poznání pravdy, zákonitostí, podstaty světa a vztahů mezi lidmi. Teoretickým typem může být každý, pro koho je nejdůležitější poznání toho, co se děje, jak a proč se to děje. Jeho poznávání, rozlišování je neosobní a necitové.
- 2) Estetický člověk – hledá zážitek, estetický dojem. Život ve světě barev, zvuků a rytmů. Prožívání je jako hra obrazů, často odtržené od skutečné reality.
- 3) Ekonomický člověk – snaha najít užitek a zisk. Jde většinou o egocentrika, který myslí jen sám na sebe a své blaho. Hodnotné je jen to, co je prospěšné jemu samému. Vše je prostředkem na udržení vlastní existence, hodnoty vidí jen ve vnějším požitku.
- 4) Sociální člověk – žije pro druhého, usiluje o lásku k lidstvu. Vždy je ochoten pomoci lidem, lehko se vžívá do situace jiných, v životních a sociálních vztazích dominuje láska a nenávist.
- 5) Mocenský člověk – usiluje o moc, o ovládání druhých, potřeba dominance. Blaho u něj vyvolává, když může ostatní řídit a ovládat. Nesnáší konkurenci.
- 6) Náboženský člověk – hledá smysl života. Materiální hodnoty jsou mu lhostejné, vše podřizuje vyšším cílům.

Dále Smékal (2004) zmiňuje, že dle W. Sterna lze rozlišovat orientace podle základních směrů orientace na:

- ✓ Autotelické - mající účel v sám sobě či v Já
- ✓ Heterotelické – směřující ke zvýznamňování druhých
- ✓ Hypertelické – zaměřené na nadosobní cíle

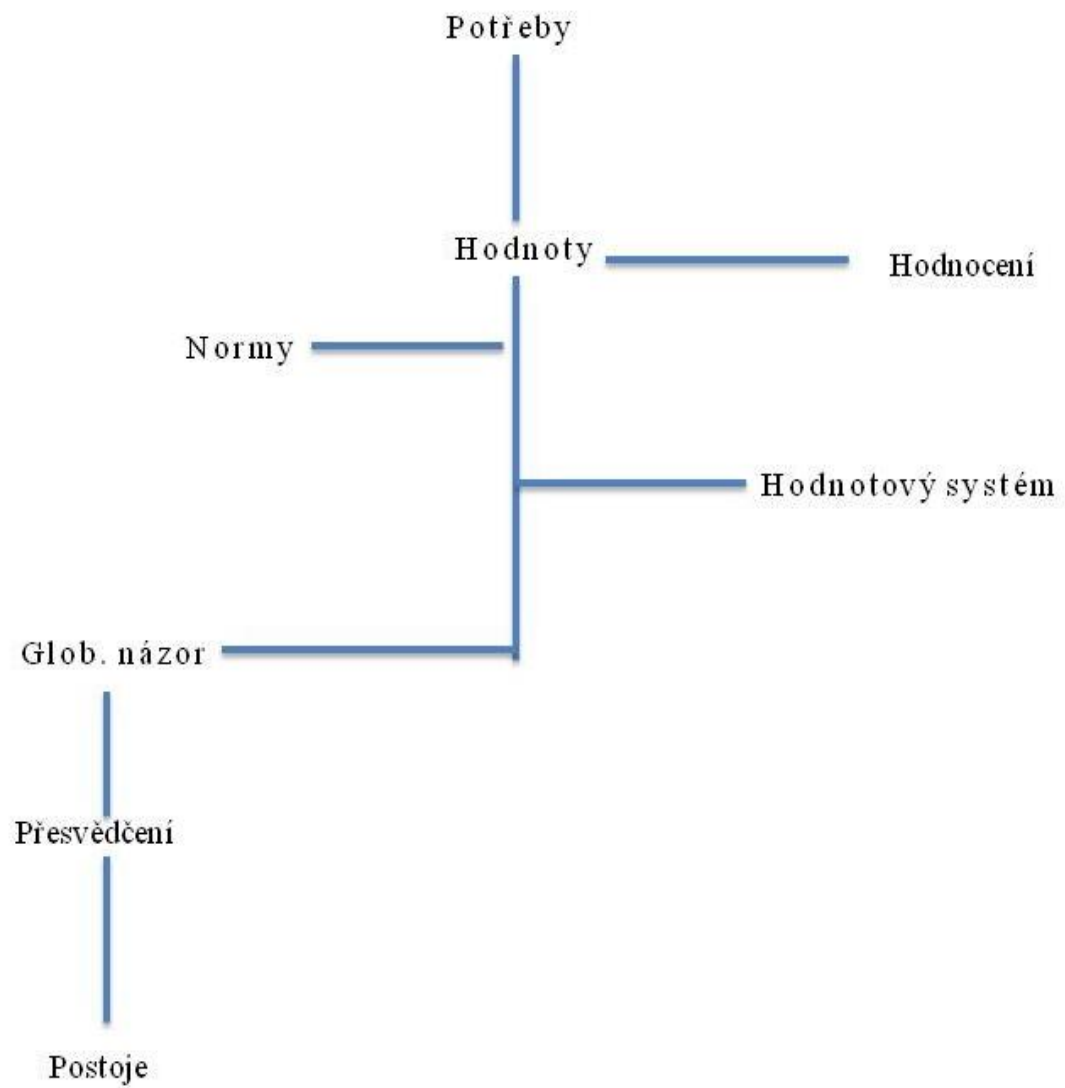
Hudeček (1986) vyděluje následující momenty:

- 1) Hodnotová orientace charakterizuje zaměřenost a obsah aktivity jedince.
- 2) Hodnotová orientace se zkoumá jako výsledek sociálního chování jedince a realizace vlastního a společenského hodnotového systému.
- 3) V hodnotové orientaci se projevují odlišnosti, které závisí na specifických zvláštностech každého jedince (např. věk, pohlaví, sociální příslušnost, aj.)
- 4) Hodnotová orientace umožňuje pochopit, proč a jak se určité jevy a předměty zrcadlí u jednotlivce jako hodnoty a systémy a jak se jedinec v tomto hodnotovém systému orientuje.
- 5) Hodnotová orientace jako činitel motivační sféry jedince, je úzce spjata s potřebami, zájmy a cíli.

Horák (1996) dále zmiňuje, že determinujícím faktorem jsou potřeby jako nutnost organismu něco získat nebo naopak zbavit se něčeho. Komplementární pojem k pojmu potřeby jsou hodnoty. Výběrem hodnot se získává způsob, jak dané potřeby uspokojit. Hodnoty se postupě vytvářejí a formují v procesu socializace a výchovy. Společenské hodnoty jsou základem pro hodnocení. Hodnotová orientace pak představuje organickou část globálního názoru člověka na svět, její hlavní determinanty tvoří přesvědčení – postoje. Obr. 2 nám naznačuje schéma cesty, jak formovat hodnotovou orientaci žáků. Mohou existovat dvě cesty tohoto formování. První cesta začíná formováním potřeb osobnosti žáků

a končí utvářením postojů a druhá cesta začíná naopak začíná formováním postojů a končí novými potřebami.

Obr. 2



Válková (2000) využívá techniku nedokončených vět ve vztahu k prožitkům. Jako subjektivní preference je označuje Ješina a Vyhlídal (in press) ve svém článku *The role of physical activity and focus on performance on the scale of subjective preference of Romany pupils* a dávají jim hodnotový význam. Zmíněnou techniku nedokončených vět užila Válková (2000) své publikaci *Skutečnost nebo Fikce?*. Technika obsahuje devět nedokončených vět a tři přání. Využití této techniky můžeme pozorovat i v publikaci Ješiny a Vyhlídala (in press) při zjišťování subjektivních preferencí romského etnika.

4 MOTIVACE

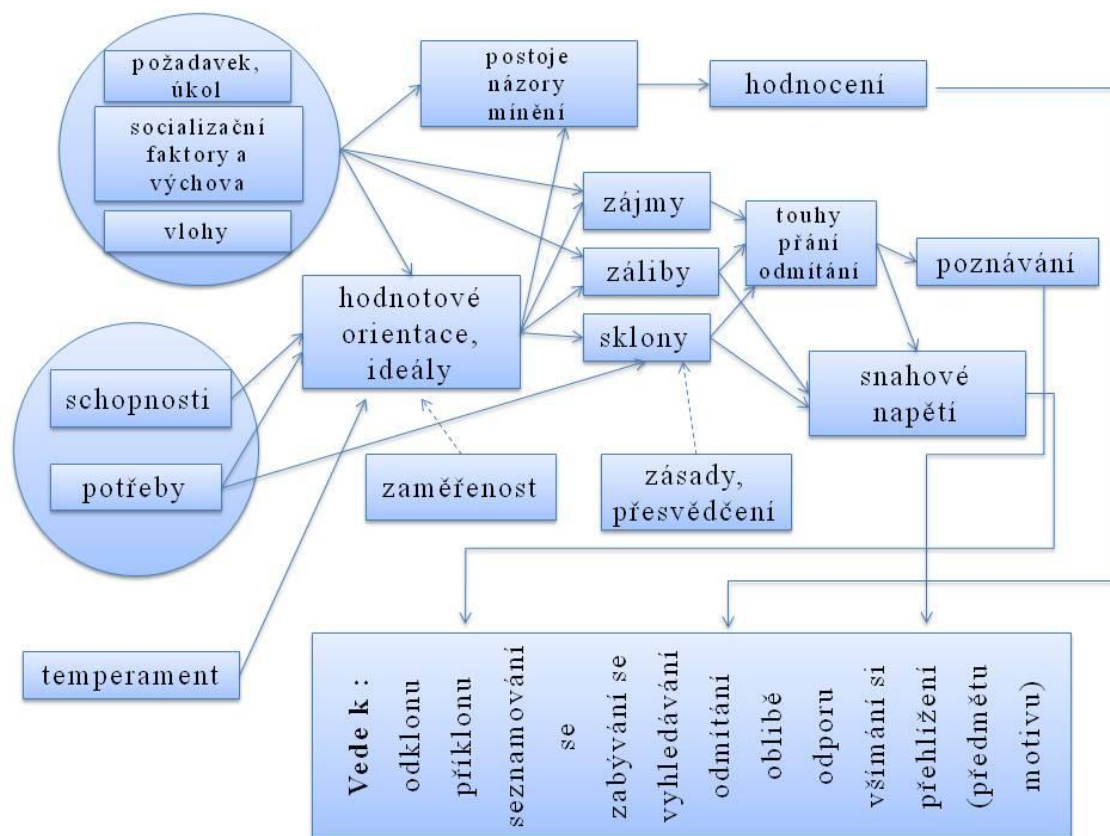
Pojem motivace vytyčuje Provazník a Komárková (1996, 32-33) takto: „*Motivace vyjadřuje skutečnost, že v lidské psychice, působí ne vždy zcela vědomé (uvědomované) vnitřní hybné síly – pohnutky, motivy, které člověka – jeho činnost (tj. chování, resp. jednání i prožívání) – určitým směrem orientují (zaměřují), které ho v daném směru aktivizují a které vzbuzenou aktivitu udržují. Na venek se pak působení těchto sil projevuje v podobě, motivované činnosti, resp. v podobě motivovaného jednání.*“

Motivace působí současně ve třech dimenzích:

- 1) Dimenze směru - motivace (činnost) se zaměřuje určitým směrem (např. výrazy: „chci to a to“, „toužím po tom a tom“, aj.)
- 2) Dimenze intenzity – činnost člověka v daném směru je závislá na síle, vynaložení určité energie pro dosažení cíle (např. výrazy: „docela bych chtěl....“, „chci.....“, atp.)
- 3) Dimenze stálosti a vytrvalosti – míra schopnosti jedince překonávat nejrůznější překážky.

Podle Nakonečného (1996) motivace vyjadřuje rozpory mezi tím, co člověk prožívá, a tím, co touží prožívat. Směřuje tedy k udržení a obnovení optimálního vnitřního stavu spokojenosti. Motivace má vysvětlit cílovou zaměřenost jednání a volbu mezi různými možnostmi jednání.

Obr. 3 Logogram struktury motivace dle Smékala (2004)



4.1 Zdroje motivace

Za zdroje motivace označují Provazník a Komárová (1996) ty skutečnosti, které motivaci vytvářejí. Tyto skutečnosti vzbuzují v lidech jednání, které se zaměří určitým směrem a současně určuje jejich sílu a přetrvávání tohoto jednání. Základními zdroji motivace jsou:

- ✓ Potřeby
- ✓ Návyky
- ✓ Zájmy
- ✓ Hodnoty a hodnotové orientace
- ✓ Ideály

4.2 Motivy

Motiv představuje určitou vnitřní psychickou sílu, pohnutku, která činnost člověka určitým směrem orientuje. V daném směru ho aktivizuje a vzbuzenou aktivitu udržuje. K pojmu motiv se těsně pojí pojem cíl. Působení motivu trvá tak dlouho, dokud není dosaženo cíle - dosažení uspokojení. Motiv určuje směr činnosti, její intenzitu a vytrvalost. Existují motivy, které jsou považovány za cílové, tj. motivy, jejichž cíle lze dosáhnout, a motivy instrumentální, kterým nelze přiřadit cílový stav např. zájem člověka o určitou oblast (Provazník & Komárová, 1996).

Říčan (2005) podobně ve své publikace uvádí, že motiv je jakýkoli vnitřní činitel, který člověka nebo jiný organismus vede k aktivitě. Dle Šimíčkové-Čížkové (2008) hlavní podobu motivů tvoří potřeby, postoje, zájmy, hodnoty a hodnotové orientace.

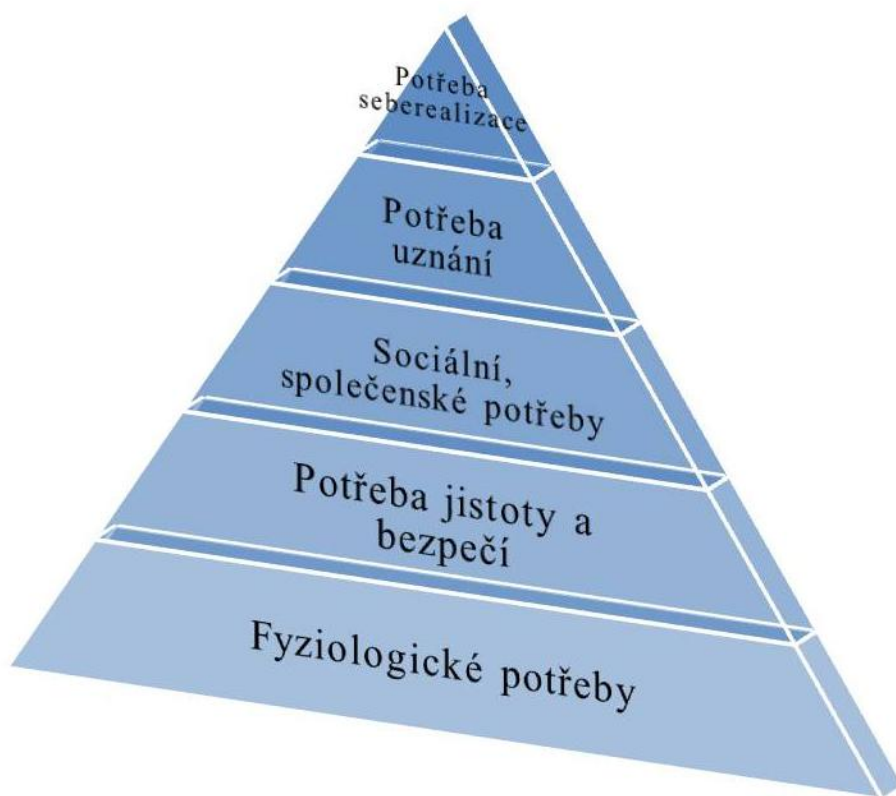
K. Lewin rozlišoval motivy na primární a odvozené. Do primárních zařazuje především motivy původní, nepodmíněné, směřující k uspokojení např. motiv hladu – jakékoli jídlo. Do odvozených motivů řadíme potřebu konkrétního druhu jídla a nějakým způsobem připravený. Odvozené motivy nebo také kvazipotřeby Lewin definoval jako nutkání k podniknutí činnosti v situaci, která neposkytuje podmínky k uspokojení potřeby (Smékal, 2004).

Smékal (2004) třídí motivy dále na vrozené, nenaučené a získané, naučené; na biogenní, psychogenní, sociogenní a ideové motivy. V praxi dělí motivy na neuvědomované a vědomé. Na motivy podle Kohoutka (1998) působí iniciativy a pobídky. Rozlišuje je na nižší (biologické) a vyšší (hmotné, kulturní, duchovní). Motivы, které vycházejí z nitra člověka, nazývá impulzy.

4.3 Potřeby

Potřebu bereme jako určitý nedostatek něčeho, pro člověka důležitého (potřebného). Tato potřeba nemusí být vždy uvědomělá. Přesto vede člověka k vynaložení úsilí, pro uspokojení tohoto nedostatku. Potřebu pociťujeme jako stav napětí a vyvolává v nás tendenci ji odstranit a tím uspokojit příslušnou potřebu (Provazník a Komárová, 1996).

Nejznámější klasifikací potřeb je hierarchické uspořádání potřeb podle A. H. Maslowa, který roztřídil lidské motivy do několika skupin od nejnižších po nejvyšší z hlediska smyslu své hodnoty. Jeho přesvědčení tkví v tom, že uspokojení nižších potřeb je předpokladem pro uspokojení potřeb vyšších. Sestavení základních potřeb pak společně tvoří pětistupňovou pyramidu potřeb (Říčan, 2005).



Obr. 4 Maslowova pyramida potřeb
(vlastní zpracování)

- 1) Fyziologické potřeby – sem patří potřeba potravy, tepla, spánku, atd. Zajišťují biologické přežití člověka a jsou uspokojovány přednostně.
- 2) Potřeby jistoty a bezpečí – potřeba cítit se bezpečně jak fyzicky, tak psychicky.
- 3) Sociální, společenské potřeby – touha někam patřit, potřeba nákladnosti a lásky, být milován a milovat.
- 4) Potřeba uznání – potřeba dosahovat úspěšného výkonu, být druhými akceptován a ceněn, sám sebou kladně hodnocen.
- 5) Potřeba seberealizace – naplnění svých předpokladů, možnost rozvoje a růstu, potřeba stát se tím, kým se můžeme a máme stát (Říčan, 2005).

Tato hierarchie potřeb je pojímána z hlediska naléhavosti uspokojení a s nimi spjatých cílů. Nejsou-li uspokojovány žádné potřeby, pak nejdůležitější je uspokojení fyziologických potřeb a ostatní jsou odsunuty do pozadí (Říčan, 2005).

Výše uvedený systém potřeb Maslow rozděluje do dvou širších skupin:

- ✓ Potřeby nedostatkové – patří sem první čtyři skupiny potřeb. Vyvolávají deprivální motivaci, preferuje uspokojení deprivovaných potřeb před jinými. Nutková potřeba se stále ujišťovat, zda-li jsme milováni, obdivováni aj.
- ✓ Potřeby růstové – dosahování nadosobních cílů. Sem spadá pátá skupina potřeb. Obohacují a rozšiřují životní zkušenosti jedince. Potřeby, které vedou k dosahování vyšších horizontů, nazývá Maslow metapotřebami (Šimíčková-Čížková, 2008).

Provazník a Komárová (1996) pětistupňovou hierarchickou strukturu potřeb chápou jako univerzální, nezávislý na kultuře, na společenských a sociálních podmínkách. Formy uspokojování

těchto potřeb jsou naopak podmíněny jak kulturně tak společensky i sociálně. Stejná skupina potřeb se u různých jedinců může projevovat různě.

4.4 Zájmy

Kohoutek (1998) charakterizuje zájmy jako kladné citové hodnocení určité skutečnosti. Dle Provazníka a Komárkové (1998) jsou zájmy to, o co se jedinec zajímá, co umí a pro co má přiměřené schopnosti. Jsou jakýmsi trvalejším zaměřením na určitou oblast předmětu či jevů. Lze také říci, že jde o tzv. odvozenou potřebu, která je uspokojována prováděním zájmové činnosti. Uvádějí několik tzv. operacionálních definic zájmu:

- ✓ zájem vyjádřený – to co jedinec považuje za zajímavé
- ✓ zájem manifestovaný – to čemu dává jedinec přednost v situaci volby
- ✓ zájem testový – to na čemu jedinec věnuje svou pozornost

Provazník a Komárková (1998) dále uvádějí výčet druhů zájmového zaměření.

Jde o zájmy:

- 1) poznávací
- 1) estetické
- 2) sociální
- 3) přírodní
- 4) obchodní
- 5) technické
- 6) rukodělně materiálové
- 7) výtvarné
- 8) sportovní

Zájem lze chápat jako zvláštní druh motivu a zvláštní druh zdrojů, jakýchsi příčin motivace.

Smékal (2004) klasifikuje zájmy podle „tří světů“.

1) Zájmy o ideje

- ✓ vědecké – zjistit, proč jsou věci takové, jaké jsou
- ✓ literární – činnost se slovy
- ✓ estetického vnímání
- ✓ estetického vyjádření

2) Zájmy o lidi

- ✓ kontaktní – o setkávání s lidmi pro určitý zisk
- ✓ sociální – o lidi jako takové

3) Zájmy o věci

- ✓ systematizační – o sbírání a třídění materiálu
- ✓ materiální – o zacházení s věcmi

4.5 Postoje

Dle Horáka (1996) jsou postoje určitými stanovisky, které člověk zaujímá k cílům, které má před sebou, k určitým předmětům, jevům či sobě samému. Jsou relativně stálým systémem pozitivního nebo negativního hodnocení, emociálního cítění a sklonu k činnosti. Postoje člověka jsou zrcadlením jeho společenského jednání. Fontana (2010) zase uvádí, že postoje jsou poměrně trvalá zaměření, která si jedinci vytvářejí vůči různým předmětům a otázkám a která verbálně vyjadřují jako své názory. Obsahují prvky hodnocení a přesvědčení. Jsou z části vědomé a z části nevědomé. Podle tohoto pojetí může jedinec chovat nepřátelské postoje například k příslušníkům jiných ras, avšak vědomě se k nim nehlásí. Postoje jsou vytěsněny do nevědomí a ve snaze je tam udržet zaujímá jedinec velmi přátelský postoj ke

každému cizinci. Přítomnost nevědomých postojů se projevuje v podlých činech jako třeba hlasováním proti barevnému kandidátovi.

Dále Fontana (2010) rozlišuje postoje:

- ✓ instrumentální – snaha o to, aby bylo vše uspořádané tak, jak to vyhovuje našim potřebám
- ✓ sloužící poznání – řízené touhou porozumět životu a světu
- ✓ vyjadřující hodnoty – spojené s naším přesvědčením a sebepojetím
- ✓ sociálně přizpůsobivé – cítit se součástí společensko-politické či jiné skupiny

Postoje Říčan (2005) dále rozděluje na kladné a záporné podle toho, jaký postoj zaujímáme k předmětům. Některé předměty upokojují řadu významných motivů a postoj k nim hraje důležitou roli. Postoje mohou být složité a rozporné.

Podle Horáka (1996) existují čtyři základní podmínky, aby se u člověka vytvořili postoje:

- 1) Individuální zkušenosti se spojují s předmětem postoje a spojují se ve formě sjednoceného postoje.
- 2) Postoj, který je zpočátku difúzní, se může vlivem zkušeností měnit.
- 3) Stabilní postoj se může zformovat i neočekávaně, jako výsledek jediné traumatické zkušenosti.
- 4) Napodobování postojů přátel, rodičů apod. může být zdrojem zprostředkovaných hotových postojů člověka.

Máme-li předpovídat chování osob na delší časové období nebo chceme-li regulovat jejich činnosti, měli bychom vědět, jak se postoje vyvíjejí a jak se mění. Postoje se utvářejí v procesu uspokojování potřeb, ale také si člověk utváří postoje k lidem a předmětům, kteří jeho potřeby uspokojují (Horák, 1996).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL PRÁCE

Cílem práce bylo popsat a analyzovat subjektivní preference žáků vybrané základní školy praktické.

Dílčím cílem bylo zjistit postavení pohybových aktivit a orientaci na výkon ve struktuře subjektivních preferencí žáků vybrané základní školy praktické.

Na základě stanovených cílů jsme si určili následující výzkumné otázky:

- 1) Jakou pozici mají sportovní aktivity v rámci škály subjektivních preferencí poukazující na hodnotovou orientaci u zkoumané skupiny žáků s LMP?
- 2) Jak se liší pozice sportovních aktivit v rámci intersexuální diferenciací žáků s LMP?
- 3) Jaká je pozice orientace na výkon v rámci škály subjektivních preferencí poukazující na hodnotovou orientaci u zkoumané skupiny žáků s LMP?
- 4) Existuje vztah preferencí ke sportovním aktivitám s ostatními kategoriemi škály subjektivních preferencí?

Úkoly:

1) Analýza relativní literatury

Na základě analýzy literatury se seznámit s relativní literaturou z oblasti specifika lehkého mentálního postižení, hodnot a hodnotové orientace. Vymezení základních pojmů týkajících se subjektivních preferencí, jako je motivace, motivy, potřeby, postoje aj. Seznámit se i s literaturou a články, které se věnují výzkumné technice „nedokončených vět“.

2) Oslovení výzkumné školy

Cílem je oslovit dvě základní školy praktické. Výběr škol bude ovlivněn pouze časovou a místní dostupností. Obě školy budeme nejprve kontaktovat telefonicky a poté se domluvíme na osobním setkání. Při osobním setkání seznámíme pana ředitele (zástupce ředitele) s výzkumným šetřením a domluvíme se na všech detailech, jak to bude probíhat, co budeme potřebovat, termín uskutečnění výzkumného šetření atd.

3) Aplikace dotazníku

Dotazník budeme realizovat formou rozhovoru. U žáků s lehkým mentálním postižením budeme volit individuální přístup. Musíme počítat s tím, že ne každý žák pochopí všechny položené otázky a bude potřebovat naši pomoc. Dále jsme museli vzít na vědomí, že vyplnění dotazníků samotnými žáky by pro nás bylo jistě obtížně zpracovatelné - vyhodnotitelné. Nemuseli bychom přesně pochopit jejich záměr, co měli na mysli. Jelikož jde o písemné dokončení vět, naskytoval se tu i problém jejich grafického zpracování.

4) Vyhodnocení dotazníku

Po součtu všech odpovědí provedeme kategoriální analýzu. Nejprve zpracujeme a vyhodnotíme jednotlivé odpovědi a pak je zařadíme do čtrnácti kategorií podle věcné povahy odpovědí. Na základě tohoto třídění bude možné zjistit, kolik osob spadá do příslušné kategorie, vyjádřit procentuálně, popřípadě graficky, počet osob ve vztahu k celkovému počtu žáků a počet kategoriálních jednotek.

6 METODIKA

6.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 26 žáků. Jednalo se o žáky pátých a šestých tříd Základní školy prof. Z. Matějčka Olomouc. Žáci byli ve věku od 11 do 13 let a jejich průměrný věk je 11,7 let. Z toho se účastnilo výzkumu 12 dívek (tj. 46,15% a jejich průměrný věk byl 11,6 let) a 14 chlapců (tj. 53,85%, průměrný věk byl 11,8 let). Účastníci byli vyvázeni i z hlediska výšky i hmotnosti.

6.2 Škála subjektivních preferencí

Při zjišťování subjektivních preferencí u žáků s lehkým mentálním postižením jsme použili výzkumnou techniku „nedokončených vět“ podle Válkové (2000). Použitá technika obsahuje devět nedokončených vět a tři přání. Technika byla přeložena, transformována z angličtiny do češtiny a standardizována v roce 1995. Technika nedokončených vět se řadí mezi projektivní techniky (Válková, 2000).

Jádrem zvolené techniky „nedokončených vět“ je dokončení devíti vět a formulování tří přání.

- 1) Rád(a) bych.....
- 2) Přeji si, abych.....
- 3) Kdybych tak.....
- 4) Doufám.....
- 5) Jsem.....
- 6) Nejraději bych.....
- 7) Nejlepší je, když.....
- 8) Lidé si myslí, že já.....
- 9) Někdy přemýšlím o.....

Kdybych měl(a) tři kouzelná přání, která se vyplní, přál(a) bych si:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Zaznamenané odpovědi se řadí do čtrnácti kategorií.

Výklad kategorií:

- 1) ZVÍŘATA: vlastnit je, hrát si s nimi, pečovat o ně.
- 2) JÍDLO (včetně sladkostí a zmrzliny): těšit se na ně, mít je v oblibě, chtít je, konzumovat či kupovat si je.
- 3) AKTIVITY BĚŽNÉ: hlavně kreslení – malování, práce (obecně i v konkrétní poloze), zpívání, vyšívání, zahradničení, poslech hudby, činnosti spojené s denním režimem a sebeobsluhou, zábavou (jít na ples, pouť, diskotéku), odpočívat, spát.
- 4) ORIENTACE NA VÝKON: mít tendenci něco dokázat, dokončit, naučit se něco, zvládnout něco, být úspěšný, nezklamat.
- 5) VĚCI (vlastnit je, přát si je): věci denní potřeby, pohádkové – kouzelné (kouzelný prsten, závoj, zlatou rybičku), hračky věci nákladnější (magnetofon, auto, motorka, satelit).
- 6) DOMOV: být doma, provádět činnosti spojené s domovem a sourozenci, činnosti typické pro úzký rodinný život (chodit sám do města, mít svoje nádobí a sám si vařit, mít miminko, mít partnera, být s partnerem, založit rodinu, jít pryč odsud, být doma, být s rodinnými příslušníky), mít blízkého kamaráda.

- 7) POČASÍ: počasí, roční – denní doba, je pěkně, sluníčko, jaro, atd.
- 8) HYPERKRITIČNOST: negativní (hostilní) hodnocení vlastní osoby okolím i sebou samým: hloupý, postižený, škaredý, tlustý, lžu, nemají mě rádi, kdybych raději nebyl, jsem sám.
- 9) NEKRITIČNOST: pozitivní, až nadnesené hodnocení vlastní osoby sebou samým: chytrý, šikovný, pracovitý, hezký, ale také umím číst, psát
- 10) CHOVÁNÍ: jsem hodný, poslušný, zlobivý, umí se slušně chovat, přemýšlet o sobě.
- 11) AKTIVITY SPORTOVNÍ: provádět sportovní činnosti včetně tance, cestování, výletů a vycházek, připravovat se na soutěže, mít sportovní potřeby.
- 12) IDEÁLY: pomáhat jiným, aby byl mír, lidé se nehádali, mít se dobře, spokojenost ale i ideály nerealistické (být v kosmu, být Zlatovláskou, významnou osobností, něco vykouzlit), dále uvědomění si hodnoty zdraví vlastního i jiných.
- 13) ABSTRAKTNÍ: nezařaditelné obsahy: uvádění vlastního jména, inkoherentní a opakované obsahy, věty, většinou bez kontextu s uvádějící myšlenkou: Jiří, jsem, jsem rád, jsem tady.
- 14) NEVÍM

6.3 Organizace výzkumu

Dotazníkové šetření probíhalo na Základní škole prof. Z. Matějčka v Olomouci. Probíhalo individuálně ve dvou dnech po dobu celého dopoledne. Škola předem zajistila souhlasy rodičů. Účastnil se ho vždy jen jeden žák a tazatel. Každý žák byl seznámen s cílem dotazníku a všichni s vyplněním souhlasili. Byl nám poskytnut kabinet pro individuální výzkumný rozhovor s každým žákem. Pro žáky to bylo velmi přínosné, žáci nám svěřovali věci, které by ve skupině spolužáků nezveřejňovali. Jednoho výzkumného rozhovoru se účastnil třídní učitel, jinak šlo pouze o kontakt tazatele a žáka.

Každému dotazovanému jsme se představili a seznámili ho s obsahem dotazníku. Ujistili jsme ho, že jde o zcela anonymní dotazník a že si na předem připravený dotazník budeme zapisovat jen jeho odpovědi a jeho pohlaví. Většinou jsme dotazník prezentovali formou hry. Tazatel bude hlasitě a srozumitelně předčítat začátky nedokončených vět a dotazovaný se je bude snažit dokončit podle toho, co ho napadne, co si myslí nebo cítí, a každá odpověď je správná, protože jen na něm záleží, jaký má názor, co cítí, co chce vyjádřit. Upozornili jsme ho, že na cokoli, čemu nebude rozumět, se nás může zeptat.

Do odpovědi dotazovaného jsme se nezasahovali a doslovně odpověď zaznamenali. Pokud došlo k tomu, že žák řekl nevím, pobídli jsme ho, aby ještě chvíli přemýšlel. Pokud stále nevěděl, pokračovali jsme dále a později se k otázce vrátili – do dotazníku jsme si poznamenali, že jsme se k otázce vraceli. Někdy se stalo, že žák nepochopil začátek věty a netušil, jak jí dokončit. Snažili jsme se mu nenásilně pomoci a neovlivnit jeho odpověď.

6.4 Analýza výsledků

Získaná data z výzkumného šetření byla zpracována v programu Excel. Výsledky výzkumu jsou vyhodnoceny pomocí tabulek a grafů.

1) Matematické

Při výpočtu hodnot byly použity základní matematické funkce pro součet, podíl, zaokrouhlení či sumarizaci hodnot uvedených v tabulkách. Dále jsme užili možností programu a za pomoci vzorců vypočetli procentuální vyjádření odpovědí.

2) Statistické

Pro statistické vyhodnocení jsme využili Spearmanuv test koeficientu korelace. Jde o neparametrický statistický test zjišťující vzájemné vztahy jednotlivých kategorií škály subjektivních preferencí.

3) Logické

V sekci diskuse se zamýšlíme nad daným výsledkem výzkumu. Jaké fakta šetření doprovázela a jak mohla ovlivnit výsledky šetření. Dále se snažíme vysvětlit a odůvodnit, proč se daná kategorie nachází na určitém místě v žebříčku hodnot a jaké důvody pro toto umístění žáci mohli mít.

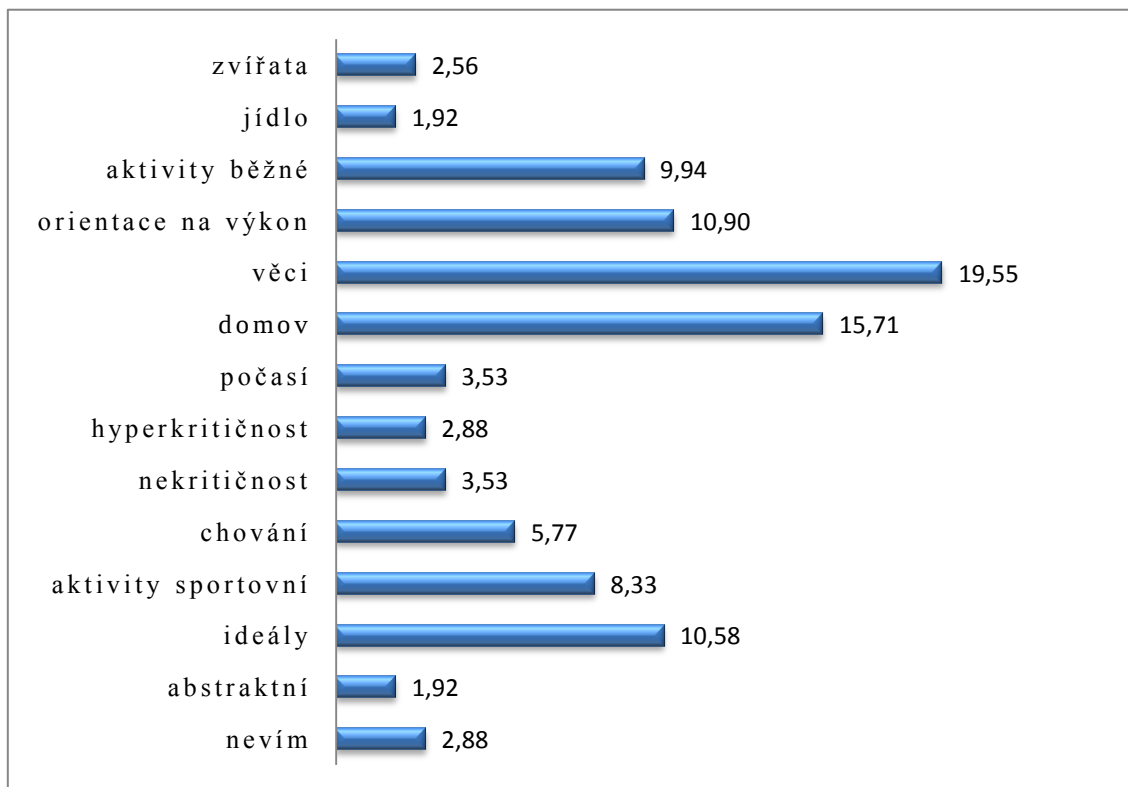
7 VÝSLEDKY A DISKUSE

Žáci ve věku 11-13 let řadí na první místo pomyslného žebříčku subjektivních preferencí kategorii věci (tj. 19,55%), což odpovídá 61 kategoriálním jednotkám. Druhé místo obsadila kategorie domov (15,70%). Dále vysoký počet procent zaujímají kategorie orientace na výkon (10,86%) a ideály (10,57%). Jak vyplývá z tabulky, nejméně procent v celkové struktuře subjektivních preferencí žáků zaujímají kategorie jídlo (1,92%) a abstraktní (1,92%).

Tab. 3 Struktura škály subjektivních preferencí u žáků s lehkým mentálním postižením- chlapci a dívky

N=26			Počet	%	Kategorie		%
1	zvířata		3	11,54	8		2,56
2	jídlo		4	15,38	6		1,92
3	aktivity běžné		16	61,54	31		9,94
4	orientace na výkon		19	73,08	34		10,90
5	věci		19	73,08	61		19,55
6	domov		17	65,38	49		15,71
7	počasí		8	30,77	11		3,53
8	hyperkritičnost		8	30,77	9		2,88
9	nekritičnost		9	34,62	11		3,53
10	chování		13	50,00	18		5,77
11	aktivity sportovní		13	46,15	26		8,33
12	ideály		19	73,08	33		10,58
13	abstraktní		5	19,23	6		1,92
14	nevím		5	19,23	9		2,88

Obr. 5 Názornější zobrazení výsledků subjektivních preferencí žáků – chlapci a dívky



Jak je patrné z tab. 2, tak největší váhu ve škále subjektivních preferencí kladou chlapci na věci. Tuto kategorii preferuje 10 (tj. 71,43%) chlapců ze čtrnácti. Celkově je to pak 19,64% ze všech kategoriálních jednotek. Velmi výrazně je hodnocena i kategorie domov (tj. 17,86%). Za nimi následují stejně procentuálně hodnocené kategorie aktivity běžné (tj. 11,31%) a orientace na výkon (tj. 11,31%). Kategorie aktivity sportovní (10,12%) skončili na pomyslném 5 místě. Na druhé straně nekladou chlapci žádný význam kategorii zvířata, která zaujímá poslední místo s 0%.

Tab. 4 Struktura škály subjektivních preferencí u žáků s lehkým mentálním postižením- chlapci

N=14			<u>Počet</u>	<u>%</u>	<u>Kategorie</u>		<u>%</u>
1	zvířata		0	0,00	0		0,00
2	jídlo		3	21,43	4		2,38
3	aktivity běžné		10	71,43	19		11,31
4	orientace na výkon		9	64,29	19		11,31
5	věci		10	71,43	33		19,64
6	domov		9	64,29	30		17,86
7	počasí		5	35,71	7		4,17
8	hyperkritičnost		4	28,57	4		2,38
9	nekritičnost		4	28,57	4		2,38
10	chování		8	57,14	10		5,95
11	aktivity sportovní		7	50,00	17		10,12
12	ideály		9	64,29	14		8,33
13	abstraktní		3	21,43	3		1,79
14	nevím		2	14,29	4		2,38

Analýza výsledků subjektivních preferencí u dívek ukázala, že největší hodnotu kladou kategorii věci (tj. 19,44%). Jde o 9 dívek z dvanácti a tj. 75%. Jako další nejvýše hodnocené kategorie je domov (tj. 13,19%) a ideály (tj. 13,19%). Následně vnímají hodnotu orientace na výkon s 10,42% a pak následují běžné aktivity s 7,64%. Do nejnižší hodnocené kategorie spadá jídlo (tj. 2,08%).

Tab. 5 Struktura škály subjektivních preferencí u žáků s lehkým mentálním postižením- dívky

N=12			Počet	%	Kategorie		%
1	zvířata		3	25,00	8		5,56
2	jídlo		2	16,67	3		2,08
3	aktivity běžné		6	50,00	11		7,64
4	orientace na výkon		10	83,33	15		10,42
5	věci		9	75,00	28		19,44
6	domov		7	58,33	19		13,19
7	počasí		3	25,00	4		2,78
8	hyperkritičnost		4	33,33	5		3,47
9	nekritičnost		5	41,67	7		4,86
10	chování		5	41,67	8		5,56
11	aktivity sportovní		6	50,00	9		6,25
12	ideály		10	83,33	19		13,19
13	abstraktní		2	16,67	3		2,08
14	nevím		3	25,00	5		3,47

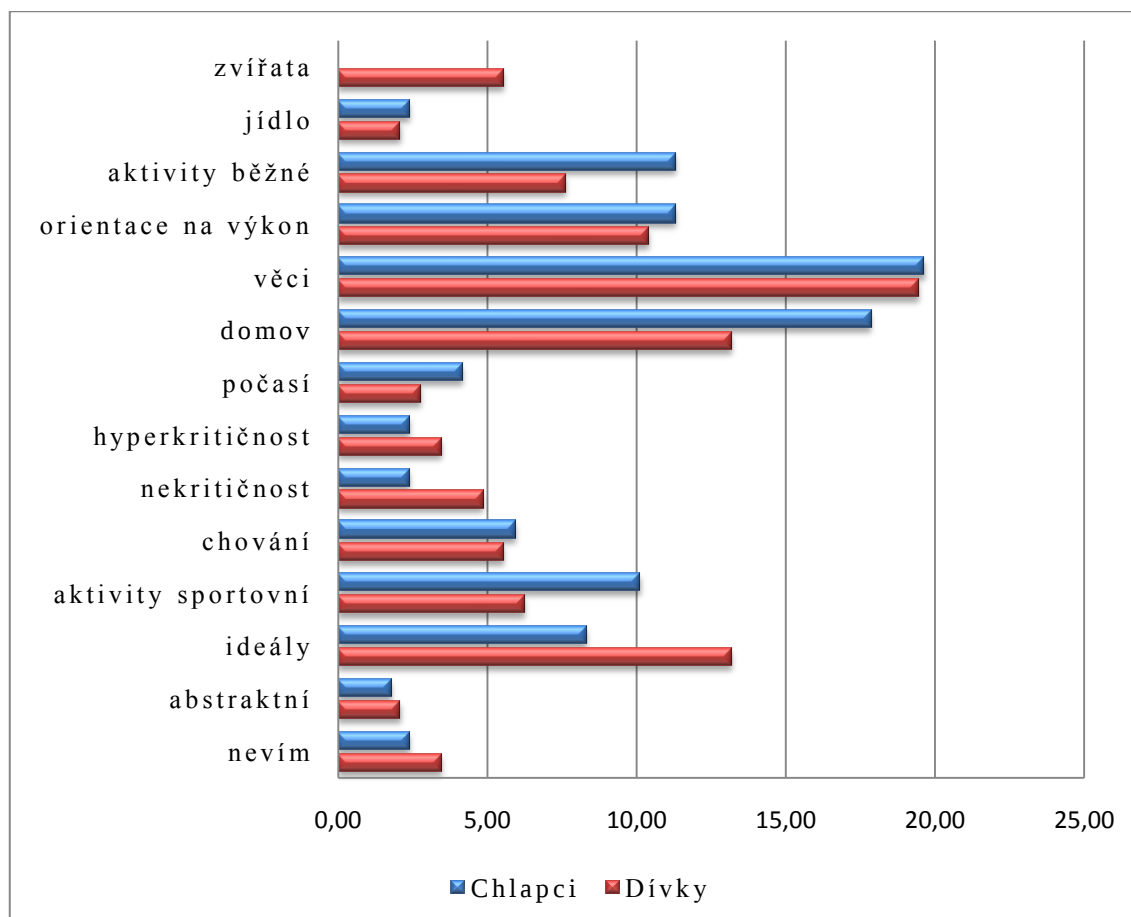
Žáci hodnotí jako nejdůležitější kategorii věci a jednoznačně je řadí na první místo v žebříčku hodnot. Našemu předpokladu to neodpovídá, ale je nutné brát v úvahu, že výzkumné šetření probíhalo v období Vánoc a to mohlo to značné míry šetření ovlivnit. V souladu se Sekerou (1994) můžeme v oblasti materiální orientace usuzovat, že systém hodnot je ovlivňován společností. Z řady výzkumů subjektivních preferencí vyplývá, že dnešní společnost dává přednost materiálním hodnotám a tím jsou samozřejmě ovlivňováni i žáci s LMP. Druhé místo obsadila kategorie domov. Tato preference je v souladu s našimi

předpoklady. Specifikum lehkého mentálního postižení způsobuje u žáků větší zájem o rodinu a domov, což popisuje řada autorů (Švarcová 2006, Rubinštejnová 1973, Müller 2001 a další). Preference na orientaci na výkon a ideály patří mezi další vysoce hodnocené kategorie. Žáci s lehkým mentálním postižením rádi sní a přemýšlejí o věcech nereálných (neskutečných), což potvrzuje umístění kategorie ideálu ve struktuře hodnot. O bohatosti jejich fantazie a představivosti se dočteme v mnoha publikacích např. Müller (2001). Kategorie sportovní aktivity je výrazná především z důvodu, že žáci s LMP nebývají tak motoricky zdatní jako děti s intaktní populací. Karasková (1990) uvádí, že pro tyto žáky je typická celková nebo částečná atypičnost v motorickém vývoji. Navzdory tomu se podle výsledků dá říct, že žáci kladou zájem na sportovní aktivity a mají k nim kladný vztah. U těchto žáků je důležité dbát na vytvoření optimálních podmínek.

Po grafickém zpracování subjektivních preferencí chlapců a dívek nám vyplývá, že v některých parametrech existují shody i rozdíly. Kategorie věci jsou, jak u chlapců, tak u dívek jednoznačně kladeny na první místo a jsou téměř stejných hodnot (19,64% chlapci, 19,44% dívky). Nejvýraznější rozdíl je v kategorii zvířat, které dívky připisují určitý význam (tj. 5,56%), kdežto chlapci žádný (0%). Dále pak můžeme sledovat rozdíl v kategoriích domov a sportovní aktivity, kdy větší význam jim přisuzují chlapci (17,86% domov, 11,31% sport. aktivity), dívky o něco méně (13,19% domov, 6,25% sport. aktivity). Kategorie ideály má větší zastoupení u dívek (13,19%) než u chlapců (8,33%) stejně jako kategorie nekritičnosti (4,86% dívky, 2,38% chlapci). Nižší rozdíly sledujeme v kategorii aktivity běžné (7,64% dívky, 11,31% chlapci), počasí (2,78% dívky, 4,17% chlapci), hyperkritičnost (3,47% dívky, 2,38% chlapci) a nevím (3,47% dívky, 2,38% chlapci). Jen nepatrně rozdílné výsledky u obou pohlaví jsme zaznamenali u kategorie orientace na výkon (10,42% dívky, 11,31

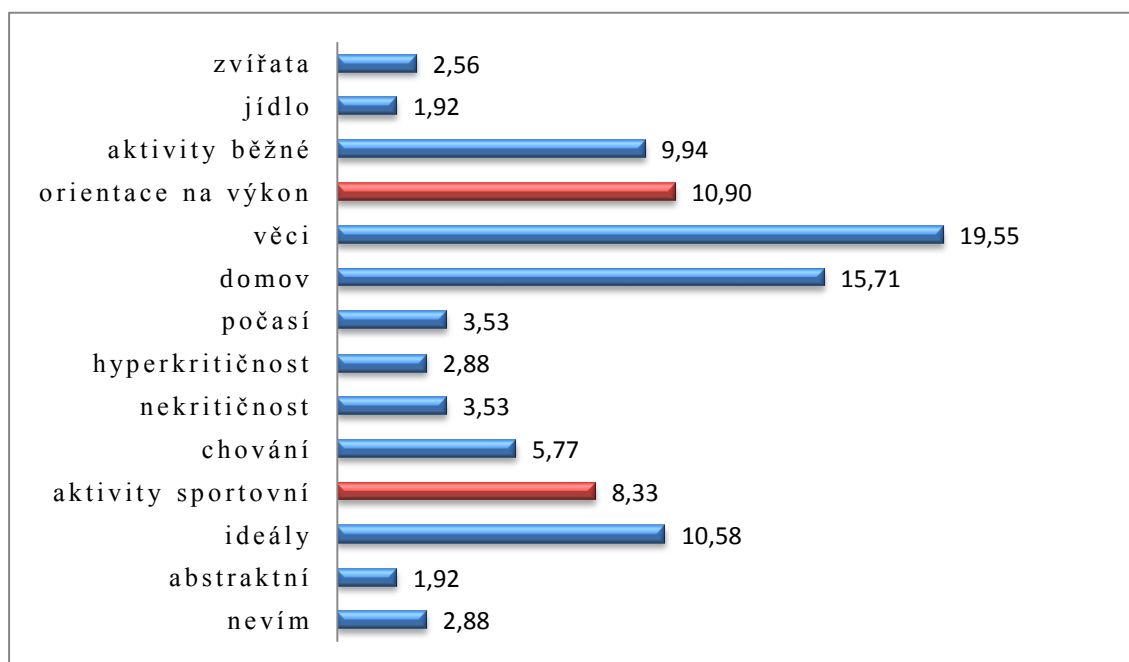
chlapci), jídlo (2,08% dívky, 2,38 chlapci), chování (5,56% dívky 5,95% chlapci) a abstraktní (2,08% dívky, 1,79% chlapci).

Obr. 6 výsledky subjektivních preferencí zkoumaných dívek a chlapců (%)



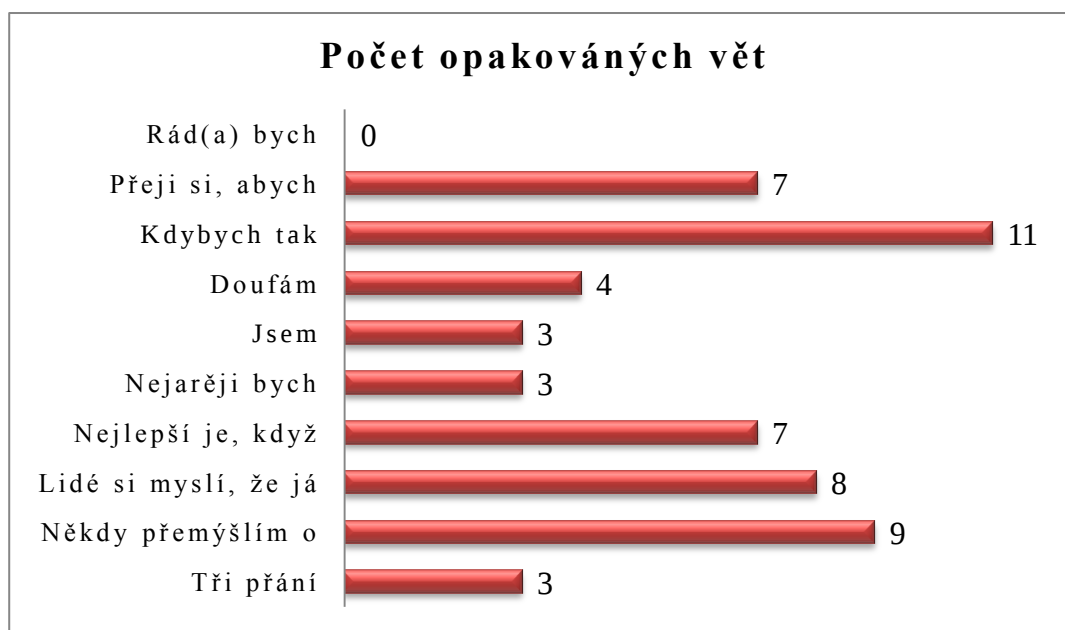
Z kategorií, na které jsme se zaměřili, vyplývá, že patří mezi ty, které byly častěji uváděné. Kategorie orientace na výkon zaujímá o něco vyšší postavení než kategorie sportovní aktivity. U kategorie orientace na výkon jsme zaznamenali 10,90% a u kategorie pohybové aktivity 8,33%. Celkově kategorie ve struktuře subjektivních preferencí zkoumaného souboru zaujímají 3. a 6. místo.

Obr. 7 Výsledky subjektivních preferencí kategorií orientace na výkon a sportovní aktivity (%)



Hodnotu věci kladou na první místo ve struktuře subjektivních preferencí dívky i chlapci. Což je dnes v celku běžné vzhledem k jejich věku. Chlapci kladou na druhé místo kategorii domov. Je velmi zajímavé, že chlapci o domově přemýšlí jako o důležitém aspektu ve svém životě. V této kategorii je velký rozdíl mezi zdravými žáky a žáky s LMP. U žáků s intaktní populací není tak silná vazba k rodině či rodičům, jako je typické u žáků s LMP. U dívek se o druhé místo dělí kategorie domov a ideály. Kategorie domov přirozeně k dívkám patří. Důraz na sportovní aktivity má ve škále subjektivních preferencí své místo. Jde o pozitivní zjištění, když si uvědomíme, že jde o žáky s LMP. Sportovní aktivity jistě zvyšují kvalitu života a správně cílené sportovní činnosti mohou vést k jejich zkvalitnění.

Obr. 8 znázorňuje počet opakovaných vět. Nejčastěji opakovaná věta byla „Kdybych tak.....“ (11x), zde žáci mnohdy nechápaly podstatu otázky. Druhá nejčastější byla věta „Někdy přemýšlím o.....“ (9x). Otázka, která nedělala problém žádnému dotazovanému, byla otázka číslo jedna „Ráda bych....“ (0x), nemusela být opakovaná ani jednou.



Obr. 8

Počet opakovaných vět jsme uvedli, protože jsme chtěli upozornit na častost některých vět, kterým děti nerozuměly. Zejména u otázky 3 jsme museli uvádět příklady, aby žáci pochopili podstatu věty, a to někdy vedlo k jejich ovlivnění.

V tab. 6 se zabýváme vztahem mezi kategoriemi subjektivních preferencí. Zaměřili jsme se na několik vztahů významných na hladině statistické významnosti (p), když $p < 0,05$. Z tabulky jsme zjistili, že ten, kdo dává větší důraz na sportovní aktivity tak zároveň dává důraz na kategorii chování (0,023). U kategorie orientace na výkon je hladina statistické významnosti (0,013) spojena s kategorií domov. Za zmínku stojí vztah kategorií hyperkritičnosti a chování, kde hladina statistické významnosti je

velmi vysoká (0.009). Ještě kategorie domov a orientace na výkon mají vzájemný vztah ($p=0,13$).

Tab. 6 Tabulka pro zjištění vztahu mezi kategoriemi ve škále subjektivních preferencí u žáků s LMP

		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
K1	Correlation Coefficient	1,000	-,175	,050	,017	-,239	,042	-,236	-,238	,057	-,164	,266	-,074
	Sig. (2-tailed)		,393	,810	,935	,240	,839	,245	,241	,781	,423	,190	,721
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
K2	Correlation Coefficient	-,175	1,000	-,027	-,247	-,028	,180	,114	,345	-,005	-,287	-,326	,027
	Sig. (2-tailed)	,393		,895	,223	,893	,378	,581	,084	,979	,155	,105	,894
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
K3	Correlation Coefficient	,050	-,027	1,000	-,191	,010	-,078	,041	-,217	,058	,073	-,093	-,202
	Sig. (2-tailed)	,810	,895		,351	,963	,704	,842	,287	,777	,725	,652	,322
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
K4	Correlation Coefficient	,017	-,247	-,191	1,000	-,220	-,482*	,068	-,272	,056	,328	,060	-,105
	Sig. (2-tailed)	,935	,223	,351		,281	,013	,742	,179	,785	,102	,770	,609
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
K5	Correlation Coefficient	-,239	-,028	,010	-,220	1,000	-,423*	,183	,258	-,293	,101	-,021	-,215
	Sig. (2-tailed)	,240	,893	,963	,281		,031	,370	,204	,146	,623	,917	,291
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
K6	Correlation Coefficient	,042	,180	-,078	-,482*	-,423*	1,000	-,336	,121	,022	-,183	-,264	,039
	Sig. (2-tailed)	,839	,378	,704	,013	,031		,093	,555	,915	,371	,193	,848
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
K7	Correlation Coefficient	-,236	,114	,041	,068	,183	-,336	1,000	-,082	-,141	,212	-,197	-,263
	Sig. (2-tailed)	,245	,581	,842	,742	,370	,093		,691	,492	,297	,336	,194
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
K8	Correlation Coefficient	-,238	,345	-,217	-,272	,258	,121	-,082	1,000	-,170	-,501**	-,184	,133
	Sig. (2-tailed)	,241	,084	,287	,179	,204	,555	,691		,406	,009	,367	,519
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
K9	Correlation Coefficient	,057	-,005	,058	,056	-,293	,022	-,141	-,170	1,000	-,326	,207	,269
	Sig. (2-tailed)	,781	,979	,777	,785	,146	,915	,492	,406		,104	,310	,184
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
K10	Correlation Coefficient	-,164	-,287	,073	,328	,101	-,183	,212	-,501**	-,326	1,000	-,445*	-,337
	Sig. (2-tailed)	,423	,155	,725	,102	,623	,371	,297	,009	,104		,023	,093
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
K11	Correlation Coefficient	,266	-,326	-,093	,060	-,021	-,264	-,197	-,184	,207	-,445*	1,000	,120
	Sig. (2-tailed)	,190	,105	,652	,770	,917	,193	,336	,367	,310	,023		,558
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
K12	Correlation Coefficient	-,074	,027	-,202	-,105	-,215	,039	-,263	,133	,269	-,337	,120	1,000
	Sig. (2-tailed)	,721	,894	,322	,609	,291	,848	,194	,519	,184	,093	,558	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
K13	Correlation Coefficient	-,175	-,018	,070	-,085	-,247	,129	-,081	-,128	,223	,101	-,186	-,121
	Sig. (2-tailed)	,392	,930	,732	,681	,224	,531	,693	,532	,273	,623	,363	,557
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
K14	Correlation Coefficient	-,175	-,001	-,086	,230	-,124	-,151	,156	-,113	-,155	,421*	-,331	-,257
	Sig. (2-tailed)	,393	,997	,677	,258	,546	,463	,447	,584	,450	,032	,099	,205
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

Correlation Coefficient = Korelační koeficient

Sig. (2-tailed) = hladina statistické významnosti

N = počet žáků

Jednoznačně nejvyšší hladinu statistické významnosti mají kategorie chování a hyperkritičnost. Naše pozornost nás ale vedla spíše ke kategoriím sportovní aktivity a orientace na výkon. U sportovních aktivit se nám potvrzuje, že je významným způsobem může ovlivňovat kategorie chování. Má to jistě své

důvody. Žáci věnující se sportovním aktivitám se neučí jen strategiím a taktikám, ale i způsobům chování využitelných ve společnosti. Mezi ně patří úcta ke druhému, spolupráce, zvýšení komunikačních dovedností, soustředění, fair play, uznávání a dodržování pravidel aj. Dodržování pravidel a učení se pravidlům, může usnadňovat socializaci žáků s LMP do společnosti. U orientace na výkon se korelace týká kategorii domov. Ten, kdo klade větší důraz na orientaci na výkon, klade větší důraz na domov. Souvislost je taková, že kategorie domov celkově ovlivňuje orientaci na výkon u žáků s LMP. Jsou to především rodiče, kteří podněcují své dítě k lepším výsledkům. Jak uvádí Rubinštajnová (1973) rodiče mnohdy tyto děti přeceňují nebo mají na ně větší nároky, než mohou zvládnout. Někdy rodiče cítí potřebu srovnávat žáky s LMP se zdravými žáky, protože se nedokážou smířit s jejich postižením. Jistý vliv orientace na výkon má také tlak společnosti, který žáky se snaží motivovat k dosahování stále vyšších cílů. Samozřejmě sami žáci s LMP se orientují na výkon. Jejich snaha a chuť se něco učit by měla být stále podněcována. Žákům s LMP by měla být poskytnuta možnost si vše zkusit a pocítit na vlastní kůži jako žáci s intaktní populací.

7.1 Analýza škály subjektivních preferencí:

- 1) ZVÍŘATA – žáci preferovali pečování o zvířata, je zde patrná touha se o něco (někoho) starat. Tuto kategorii volily pouze dívky.
- 2) JÍDLO – zaznamenali jsme vyšší orientaci na sladkosti a na pití. Sladkosti byly jmenovitě čokoláda a bonbóny. Jinak šlo jen obecně o jídlo, jako oběd, svačina.
- 3) AKTIVITY BĚŽNÉ – žáci nejčastěji projevovali touhu spojenou se zábavou a mimosportovní činností. Z aktivit to bylo chození po venku, poslech hudby a zpívání, malování a objevil se i spánek a odpočinek.

- 4) ORIENTACE NA VÝKON – u této kategorie jsme zaznamenali vysokou orientaci na dobré výsledky ve škole.
- 5) VĚCI – nejpočetnější kategorie. Zde výrazně vede vlastnění věcí. Převažovaly i velmi nákladné věci od mobilních telefonů, playstationů, plasmy až po auto. Věci denní potřeby a kouzelné věci nebyly zmíněny.
- 6) DOMOV – druhá nepreferovanější kategorie. Ve velké intenzitě žáci jmenovali touhu být doma. Poté být s rodinou, sourozenci a kamarády. Párkrát se objevila odpověď odejít odsud. Objevuje se zde zjevná známka bližší vázanosti k domovu a rodině.
- 7) POČASÍ – žáci uváděli převážně touhu po sluníčku a vzhledem k ročnímu období i posněhu.
- 8) HYPERKRITICHNOST – objevovala se slova jako hloupý(á), škaredý(á), tlustý(á), nemají mě rádi a u dětí romského etnika se objevovala odpověď rom(ka).
- 9) NEKRITICHNOST – jako pozitivní hodnocení žáci uvádějí zejména chytrost a šikovnost.
- 10) CHOVÁNÍ – nejčastěji uváděné bylo jsem hodný(á), zlobivý – zejména u chlapců, umím se slušně chovat.
- 11) AKTIVITY SPOROVNÍ – dívky se orientovaly zejména na tanec, chlapci na fotbal a trénování, ale objevila se i zmínka lyžování.
- 12) IDEÁLY – nečekaně byla tato kategorie často orientovaná. Vyskytovala se přání, aby se někdo (rodina, sourozenec, kamarád, vlastní já) měl dobře, byl zdravý a spokojený. Nemálo jsme zaregistrovali nerealistické ideály zejména např. touha být zpěvačkou, herečkou, aj.

7.2 Analýza jednotlivých „nedokončených vět“

Tab. 7 Výčet odpovědí na větu „Rád(a) bych“

Rád(a) bych	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
zvířata														X												
jídlo																			X							
aktivity běžné			X		X				X			X	X						X			X			X	
orientace na výkon	X		X														X									
věci								X																		
domov							X				X				X						X		X			
pčasí																										
hyperkritičnost																										
nekritičnost																										
chování																										
aktivity sportovní	X						X									X		X						X		X
ideály											X															
abstraktní																										
nevím																										

Tab. 8 Výčet odpovědí na větu „Přeji si, abych“

Přeji si, abych	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
zvířata														X												
jídlo																										
aktivity běžné					X							X	X													
orientace na výkon	X								X		X												X			
věci		X	X	X		X										X			X	X				X		
domov																						X			X	X
pčasí								X																		
hyperkritičnost																										
nekritičnost																										
chování																										
aktivity sportovní																										
ideály							X			X					X		X	X			X					
abstraktní																										
nevím																										

Tab. 9 Výčet odpovědí na větu „Kybych tak“

Kdybych tak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
zvířata																										
jídlo																										
aktivity běžné					X					X					X											X
orientace na výkon											X										X					
věci		X																								
domov							X					X	X	X					X			X			X	
pčasí	X																									
hyperkritičnost																										
nekritičnost																										
chování																										
aktivity sportovní			X													X		X		X			X			
ideály						X			X															X		
abstraktní																	X									
nevím				X				X																		

Tab. 10 Výčet odpovědí na větu „Doufám“

Doufám	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
zvířata					X																X					
jídlo													X													
aktivity běžné																										
orientace na výkon			X																			X				
věci		X				X		X								X										
domov							X																X	X		
pčasí										X		X			X			X								
hyperkritičnost																										
nekritičnost																										
chování	X																									
aktivity sportovní									X					X												
ideály				X						X							X		X	X		X				X
abstraktní																										
nevím																										

Tab. 11 Výčet odpovědí na větu „Jsem“

Jsem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
zvířata																					X					
jídlo												X														
aktivity běžné																						X				
orientace na výkon																							X			
věci																										
domov												X			X				X							
pčasí																										
hyperkritičnost							X				X															
nekritičnost			X											X				X						X	X	
chování	X	X		X	X			X		X										X						
aktivity sportovní									X																	
ideály						X										X										
abstraktní																	X									X
nevím																										

Tab. 12 Výčet odpovědí na větu „Nejraději bych“

Nejraději bych																										
zvířata																										
jídlo															X											
aktivity běžné			X	X				X		X			X			X			X							
orientace na výkon	X	X																X	X				X	X		
věci																										
domov							X				X	X	X		X				X	X				X		
pčasí																										
hyperkritičnost																										
nekritičnost																										
chování																										
aktivity sportovní				X					X																	X
ideály						X																				
abstraktní																										
nevím																										

Tab. 13 Výčet odpovědí na větu „Nejlepší je, když“

[illegible]

Tab. 14 Výčet odpovědí na větu „Lidé si myslí, že já“

[illegible]

ZÁVĚR

Na základě dosažených výsledků můžeme zaujmout stanoviska ve vztahu k vytyčeným výzkumným otázkám.

1) Jakou pozici mají sportovní aktivity v rámci škály subjektivních preferencí poukazující na hodnotovou orientaci u zkoumané skupiny žáků s LMP?

Z našeho šetření žáků s lehkým mentálním postižením vyplývá, že sportovní aktivity se v celkovém výsledku umístily na 6. místě. Sportovní aktivity přiřazovali žáci ke svým cílům, plánům, přáním, tužbám a ideálům. Vzhledem k psychomotorickému vývoji dětí s mentálním postižením byly aktivity celkově velmi pozitivně hodnoceny. Přesto jsme předpokládali, že výsledky šetření dopadnou ve prospěch sportovních aktivit lépe. Ačkoli výzkumné šetření probíhalo v měsíci prosinci, lyžování a jiné zimní sportovní aktivity zazněly pouze párkrát.

2) Jak se liší pozice sportovních aktivit v rámci intersexuální diferenciaci žáků s LMP?

Ve srovnání dívek a chlapců, je zcela patrné, že chlapci se více orientují na sportovní aktivity než dívky. Dívky dávaly přednost výletům a tančení, u chlapců vyhrával fotbal. Z celkového šetření se sportovní aktivity u dívek umístily na 6. místě, u chlapců i přes zjevný rozdíl na 5. místě. Umístění sportovních aktivit bychom odůvodňovali tím, že žáci nenavštěvují žádné sportovní kroužky, i když zájem z jejich strany by byl.

3) Jaká je pozice orientace na výkon v rámci škály subjektivních preferencí poukazující na hodnotovou orientaci u zkoumané skupiny žáků s LMP?

Hodnotu orientace na výkon dávají žáci celkově na 5. místo. Umístila se lépe než sportovní aktivity, ale jen těsně. Chlapci kladou na orientaci na výkon o něco větší důraz než dívky. Z šetření jsme zjistili vysokou orientaci na dobré výsledky ve škole jak u dívek, tak u chlapců. Vyšší orientace na výkon nás překvapila. U chlapců se kategorie orientace na výkon dělí o 3. místo s běžnými aktivitami. U dívek zaujímá 4. místo.

Jak pohybové aktivity, tak orientaci na výkon, preferují ze své přirozenosti chlapci. U dívek zaujímaly podstatnější místo domov a ideály.

4) Existuje vztah preferencí ke sportovním aktivitám s ostatními kategoriemi škály subjektivních preferencí?

Ano existuje vztah preferencí ke sportovním aktivitám s ostatními kategoriemi. Z výsledků výzkumu můžeme říci, že jde o korelaci mezi sportovními aktivitami a chováním. Jde o propojení dvou kategorií, které mají k sobě celkem blízko a vzájemně se ovlivňují. Sportovní aktivity mohou vést k učení se určitých způsobů chování. Žáci věnující se sportovním aktivitám se neučí jen strategiím a taktikám, učí se toleranci, úctě ke druhému, spolupracovat, zvyšovat komunikační dovednosti, soustředit se, fair play, úctu k pravidlům aj.

Po analýze výsledků, jak u dívek, tak u chlapců existuje jasná preference kategorie věci. Rádi bychom upozornili na skutečnost, že výzkumné šetření probíhalo v měsíci prosinci před vánočními svátky. Tento fakt zcela jistě výrazně ovlivnil naše šetření. Většina žáků nám v dotazníku sdělovalo svá vánoční přání. Bylo by jistě zajímavé opakovat šetření v neutrálním období. Vysoce hodnocena byla kategorie domov. Vzhledem k specifiku mentálního postižení jsme očekávali vyšší fixaci k domovu. Žáci často uváděli kamarády, kteří do této kategorie spadají. Nejde tedy jen vázanost k domovu a rodině ale jde také o potřebu vytvoření a udržení si přátelství. Výrazná diferenciací se projevuje v kategorii zvířat. Preference na zvířata se objevila pouze u dívek, kde se zcela přirozeně projevovaly mateřské pudy (pečovat o někoho). U chlapců nemají zvířata žádnou hodnotovou preferenci. Nápadně se projevuje rozdílnost kategorie běžné aktivity. Chlapci kladli důraz především na chůzi po venku a činnosti spojené se zábavou. V kategorii sportovní aktivity je rozdíl téměř jednou takový. Chlapci ze své přirozenosti více preferují sportovní aktivity. Dívky mají ve svém věku většinou jiné záliby a zájmy a není u nich plně využito potenciálu sportovních aktivit.

SOUHRN

Tato práce je zaměřena na úroveň subjektivních preferencí u žáků vybrané školy. Vybranou školou je základní škola prof. Z. Matějčka v Olomouci. Subjektivní preferencí rozumíme hodnotovou orientaci nebo také všem známý žebříček životních hodnot. Je jedno, jaké slovní spojení použijeme, všechny nám vypovídají o tom, čemu každý člověk dává přednost, a co je pro něj důležité. Z řady výzkumů subjektivních preferencí vyplývá, že dnešní společnost dává přednost materiálním hodnotám. Tyto výzkumy na zjišťování subjektivních preferencí jsou mnohem častěji prováděné u intaktní populace než u osob s mentálním postižením. Možná je to tím, že u těchto osob je to o něco komplikovanější. Je nutné brát v úvahu stupeň jejich postižení a s tím související oblasti jako je motorika, vyjadřovací schopnosti, komunikační schopnosti aj. Naskytuje se tu otázka, zdali se společnost o takovéto informace zajímá nebo jde pouze o zájem odborníků v dané oblasti.

Hodnoty a životní styl, který zastávají rodiče, značně ovlivňují také jejich děti, které budou stejné hodnoty a stejný způsob života uplatňovat později ve svém životě. Zvláště u dětí s mentálním postižením, které jsou snadněji ovlivnitelné. V životním stylu rodiny se může objevit několik problémů, které se mohou na postojích dítěte odrazit. Mezi ně patří postavení rodiny ve společnosti, nezaměstnanost, neúplnost rodiny, nejistota, ale také i úzkostná a přehnaná výchova. Úroveň subjektivních preferencí u dětí souvisí především s jejich zájmy a trávením volného času. Z prováděného výzkumu jsme zjistili, že děti s lehkým mentálním postižením se od dětí s intaktní populací příliš neliší. Je u nich pouze větší vazba k rodičům a rodině celkově.

Cílem teoretické části diplomové práce je vymezení pojmů lehké mentální postižení a charakteristika osobnosti žáka s lehkým mentálním postižením. Dále základní vymezení pojmu týkajících se

hodnot a procesu hodnocení na podkladě prostudované literatury. Cílem praktické části je analyzovat subjektivní preference žáků základní školy prof. Z. Matějčka v Olomouci. Vytvořit srovnání dívek a chlapců, zjistit na jakou pozici ve struktuře subjektivních preferencí zaujímají sportovní aktivity a orientace na výkon.

SUMMARY

This thesis is focused on the level of pupils' subjective preferences in selected school. The selected school is the primary school of Professor Z. Matějček in Olomouc. For subjective preferences; we understand both the value orientation and a rank of moral values. No matter what phrase we use, all of them speak about what each person prefers and what is important for him. According to a number of studies of subjective preferences, it is clear that today's society prefers material values. These studies on subjective preferences are conducted more frequently among the healthy population than among people with mental disabilities. Maybe, it is because to conduct a research among disabled people is a bit more complicated. It is necessary to take into account the level of disability and related areas such as motor skills, communication skills, speech and language impairment, etc. The question is whether the society is interested in this information or it is experts who are only interested in the field.

Values and life style advocated by parents largely influence their children in the way that the children will apply the same values and the same way of life later in their own lives. It is the case of children with mental disabilities, who are very susceptible and easily influenced. There are several issues in the lifestyle of the family that may reflect on the attitudes of the child. These include not only the status of the family in society, unemployment, incomplete families, but also uncertainty and anxiety, and excessive education. The level of children's subjective preferences is mainly related to their interests and pastime activities. According to the given research, we have learnt that as to subjective preferences children with mild mental disabilities do not differ much from healthy children. Generally speaking, the children with mental disability only have closer relation to their parents and family.

The aim of the theoretical part of this thesis was firstly to define the concept of mild mental impairment and characteristics of a student with mild mental disabilities. Secondly, to give the basic definition of terms related to values and to the evaluation process on the basis of review of the literature.

The aim of the practical part was to analyze the subjective preferences of elementary school students at Professor Z. Matějček's school in Olomouc. To compare girls and boys, and to find out which position in the structure of subjective preferences occupied sports and focus on output.

SEZNAM LITERATURY

CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia, 2004. 427 s. ISBN 80-7220-195-6.

ČERNÁ, M. et al. *Česká psychopedie: Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.

DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum, 1978. 192 s. ISBN 08-065-78.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

FRANIOK, P., & KYSUČAN, J. *Psychopedie: speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. 57 s. ISBN 80-7042-247-5.

HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy: Problematika hodnot a hodnotové orientace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1996. 75 s. ISBN 80-7083-196-0

HUDEČEK, J. *Hodnotová orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia, 1986. 95 s. ISSN 0069-2298.

JEŠINA, O., & VYHLÍDAL, T. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnicar*. In press.

KARÁSKOVÁ, V. *Vyučovací činnost učitele tělesné výchovy na zvláštní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990. 54 s. ISBN 80-7067-804-6.

KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*, Brno: Cerm, 1998, 181 s. ISBN 80-7204-064-2

KOLEKTIV AUTORŮ. *Universum: Encyklopedie pro 21. století*. Praha: Euromedia Group, 2006. 648 s. ISBN 80-242-1755-4.

KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov: ManaCon, 1996. 231 s. ISBN 80-85668-34-3.

KVAPILÍK, J., & ČERNÁ, M. *Zdravý způsob života mentálně postižených*. Praha: Avicenum, 1990. 136 s. ISBN 80-201-0019-9

LANGER, S. *Mentální retardace: Etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova*. Hradec Králové: Kotva, 1995. 250 s. ISBN 80-900254-6-3.

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

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

PETRUSEK, M. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-310-5.

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

POSPÍŠIL, J., & ROUBALOVÁ, M. *Mládež a hodnoty 2007: Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 235 s. ISBN 978-80-244-2142-1.

PROVAZNÍK, V., & KOMÁROVÁ, R. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 1996. 210 s. ISBN 80-7079-283-3.

RUBINŠTEJNOVÁ, S. J. *Psychologie mentálně zaostalého žáka: příručka pro vysoké školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 222 s.

ŘÍČAN, P., & KREJČÍŘOVÁ, D., a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

ŘÍČAN, P. *Psychologie: Příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. 286 s. ISBN 80-7178-923-2.

SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Repronis, 1994. 119 s. ISBN 80-7042-072-3.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2004. 523 s. ISBN 80-86598-65-9.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Osobnost a její rozvoj: Distanční výuková opora*. Ostrava: Repronis, 2008. 84 s. ISBN 978-80-7368-515-7.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: Vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2006. 198 s. ISBN 80-7367-060-7.

VALENTA, M., et al. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta, 2009. 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1.

VALENTA, M., & KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie - didaktika mentálně retardovaných*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992. 123 s. ISBN 80-7067-211-0.

VÁLKOVÁ, H. *Skutečnost nebo fikce?: Socializace mentálně postižených prostřednictvím pohybových aktivit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. 64 s. ISBN 80-244-0118-5.

VELEHRADSKÝ, A., et al. *Hodnocení a hodnoty v činnosti člověka*. Praha: Svoboda, 1978. 182 s. 25-129-78.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: *Škála subjektivních preferencí*

Příloha č. 1

Škála subjektivních preferencí (převzato z Válkové, 2000):

Rád(a) bych.....

Přeji si, abych.....

Kdybych tak.....

Doufám.....

Jsem.....

Nejraději bych.....

Nejlepší je, když.....

Lidé si myslí, že já.....

Někdy přemýšlím o.....

Kdybych měl(a) tři kouzelná přání, která se vyplní, přál(a) bych
si:

1

2

3

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jitka Ochmanová
Katedra:	Katedra aplikovaných pohybových aktivit
Vedoucí práce:	Mgr. Ondřej Ješina
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Analýza úrovně subjektivních preferencí u žáků vybrané školy
Název v angličtině:	Level analysis of subjective preferences of pupils from chosen school
Anotace práce:	Cílem teoretické části diplomové práce je vymezení pojmu lehké mentální postižení a charakteristiku osobnosti žáka s lehkým mentálním postižením. Dále základní vymezení pojmů týkajících se hodnot a procesu hodnocení na podkladě prostudované literatury. Cílem praktické části je analyzovat subjektivní preference u žáků Základní školy prof. Z. Matějčka v Olomouci. Vytvořit srovnání dívek a chlapců, zjistit jakou pozici ve struktuře subjektivních preferencí zaujímají sportovní aktivity a orientace na výkon.
Klíčová slova:	Žák s lehkým mentálním postižením, subjektivní preference, hodnota, hodnotový systém, hodnotová orientace,

	škála subjektivních preferencí, sportovní aktivity, orientace na výkon.
Anotace v angličtině:	The goal of the theoretical part of this thesis is to define term “mild intellectual disability” and “characteristic of pupil’s personality with mild intellectual disability”. Furthermore fundamental definition of terms regarding values and process of evaluation on the strength of study literature. The aim of the practical part is to analyse subjective preferences of pupils from Primary School of Prof. Z. Matějčka in Olomouc and to model a comparison of girls and boys and find out how sport activities and focus on an achievement reflect in the structure of subjective preferences.
Klíčová slova v angličtině:	Student with mild mental disabilities, subjective preferences, value, value system, value orientation, sport activities, focus on an achievement.
Přílohy vázané v práci:	Škála subjektivních preferencí
Rozsah práce:	76 stran
Jazyk práce:	Český jazyk