

# **Efektivní vyučování** **v heterogenní třídě** **se zřetelem** **na metody a učební strategie**

Miroslava Bartoňová, Marie Vítková



MASARYKOVA  
UNIVERZITA



# **Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie**



Miroslava Bartoňová  
Marie Vítková

Masarykova univerzita  
Brno 2020



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Publikace je vydána v rámci řešení projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* (reg. číslo projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/16\_037/0004872) a s jeho finanční podporou.



Kniha je šířená pod licencí

**CC BY-NC-ND 4.0** Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2020 Masarykova univerzita

**ISBN 978-80-210-9830-5**

**ISBN 978-80-210-9584-7 (brožováno)**

# Obsah

O projektu . . . . .	5
Úvod . . . . .	9

<b>1</b>	<b>Inkluzivní škola a inkluzivní vzdělávání . . . . .</b>	<b>11</b>
1.1	Specifika přístupů v základním vzdělávání v inkluzivní škole . . . . .	11
1.2	Školní inkluze . . . . .	14
1.3	Kompetence učitelů v inkluzivní škole . . . . .	20
1.4	Analýza procesu učení se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami . . . . .	25

<b>3</b>	<b>Inkluzivní didaktika . . . . .</b>	<b>45</b>
3.1	Kvalita školy a vyučování . . . . .	45
3.2	Kompetence, vzdělávací standards a učební cíle . . . . .	49
3.3	Inkluzivní vzdělávání a inkluzivní didaktika . . . . .	55
3.4	Týmová práce učitele, speciálního pedagoga a asistenta pedagoga . . . . .	58

<b>2</b>	<b>Plánování podpory při společném vzdělávání . . . . .</b>	<b>31</b>
2.1	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami . . . . .	31
2.2	Individuální podpora žáka v heterogenní třídě . . . . .	37
2.3	Nabídka diferenciací a podpory v inkluzivní třídě . . . . .	38
2.4	Podpůrné plánování v kontextu vyučování, diagnostiky a evaluace . . . . .	41

<b>4</b>	<b>Strategie pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivní třídě . . . . .</b>	<b>63</b>
4.1	Vedení inkluzivní třídy . . . . .	63
4.2	Strategie pro zapojení žáků do vyučování . . . . .	66
4.3	Porozumění problémům chování ve třídě . . . . .	68
4.4	Techniky vedení k eliminaci rušivého chování ve třídě . . . . .	72

<b>5</b>	<b>Efektivní vyučování v heterogenní třídě</b>	.77
5.1	<b>Efektivní vyučování v inkluzivním prostředí školy</b>	.77
5.2	<b>Vliv heterogenity na realizaci efektivního vyučování</b>	.78
5.3	<b>Podpora kompetencí u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami</b>	.80
5.4	<b>Identifiace potřeb u žáků se SVP v heterogenní třídě</b>	.83

<b>6</b>	<b>Metody a učební strategie v heterogenní třídě</b>	93
6.1	<b>Rozvoj kompetencí k učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami</b>	93
6.2	<b>Použití metakognice v edukaci</b>	.94
6.3	<b>Přizpůsobení obsahu učení žákům se speciálními vzdělávacími potřebami</b>	.97
6.4	<b>Specifika metod používaných v heterogenní třídě</b>	.99

<b>Summary</b>	107
<b>Literatura</b>	109
<b>Seznam obrázků a tabulek</b>	117
<b>Jmenný rejstřík</b>	119
<b>Věcný rejstřík</b>	121

# 0 projektu

Cílem projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu – naučit pedagogy zacházet s diverzitou v inkluzivní třídě, vypracovat koncept pro inkluzivní vyučování s podporou zahraničních zkušeností, zasíťovat školy, podpořit zkušenosti dobré praxe, zaměřit se na podporu žáků se SVP při vstupu na trh práce, zpřístupnit vzdělávání s využitím pohybových volnočasových aktivit a podpořit inkluzivní vzdělávání osvětovými aktivitami určenými pro veřejnost.

Projekt je realizován prostřednictvím šesti klíčových aktivit. Jednotlivé klíčové aktivity jsou komplexně zaměřeny na inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Byly vybrány a definovány tak, aby naplňovaly cíl projektu, kterým je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se SVP na základní a střední škole a maximálně podpořit zapojené školy a školská zařízení při realizaci a výstupech projektu.

Jednotlivé klíčové aktivity jsou:

## POVINNÉ AKTIVITY

Aktivita č. 1: Řízení projektu

## POVINNĚ VOLITELNÉ AKTIVITY

Aktivita č. 2: Škola jako centrum kolegiální podpory

Aktivita č. 3: Podpora žáků se SVP při vstupu na trh práce

## **Aktivita č. 6: Výuka žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ**

## VOLITELNÉ AKTIVITY

Aktivita č. 2: Pohybové inkluzivní volnočasové aktivity

Aktivita č. 3: Zahraniční stáž pro pracovníky  
s cílovou skupinou

Aktivita č. 4: Osvětové aktivity na podporu  
inkluzivního vzdělávání

Klíčová aktivita 6 *Výuka žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ* řeší problém kvalitního vyučování žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ. K faktorům vedoucím k úspěšnému vzdělávání žáků se SVP patří erudovaný a zkušený učitel. Způsob

zacházení s diverzitou žáků je považován za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Cílovou skupinou budou žáci se SVP se zřetelem na žáky s Aspergerovým syndromem, s narušenou komunikační schopností, se sluchovým a zrakovým postižením, s mozkovou obrnou, s epilepsií a se specifickými poruchami učení. Vyučování pro žáky se SVP bude organizováno po dobu jednoho školního roku min. 3 vyučovací hodiny týdně. Vyučovací jednotky budou vycházet z RVP ZV a školního vzdělávacího programu s přihlédnutím k individuálnímu vzdělávacímu plánu žáka se SVP. Vyučování u žáků s Aspergerovým syndromem bude zaměřeno na podporu a rozvoj sociálních, emocionálních a komunikačních kompetencí. U žáků s narušenou komunikační schopností budou ve vyučování využity specifické techniky v rozvoji jejich komunikačních schopností. U žáků se sluchovým postižením bude výuka zaměřena na posilování sociálních a emočních kompetencí. Při inkluzi žáků se zrakovým postižením bude využito zážitkové vyučování s cílem posilování specifických kompetencí potřebných pro jejich samostatný život. U žáků s mozkovou obrnou a epilepsií budou zařazeny do vyučování aktivity zaměřené na posilování resilienčních faktorů, jak zvládat zátěžové situace. U žáků se SPU bude výuka českého jazyka zaměřena na individuální čtenářské zážitky i reflektovanou tvorbu vlastního textu. V cizím jazyce bude vyučování zaměřeno na poslech, zpěv a recitaci cizojazyčných písní, říkadel a básní s cílem rozvoje a prohloubení receptivní, produktivní

a interaktivní řečové dovednosti. Vyučování v matematice bude využívat hry k odstranění strachu z matematiky.

Výstupem klíčové aktivity 6 je zpracování devíti modulů obsahujících metodiku a vzdělávací program pro žáky se SVP podle vybraných druhů postižení jednoho obecného modulu se zaměřením na inovativní metody při výuce žáků v heterogenních třídách.

Modul obecný: Metodické publikace

- Inkluzivní didaktika v praxi základní školy. Teorie, výzkum a praxe (Bartoňová, Sedláčková, Vítková)
- Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie (Bartoňová, Vítková)

Modul 1: Žáci s Aspergerovým syndromem  
(metodická příručka; Bazalová)

Modul 2: Žáci s narušenou komunikační schopností  
(metodická příručka; Chleboradová, Kopečný)

Modul 3: Žáci se sluchovým postižením  
(metodická příručka; Bytešníková, Doležalová)

Modul 4: Žáci s mozkovou obrnou  
(metodická příručka; Opatřilová, Zámečníková)

Modul 5: Žáci s epilepsií  
(metodická příručka; Fialová)

Modul 6: Žáci se zrakovým postižením (metodická příručka; Röderová, Pavlovská, Vrubel)



Modul 7: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na SPU a zdravotní postižení – český jazyk a literatura (metodická příručka; Klímová, Zítková)

Modul 8: Žáci se SPU – cizí jazyk se zaměřením na francouzský jazyk (metodická příručka; Schejbalová)

Modul 9: Žáci se SPU – matematika (metodická příručka; Blažková)

V současné době se začal realizovat *Akční plán pro inkluzivní vzdělávání pro léta 2019–2020*, který navazuje na APIV 2016–2018, v jehož rámci bylo identifikováno několik kritických míst, kterým je třeba věnovat pozornost i nadále:

- uplatnit větší důraz na rozvoj potenciálu každého žáka;
- zajistit hlubší mezioborovou spolupráci a cílenou práci s veřejností;
- doplnit chybějící zajištění vyhodnocování strategií (monitoring, reportování, iniciace nápravných opatření).

Cílem APIV pro léta 2019–2020 je zlepšovat podmínky pro realizaci změn a přispívat ke kladnému přijetí myšlenky inkluze u odborné a širší veřejnosti v rámci tří strategických cest:

- Strategická cesta 1: Informace, data a otevřená komunikace
- Strategická cesta 2: Škola, pedagog a žák
- Strategická cesta 3: Mezioborová spolupráce

Ze strategické cesty 2 *Škola, pedagog a žák* považujeme za důležité:

- podpořit každého žáka pro rozvoj potenciálu v jeho individuální vzdělávací cestě i v jeho otevřenosti a pozitivních postojích k druhým.
- dbát, aby sami pedagogičtí pracovníci byli otevřeni odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku.
- aby specifické cíle vedly k podpoře rozvoje kompetencí nezbytných pro naplnění principů inkluzivního vzdělávání.
- vytvořit snadno dostupné metodické materiály jako podporu profesního rozvoje pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání.
- posílit kompetence školního poradenského pracoviště v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření.

Pro rozvoj potenciálu každého žáka je nezbytná jak podpora v jeho individuální vzdělávací cestě, tak podpora jeho otevřenosti a pozitivních postojů k druhým. Aby mohli být pedagogičtí pracovníci svým žákům dobrými průvodci, je třeba, aby sami byli otevřeni odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku.

Prostřednictvím dalšího vzdělávání je nezbytné posílit kompetence pedagogických pracovníků zejména v oblasti pedagogické diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů, formativního hodnocení a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání.

## Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie

Předpokládá se vznik metodických materiálů, jako jsou videonahrávky, virtuální hospitace, animovaná videa, audio-nahrávky kazuistik apod., které budou prezentovat příklady dobré praxe jako doplněk katalogů podpůrných opatření. Kvalitu a přínos materiálů je třeba sledovat již při jejich vzniku, a to např. v rámci vybraných spolupracujících škol, kde by se materiály testovaly v praxi.

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Řešitelka projektu OP VV

*Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků  
se speciálními vzdělávacími potřebami  
na základní a střední škole*

V Brně 28. února 2020



# Úvod

Metodická publikace *Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie* autorek Miroslavy Bartoňové a Marie Vítkové je jedním z výstupů projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole*, klíčové aktivity č. 6 *Výuka žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ*.

Výstupem uvedené klíčové aktivity je zpracování devíti modulů obsahujících teoretická východiska, metodiku a vzdělávací program pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) podle vybraných druhů postižení a akční výzkum. Doprovodným výstupem je zpracování dvou metodických publikací. Kromě výše uvedené publikace se jedná ještě o metodickou publikaci *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy. Teorie, výzkum a praxe* (Bartoňová, Sedláčková, Vítková). Publikace je členěna do šesti kapitol s dalším členěním na subkapitoly.

Obsahem první kapitoly je charakteristika inkluzivní školy s uvedením specifik přístupů v základním vzdělávání. Pozornost je věnována profesním kompetencím učitelů a procesu učení se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve druhé kapitole je zpracována problematika podpůrného plánování při společném vzdělávání. V subkapitolách jsou charakterizováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich individuální podpora a podpůrné učební prostředí.

Třetí kapitola je věnována problematice inkluzivní didaktiky se zaměřením na kvalitu školy a vyučování, kompetence, vzdělávací standardy a učební cíle. V závěru kapitoly je analyzována týmová práce učitele, speciálního pedagoga a asistenta pedagoga v inkluzivní třídě.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na zpracování problematiky strategií pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivní třídě. Charakterizována je heterogenita a vedení inkluzivní třídy. Závěrem jsou uvedeny techniky vedení k eliminaci rušivého chování ve třídě.

V páté kapitole je charakterizováno efektivní vyučování v heterogenní třídě s uvedením konceptu včasné intervence v heterogenní třídě. V šesté kapitole jsou uvedeny metody a učební strategie v heterogenní třídě. Pozornost je věnována rozvíjení kompetencí k učení, učebním strategiím a učebním dovednostem.

Kolektiv autorů



# Inkluzivní škola a inkluzivní vzdělávání

# 1

V inkluzivní škole se vzdělávají všichni žáci společně, škola poskytuje každému žákovi individuální přístup podle jeho individuálních potřeb, které se průběžně vyhodnocují (srov. Hájková & Strnadová, 2010; Bartoňová & Vítková, 2017), což minimalizuje možnost vyčlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) z vyučování i z kolektivu a odstraňuje možné sociální a vzdělávací bariéry. Záměr začlenit všechny žáky do systému běžného vzdělávání a běžného kurikula není podložen pouze právem na vzdělávání (ratifikace *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v ČR*, 2009), ale také právem na měření a hodnocení pokroku nediskriminačním způsobem (Singleton, 1999; srov. Bartoňová & Vítková, 2013, s. 95). Stejně jako inkluze ctí kulturní diverzitu, má pochopení pro rozdílnost pohlaví a pro ty, kteří mají více než jedno postižení. Mezi indikátory inkluzivní školy patří: každý je vítán, žáci si navzájem pomáhají, zaměstnanci spolupracují mezi sebou, zaměstnanci a žáci pečují o vzájemný respekt, je zde partnerství mezi zaměstnanci a rodiči a všechny místní komunity jsou zahrnuty do školy.

## 1.1 Specifika přístupů v základním vzdělávání v inkluzivní škole

Tomlinson (1997) definuje inkluzi jako začleňování prostředků, které aplikujeme do učebních stylů a vzdělávacích potřeb žáků. Tato definice rozpoznává potřebu přístupu zaměřeného na žáka, pokud má být inkluze úspěšná. Ve stejnou dobu, kdy je inkluze zacílena na podporu všech, je důležité, aby individuální potřeby žáků, obzvláště těch, kteří mají nějaké speciální vzdělávací potřeby nebo jiné potřeby, nebyly přehlíženy.

Ve škole orientované na kvalitu dochází k příjemnému prožívání školního života a k pozitivním sociálním vztahům, které jsou stěžejní součástí procesů výuky a učení (srov. Booth & Ainscow, 2002; Janík et al., 2010, 2013). Florian (2005, s. 96) navrhuje, aby inkluzivní vzdělávání nebylo odmítáním individuálních rozdílů, ale přizpůsobením individuálních rozdílů daných strukturou a procesem, který je pro žáky dostupný. Pokud budou mít žáci se SVP z inkluzivního vzdělávání užitek a budou požadovat další změny ve

smyslu struktury a procesu naplňování jejich vzdělávacích, sociálních a emocionálních potřeb, může to znamenat, že žáci mají možnost pracovat ve skupinách – skupinová dynamika je pro žáky se SVP pozitivní, úkoly jsou vhodně diferencované, prezentace materiálů je různorodá a zahrnuje vizuální a kinestetické materiály, vzdělávací cíle jsou dosažitelné. Existuje zde povědomí o sociálních a emocionálních potřebách žáka, nabízí se více možností zapojení, pokud je to nezbytné. Je zvažován pohled rodičů a rodiče jsou stále informováni o pokroku, žákům je dána zodpovědnost za jejich vlastní učení v co nejvyšší možné míře (Reid, 2014).

Podle *Centre for Studies on Inclusive Education* ve Velké Británii ([www.csie.org.uk/inclusion](http://www.csie.org.uk/inclusion)) je inkluze založena na morálním postoji, který si váží každé individuality a respektuje ji a vítá různorodost jako bohatý zdroj učení. Centrum uvádí, že v době, kdy se rychle mění vzdělávací aranžmá vzhledem k narůstající diverzitě schopností i rodinného, etnického a kulturního pozadí, se zdá, že je nejdůležitějším faktorem respekt a rovnost požadavků na všechny žáky. Je rozhodující, že rozmanité potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zohledněny a chápány a že školy jsou schopny přizpůsobit se kritériím inkluzivního vzdělávání. Inkluze je však spíše věcí praxe než teoretických kritérií (srov. Havel, 2014).

Je důležité analyzovat pojem *rozmanité potřeby* v celé jeho šíři, aby bylo možné zajistit základní potřeby všem žákům,

včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Wedell (2000) navrhuje realizaci interaktivního modelu. V tomto modelu se objevují bariéry v učení jako výsledek interakce mezi charakteristikou žáka a tím, co nabízí pedagogika a zdroje podpory. To znamená, že každý učitel by měl znát charakteristiku daného žáka stejně jako i prostředky k tomu, jak příslušného žáka optimálně podporovat.



*Aby se učitelé přizpůsobili individuálním potřebám žáka se SVP v prostředí inkluzivní školy, měli by respektovat (Wedel, 2000):*

- *Diverzitu* (různorodost) – žakovská populace se stává méně a méně homogenní, což je důležité, protože všechny učební styly žáků jsou rozpoznány.
- *Kooperaci* – pedagogové, kteří pracují společně, mohou vymyslet více efektivních strategií řešících problémy a mohou pomáhat vytvářet přístupy, které mohou být použity v celé škole. Naplňování speciálních potřeb žáků není v kompetenci jednoho pedagoga.
- *Flexibilitu* – školy a učitelé musí být přizpůsobeni širokému spektru žakovských potřeb.
- *Hodnocení* – je důležité, aby žáci dokázali demonstrovat kompetence různým způsobem a nebyli omezeni jen na formální písemnou zkoušku.
- *Integritu* – je důležité, aby potřeby žáků byly stavěny výše, než jsou úkoly vyplývající z politiky, implementačních a administrativních závazků.
- *Ambice* – o potřeby všech musí být postaráno, včetně těch nejschopnějších. Všichni žáci by měli mít stanoveny cíle, které rozšíří jejich horizont.
- *Harmonii* – všechny organizace pracují a fungují více efektivně, když spolu spolupracují. Tyto faktory jsou základní pro hladký průběh schopné a efektivní školy.

## Inkluzivní vzdělávání v ČR – regionální perspektiva

Regionální systém podpory inkluzivního vzdělávání vykazuje ve sledovaném období vysokou míru autonomie a decentralizace. Tento fakt vedl k význačným rozdílům mezi kraji v prioritě podpory, financování a poskytování podmínek pro realizaci inkluzivního vzdělávání. Podíl žáků se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu postupně narůstá a mezi lety 2012 a 2019 došlo k výraznému navýšení počtu žáků se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu, jak je patrné ze zpráv z jednotlivých krajů.

Historické rozdíly a demografická struktura krajů mají dopad na možnosti inkluze. I přes odlišné podmínky je však utváření proinkluzivního prostředí v rukou krajských zastupitelů a může být ze strany odborů školství do značné míry pozitivně ovlivňováno. Ač je problematika inkluzivního vzdělávání aktuálně velmi diskutovanou otázkou, u některých dotazovaných byl registrován nedostatečný sběr dat. Tato skutečnost vedla k obtížím při porovnávání krajů a vytváří pro veřejnost netransparentní prostředí. Systematické politické a administrativní zaměření regionálních aktérů na prosazování inkluzivního vzdělávání by mohlo výrazně zlepšit situaci segregovaných žáků na celonárodní úrovni (srov. Slepíčková & Pančocha, 2013). V jednotlivých krajích se začaly nově zřizovat pracovní skupiny pro rovné příležitosti ve vzdělávání v rámci zpracování *Školské inkluze*

*koncepce v kraji* (ŠIKK, 2019). Členy pracovní skupiny jsou zástupci zřizovatelů, ředitelé a pedagogové běžných škol, ale i škol zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona, zástupci ŠPZ, zájmového vzdělávání, sociálních a zdravotních služeb, odboru sociálních věcí, zástupci dalších organizací působících ve vzdělávání, zástupci MAP a P-KAP, ČŠI, koordinátor pro romské záležitosti a Úřad vlády ČR.

Zmapování aktuálního stavu se provádí v jednotlivých krajích s využitím strategických dokumentů vzdělávání v ČR i příslušného kraje, dokumentů statistického výkaznictví škol (sběr dat z let 2016/17, 2017/18, 2018/19), průzkumů realizovaných v rámci projektu KAP i výzkumů realizovaných na pedagogických fakultách univerzit. Získaná data demonstrují snižování počtu žáků škol samostatně zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona ve prospěch škol v hlavním vzdělávacím proudu. V průběhu tematických setkání pracovních skupin byla v každém kraji zpracována SWOT analýza inkluzivního vzdělávání, která popisuje silné a slabé stránky inkluzivního vzdělávání v příslušném kraji včetně popisu příležitostí a hrozeb.

Koncepce jednotlivých krajů popisuje a analyzuje stávající situaci v předškolním, základním, středním vzdělávání a v poradenských službách ve školství. Podrobněji se zabývá tématy, jako jsou asistent pedagoga,

vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a fenomén sociálně vyloučených lokalit, který má na vzdělávání (včetně měření jeho efektivity) zásadní vliv. Analytická část zprávy je rozsáhlá, velmi pozitivně lze hodnotit její komplexní zpracování včetně souvisejících analýz typu zajištění sociálních služeb, demografického vývoje či sociálního vyloučení v kraji. Zpracovatelé v analytické části nejen identifikují, ale i poměrně podrobně popisují aktuálně realizované postupy při řešení zásadních problémů a zároveň u aktuálně řešených oblastí problémů vyhodnocují efektivitu postupů realizovaných v daném kraji. V dalších kapitolách jsou analyzovány jednotlivé oblasti a aktéři, kteří jsou zapojeni do inkluzivního vzdělávání v kraji.

## 1.2 Školní inkluze



Inkluzivní vzdělávání patří na evropské úrovni ke stále diskutovaným tématům (srov. Bartoňová & Vítková, 2013, 2016). Záleží však na tom, ze které pozice k tématu přistoupíme, kterého aktéra máme na mysli, protože v tom případě se ne vždy jedná o stejný nebo podobný obsah. V zásadě můžeme hovořit o čtyřech různých oblastech týkajících se inkluze (srov. Werning, in Möller, Köller, & Ricke-Baulecke, 2016, s. 153).



*K tomuto tématu patří:*

- globální rozprava, která je vedena především na úrovni OSN a UNESCO;
- rozprava se zdůrazněním speciální pedagogiky, která se zaměřuje především na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- diskuse nezávislá na specificky integrované skupině a vedená k vývoji školy a vyučování se zřetelem na heterogenní učební skupiny;
- regionální, popř. lokální diskuse k prosazení inkluzivního vzdělávání v konkrétních podmínkách školy nebo regionu  
(srov. Lazarová et al., 2016a; Lazarová et al., 2016b).

To, co spojuje uvedené druhy diskusí, je orientace na odstranění existujících selektivních struktur, aby se dalo uskutečnit vzdělávání pokud možno všech žáků. Rozdíly spočívají v konkrétních zaměřeních přesně podle toho, pro koho, za jakých podmínek a s jakým cílem se mají prosazovat tyto změny ke společnému vzdělávání. Tak lze rozlišovat mezi užším a širším pojetím inkluze. Zatímco v prvním případě jde především o podporu žáků se zdravotním postižením, tedy se speciálními vzdělávacími potřebami, druhé pojetí zahrnuje podporu všech žáků s cílem minimalizovat diskriminaci a znevýhodnění ve vzdělávání stejně jako maximalizovat sociální participaci.

## Inkluze v kontextu školního vzdělávání žáků se SVP v Německu

Již od sedmdesátých let minulého století se v Německu, zejména ve speciální pedagogice, intenzivně diskutovala otázka, kde vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (KMK, 1973). V posledních letech stoupl počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bez ohledu na to, jakou školu navštěvují, a to z 5,3 % v letech 2000/2001 na 6,6 % v letech 2012/2013. Nebyl však zaznamenán nárůst ve speciálních školách, ale postupně stoupá počet žáků se SVP integrovaných do běžných škol. Aktuálně se rýsují v mnoha spolkových zemích změny v oblasti školní podpory žáků se SVP, takže se mohou podstatně měnit podíly žáků se SVP vzdělávaných v inkluzivních školách nebo separovaně ve speciálních školách (srov. Werning & Thoms, 2015).

Ve školní oblasti se vytvářejí podmínky pro inkluzivní vzdělávání žáků se SVP v různých školních stupních a školních formách.



Žáci se SVP byli vyučováni na běžných školách v letech 2013/2014 v procentech takto:

48 % na prvním stupni základní školy (Grundschule);

15,1 % v integrovaných všeobecných školách (in integrierten Gesamtschulen);

12,1 % v hlavních školách (Hauptschulen);

10,2 % ve školách s různými školními formami;

2,5 % na gymnáziích (Gymnasien);

2,2 % na reálkách (Realschulen).

Míra žáků se SVP vzdělávaných v inkluzivní škole podstatně kolísá podle druhu postižení. Zatímco žáci s problémy v emočním a sociálním vývoji tvoří v běžných školách v Německu téměř 50 % vyučovaných žáků, žáci s mentálním postižením pouze 7 % a žáci s poruchami učení 31 % (Werning, in Möller, Köller, & Ricke-Baulecke, 2016, s. 157).

V roce 2011 vyšlo *Doporučení z konference ministerstva kultury*, které se týkalo inkluzivního vzdělávání dětí a žáků s postižením ve škole (*Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*) s cílem, aby došlo ke sjednocení v otázkách inkluzivních vzdělávacích nabídek ve všech spolkových zemích. To se sice dodnes zcela nepodařilo, přesto existuje dokument týkající se rámce a orientace

inkluzivního vzdělávání. Na pozadí zvyšujícího se propojení speciálněpedagogických služeb, jako jsou podpora, doprovod, poradenství nebo edukace v běžné škole, je znázorněn významný vztah k jednotnému odbornému kvalitativnímu rámci, který je nezávislý na třídě, koncepci, škole nebo kraji (obrázek 1). Ve spolkové zemi Bádensko-Württembersko byl za tímto účelem vytvořen koncept individuálního doprovodu učení a vývoje. Jeho uvedení se uskutečnilo v rámci novelizace vzdělávacích programů (*Bildungsplan für die Förderschule*, 2008; *Bildungsplan für die Geistigbehinderte*, 2009) s orientací na *Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, postižení a zdraví* (ICF, ICF-CY), která byla schválena WHO v roce 2001.



Obrázek 1: Experty doporučená struktura inkluzivního vzdělávání žáků (2010, Baden-Württemberg)

V České republice začala být aktuální diskuse týkající se integrace žáků se SVP do běžných škol v devadesátých letech minulého století (srov. školský zákon č. 561/2004 Sb.

ve znění pozdějších předpisů, novela školského zákona č. 82/2015 Sb.). Během posledních dvaceti let, podobně jako v Německu, dochází v České republice i v dalších evropských státech k postupnému nárůstu žáků se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu a řeší se otázka jejich optimální speciálněpedagogické podpory a začlenění do vyučování (srov. Bartoňová & Vítková, 2013, 2016, 2017).

### Inkluze jako výzva pro školu hlavního vzdělávacího proudu a vývoj vyučování

Inkluzivní vzdělávání z širšího úhlu pohledu vychází ze školního vzdělávání žáků se SVP. Ainscow, Booth a Dyson (2006) vidí inkluzivní perspektivu v úzkém spojení s přesahujícími hodnotami. Tuto orientaci mají školy uskutečňovat ve vyučování. Booth a Ainscow (2002) zpracovali pomocí *Indexu pro inkluzi* sbírku materiálů pro podporu inkluzivního vývoje, která obsahuje oblasti *inkluzivní kultura*, *inkluzivní struktura* a *inkluzivní praxe* (srov. Kratochvílová & Havel, 2012; Havel, 2014).



*Dyson, Howes a Roberts (2002, 2004) shromáždili ve svém systémovém výzkumném přehledu studií k inkluzivním školám následující znaky:*

- Inkluzivní školy se vyznačují školní kulturou, která je výrazem uznání a hodnocení různosti, připraveností vzdělávacích nabídek pro všechny žáky, výraznou kooperací mezi učiteli a podporou spolupráce mezi žáky a konstruktivním začleněním rodičů.
- Mají kompetentní vedení školy, které se hlásí k inkluzivním principům, staví na participaci a odpovědnosti v jednání s kolegy a přebírá podporující a průkopnickou funkci ve vývojovém procesu.
- Mají tendenci k flexibilním a k méně segregujícím formám vyučování a více směřují k pedagogické flexibilitě, co se týče individuálních učebních plánů, individualizace a diferenciací ve vyučování a využití sociálních forem.

Rovněž konstatovali, že pozitivní postoj podpůrné inkluzivní politiky, vzdělávací politiky a školní správy ulehčil vývoj inkluzivních škol.

K výše uvedeným znakům patří zaměření vyučování a školního života na individuální podporu každého jednotlivého žáka, což zahrnuje zohlednění různých potřeb v kontextu sociálního zapojení. Inkluze se týká celé školy. Je potřeba souhry spolehlivých struktur a kontinuální reflexe. Spolehlivé

struktury obsahují vnitřní dohodu školy, vytvoření spojení na různých úrovních a tím umožnění volného prostoru pro pedagogickou a didaktickou práci. Současně školy kladou důraz na to, aby se stále kriticky refletovala praxe a eventuálně přizpůsobovala zjištěným potřebám. Zakotvení struktur stejně jako kontinuální reflexe staví na úzké spolupráci vedení školy a kolektivu učitelů.

Ainscow a kol. (2012) vysvětluje ve svém *Vyrovnaní se s otázkami, jak vyvinout efektivní školy* všechny důvody, proč je třeba inkluzivní vývoj školy sledovat v kontextu.

### *Hovoří o třech rovinách:*

- Jednotlivé školy – v této rovině se jedná o zaměření na strukturu a praxi školy, v popředí je otázka, jak se vyrovnat s heterogenitou. Vedle vyučování jako jádra dění jsou např. relevantní otázky typu kooperace učitelů, spolupráce s rodinou a s místním prostředím školy.
- Mezi školami – v této rovině jsou středem pozornosti mj. pozice v místním kontextu a otázky, jako je status a aspekty konkurence, stejně jako kooperace (např. vývoj partnerství školy).
- Škola – sem patří různé kontexty, zejména kontext místní, národní a globálně politický, dále vlastní kontext školy a rovněž zdroje rodiny nebo zájmů a pochopení zúčastněných odborníků.

## Inkluzivní vyučování

**Inkluzivní vyučování se v podstatě neodlišuje od vyučování v běžných školách. V rámci diskuse o prosazení inkluzivního vyučování se hovoří o znacích, popř. o oblastech kvality dobrého vyučování**

(srov. Helmke, 2014; Moser & Redlich, 2011).

Za podstatný znak inkluzivně zaměřeného vyučování lze považovat zacházení s heterogenitou. Obsahuje vysoký stupeň adaptace a individualizace a je základem pro inkluzivní učební skupinu. Vzhledem k vysoké závažnosti adaptace jsou specifická kritéria kvality a znaky jejich vytváření středem pozornosti v inkluzivní učební skupině. Moser a Redlich (2011) doplňují znaky popsané Helmkem (2014) o oblast kurikula a systémové diagnostiky, kooperativních učebních forem a individuálního feedbacku. Ve výzkumných přehledech, popř. metaanalýze (Swanson et al., 2000) byly jako specifické komponenty vyučování identifikovány ty, jež přispívají k pozitivnímu vývoji žáků s potížemi v učení. Jejich výsledky mluví o významném vlivu zprostředkování a využití kognitivních strategií a přímé instrukce. Nejdůležitější komponenty jsou: komunikace cílů vyučování a kritérií úspěšnosti, rozložení úkolů do dílčích částí, přizpůsobení

stupně obtížnosti úkolů schopnostem žáků, takže jejich zpracování a řešení je výzvou, ale zůstává v možnostech jednotlivých žáků, práce se strukturovaným materiálem a vypracování příkladů řešení, pravidelná kontrola učitelem, častý informační feedback, odkazy na používání strategií, rozdělení cvičení a opakování, interaktivní pracovní formy v malých skupinách, přidělení dodatečných úkolů.

Některé z těchto faktorů se nacházejí mezi znaky, které sestavil Hattie (2008, 2012) pro úspěšné vyučování všech žáků. Mitchell (2014) popsal celkem 27 úspěšných strategií pro inkluzivní vyučování a objasňuje tím šířku (rozpětí) k zacházení s heterogenitou v inkluzivní učební skupině. K tomu patří mj. kooperativní učení, peer tutoring (vrstevnické skupiny), zapojení rodičů, přímé instrukce, formativní assessment, feedback, dobré klima třídy, opakování a cvičení. Současně se objasňují např. oblasti alternativní a augmentativní komunikace, znakový jazyk nebo Braillovo písmo, které jsou pro některé žáky se SVP ve společném vyučování nezbytné.

Základní dimenzí kvalitního vyučování je dále vedení třídy. Efektivní vedení třídy sahá přes prevenci poruch a efektivního využívání učební doby ke zlepšení kvality vyučování (srov. Baumert & Kunter, 2006). Vyšlo najevo, že pro inkluzivní učební skupiny je vedení třídy hlavní kompetencí. Vcelku se ukázalo, že při prosazování inkluzivního vzdělávání existují zřetelné rozdíly mezi prvním a druhým stupněm základní

školy. Na prvním stupni ZŠ jsou výchozí podmínky lepší. To vyplývá z chybějící strukturální diferenciaci, jako je tomu na druhém stupni základní školy. Na druhém stupni ZŠ je zvláště v rozporu cílená diferenciaci společného vyučování a diferenciaci podle výkonu. Vyučování podle oborů je příliš spojené s učební látkou, což pak ztěžuje orientaci na individualizaci a diferenciaci (Bartoňová, in Bartoňová, Vítková, et al., 2016, s. 345).

Nezbytným předpokladem k prosazení inkluzivního vyučování je kooperace mezi učiteli s různými kompetenčními profily. Existující rozdíly mezi speciálními pedagogy a běžnými učiteli představují důležitou příležitost pro týmově utvářené procesy. Úzká spolupráce mezi speciálními pedagogy a běžnými učiteli s dělenou odpovědností za žáky – bez ohledu na potřebu jejich podpory – je pro úspěšné prosazení inkluzivních škol a inkluzivního vyučování vysoce hodnocena v národní a mezinárodní odborné literatuře.



## 1.3 Kompetence učitelů v inkluzivní škole

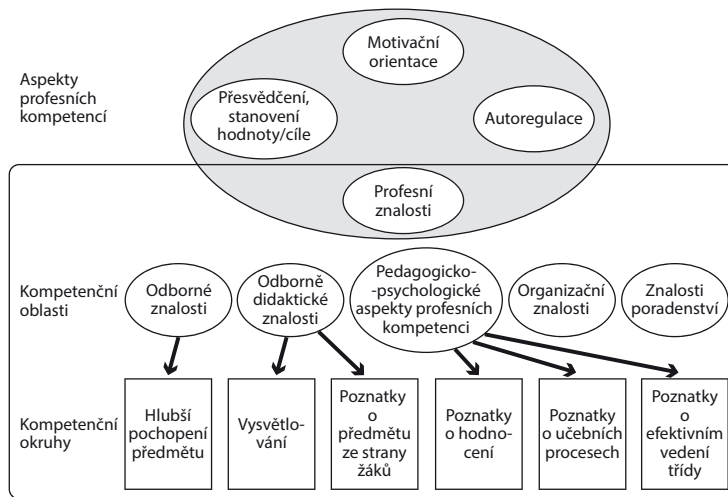
Z výzkumů Möllera, Köllerové a Riecke-Bauleckeho (2016) vyplynulo, že učitelé jsou úspěšnější, když disponují dobrou znalostí nejen svého oboru a oborových didaktik, ale také pedagogiky a psychologie. V čem přesně spočívají základní vědomosti učitelů, aby mohli úspěšně utvářet školu a vyučování a mohli pokud možno prosazovat vzdělávací a výchovné poslání školy? Které poznatky jsou nutné, aby pokud možno dobře vyučovali? Základní vědomosti učitelů jsou určitým druhem výtahu z různosti a komplexnosti teorií, modelů a výzkumných poznatků s cílem zaměřit je tak, aby mohly být vedoucí a inspirující pro myšlení a jednání všech současných a budoucích učitelů. Zprostředkování základních vědomostí je hlavní úkol v pregraduální přípravě učitelů.

**Patří sem tyto oblasti: vzdělávání a výchova, profese a role učitele, didaktika a metodika, učení, vývoj a socializace, motivace zaměřená na výkony a učení, diferenciaci, integraci a podporu, diagnostiku, hodnocení a poradenství. Tyto vědomosti je třeba udržovat po celou dobu vykonávání profese učitele, což je úkolem celoživotního vzdělávání.**

Úspěšné učení žáka ve škole závisí rozhodujícím způsobem na jeho učiteli a s ním svázané kvalitě vyučování (srov. Janík et al., 2013). Analyzujeme-li současnou odbornou literaturu, pak zjistíme, že 30 % rozdílu ve výkonu žáků způsobuje kvalita učitelů, respektive jejich vyučování (Köller & Möller, 2013). Znaky školy, jako např. velikost školy nebo její vybavení, znaky rodiny, jako např. její socioekonomický status, objasňují jen 5 % rozdílů ve výkonech. Na otázku, co má dělat dobrý, popř. úspěšný učitel, spočívá odpověď v tzv. paradigmatu expertů (Bromme, 1997), kteří prosadili profesní kompetence. Učitelé jsou zde vnímáni i jako učící se a osvojující si potřebné kompetence v profesní přípravě na povolání (Kunter & Pohlmann, 2015). Profesní kompetence obsahují přitom kognitivní a nekognitivní znaky, předpoklady pro úspěšné osvojení si specifických profesních úkolů. Tyto znaky jsou naučitelné a proměnné (Kunter, 2011) a jsou předpokladem pro úspěšné jednání ve vyučování.

### Model profesních kompetencí učitelů

Profesní kompetence jsou vnímány jako vícerozměrné a vedle vědomostní složky obsahují také aspekty motivační a autoregulační, dále přesvědčení učitele o učení, dobrém učení a vyučovacích cílech příslušného oboru. Na obrázku 2 je ukázán odpovídající model profesních kompetencí učitelů podle Baumerta a Kuntera (2006). Uvedené čtyři aspekty jsou podrobněji popsány.



Obrázek 2: Model profesních kompetencí učitelů (srov. Baumert, 2011)

## Profesní znalosti

Základním předpokladem profesionálního jednání jsou rozsáhlé profesní znalosti. Jako hlavní znak pro úspěšné učení žáků je zdůrazňován význam vědomostí učitele. Vědomosti učitele lze rozdělit na odborné znalosti (*content knowledge*, CK), odborně didaktické znalosti (*pedagogical content knowledge*, PCK) a pedagogické znalosti (*pedagogical knowledge*, PK). Odborné znalosti obsahují zvládnutí učební látky. Z toho plyne požadavek ještě na další znalosti. Učitelé potřebují získat mimo svůj obor pedagogické znalosti, které se týkají utváření učebních procesů. K tomu patří poznatky o vytváření a optimalizaci učební situace,

poznatky o vývojových a učebních procesech žáků, poznatky o konkrétním hodnocení žáků, poznatky o profesním chování v kontextu školy a mimoškolního prostředí.

Důležité jsou rovněž schopnosti, které nesouvisí s oborem a týkají se organizace a poradenství. Partnerem v poradenství jsou žáci a rodiče. Typickými podněty pro poradenskou činnost jsou otázky týkající se školní dráhy, potíže v učení a problémy v chování (Hertel, 2009). Situace v poradenské činnosti je tematicky a sociálně náročná. Týká se přípravy, samotného poradenského procesu a možných následných opatření. Často dochází k rozhodnutí o přizvání dalších institucí (psychologických nebo speciálněpedagogických služeb).

Organizační schopnosti se vztahují k funkční logice a funkční schopnosti vzdělávacího systému a jeho vzdělávacích organizací, přičemž se dají rozlišovat tyto kompetenční okruhy: poznatky o vzdělávacím systému a rámcových podmínkách, poznatky o řízení vzdělávacího systému, poznatky o organizaci školy, ekologii školy, řízení školy, právním postavení žáků, rodičů a učitelů a úkolech vedení školy, poznatky o kvalitativním zajištění a vývoji školy a efektivitě školy, stejně jako poznatky o teorii školy.

Profesní vědomosti učitele obsahují více kompetenčních okruhů, které vykazují různou blízkost k vyučování. Bezprostředně relevantními pro vyučování a tím i centrálními znaky úspěšného učitele jsou odborně didaktické znalosti a pedagogicko-psychologické znalosti.

### Přesvědčení, stanovení hodnoty, cíle

Východiskem pro zabývání se přesvědčením učitele je akceptace skutečnosti, že setkání se žáky ve vyučování ovlivňuje předem připravená struktura vyučování, která odpovídá vnímání a plánům pro výuku, jež připravil učitel (např. Köller et al., 2000). Působení přesvědčení pro utváření vyučování se ukazuje např. v tom, že učení se chápe jako předávání poznatků žákům, přičemž dříve se žáci považovali za pasivní posluchače (transmisivní – přenosná orientace).

### Motivace

Podle Kuntera (2011) lze blíže rozlišovat tři hlavní motivační aspekty učitelů: motivy volby povolání, očekávání dopadu působení a entuziasmus. Při očekávání dopadu vlastního působení jde u učitelů o hodnocení podle toho, zda se jim dobře daří podpořit učení a chování žáků, a sice i tehdy, když se jim to zdá obtížné a demotivující. Učitelé s vyhraněným sebevědomím vykazují větší nadšení pro vyučování, silnější vazbu na činnost ve vyučování

a zůstávají déle činní v profesi. Přesvědčení o vlastní účinnosti ve vyučování souvisí také s přípravou na vyučování a s jejím průběhem. Schmitz a Schwarzer (2000) například ukázali, že výrazné přesvědčení o svém účinném působení může být resilienčním faktorem při zvládnání stresu a provází profesní angažovanost a radost z povolání (srov. Řehulka, 2016). Tito učitelé používají mnohem více inovativních a efektivních metod ve vyučování a dlouhodobě vykazují méně symptomů stresu, vyšší spokojenost a připravenost angažovat se mimo vyučování. Entuziasmus popisuje pozitivní citové (afektivní) prožívání při výkonu povolání. Teoreticky se rozlišuje mezi nadšením pro vyučování a nadšením pro vyučovaný obor (předmět). Toto rozlišení spočívá v dvojroli učitele jako pedagoga, popř. experta.

### Autoregulace

Autoregulace v rámci profesních kompetencí učitelů se vztahuje na zacházení se zdroji v profesním kontextu (Klusmann, 2011). Mezi zdroje patří předměty, osobní znaky, vnější podmínky, které osobu respektují a které mohou sloužit k dosažení cíle. Při ohrožení nebo ztrátě zdrojů prožijí dotyčné osoby psychický stres. Prožití emocionálního vyčerpání a snížení schopností výkonů např. v rámci vyhoření lze pozorovat jako výsledek ztráty spirály zdrojů (Řehulka, 2016). Profesně se angažovat znamená investovat do práce





přípravenost, snahu a energii. Profesní odolností se rozumí rozměr, ve kterém se člověk distancuje od práce a umí zacházet s neúspěchem. Vysoké profesní angažování je přitom vnímáno jako investice zdrojů a vysoká schopnost odolnosti se chápe jako zachování zdrojů.



*V souhlase s přijetím skutečnosti, že se lidé liší tím, jakým způsobem zacházejí se svými zdroji, rozlišuje Schaarschmidt a kol. (2004) čtyři různé typy profesní angažovanosti a schopnosti její profesní odolnosti.*

- *Zdravý typ* s výrazným profesním angažováním a současně s vysokou odolností, který je na jedné straně schopen optimálně hospodařit se svými individuálními zdroji, na straně druhé umí s určitým rozpětím zdrojů optimálně zvládnout profesní požadavky.
- *Šetřící typ* s nízkým profesním angažováním, ale současně s vysokou odolností, který dokáže na základě toho využít svoje zdroje, může však mít problémy s kvalitou vyučování v důsledku nedostatku angažování.
- *Rizikový typ A* s vysokou profesní angažovaností, ale současně s nízkou odolností. Učitelé tohoto typu investují svoje zdroje v plném rozsahu do své profesní činnosti, nemohou však svoje zdroje chránit, což dlouhodobě může vést ke zmíněné ztrátě spirály zdrojů. Tímto způsobem může být zachována kvalita vyučování, ovšem na úkor vlastní profesní odolnosti.
- *Rizikový typ B* vykazuje malé profesní angažování a malou pracovní odolnost, takže nejsou uspokojeny profesní požadavky ani není vykázána profesní odolnost.

## Profesní kompetence a kvalita vyučování

Důležitý úkol učitele spočívá v tom, aby připravil vyučování a zahájil systematickou výuku specifickou pro daný předmět a podporoval ji (Baumert & Kunter, 2006). Úspěšný profesní výkon se dá měřit podle toho, do jaké míry dosáhnou žáci příslušných učebních cílů. Ovšem je třeba zohlednit interaktivní strukturu vyučování a neplánované chování žáků, takže i při pečlivé přípravě vyučování není průběh vyučování zcela předvídatelný. Učení je navíc individuální, aktivní psychický proces. Při aktivním učení se struktury poznatků u žáků rozšiřují, spojují (vytvářejí sítě), řadí se hierarchicky nebo nově generují. Zda se to podaří, závisí na individuálních kognitivních předpokladech a především na předešlých znalostech žáků. Učení je ovlivňováno také motivačními a metakognitivními procesy. Uvažujeme-li o učení tímto způsobem, pak je zřejmé, že pouze přes učební prostředí a nabídku učitele nevede přímá cesta k osvojení si poznatků. Úkolem učitele je připravit nabídku vyučování tak, aby pravděpodobnost učení na straně žáků byla co největší.

S oporou o *Model působení vyučování* v rámci COACTIV projektu byly identifikovány souvislosti mezi odborností učitele, tzn. profesními kompetencemi, kvalitou vyučování a jeho působením (výkony v oboru, zájem o obor, radost z oboru a strach z výkonu týkající se specifika oboru).

*Se zřetelem na znaky vyučování se rozlišují tři dimenze.*

- Na základě empirických výstupů se ukazuje, že učitelé musejí ovládat iniciování učebních procesů u žáků a jejich zachování (první dimenze). Dle Helmkeho (2009) musejí umět vytvářet kognitivní provokativní učební příležitosti (kognitivní aktivace), podporovat učení žáků pozorným monitorováním učebního procesu, podat žákům zpětnou vazbu a adaptovat vyučování, efektivně utvářet průběh vyučování (vedení třídy).
- Druhá dimenze kvalitního vyučování spočívá v individuální podpoře, kterou poskytuje žákům učitel. Jak vyplývá z výzkumných šetření, žákům mnohdy nestačí jen předložení úkolu, aby ho úspěšně zvládli. Potřebují dodatečně vhodnou podporu podle aktuální potřeby při učení. Vnímání obtížností a příslušná podpora, která zohledňuje autonomii a integritu žáků, motivuje a je základní součástí účinného učebního prostředí.
- Třetí instrukční dimenze, management třídy, obsahuje vytvoření a udržení struktury a řádu jako předpokladu pro realizaci učební doby bez přerušení.

## Vývoj profesních kompetencí

Když je možné se profesní kompetence naučit a popřípadě je změnit, pak se naskytá otázka, co jsou to individuální a institucionální faktory, které ovlivňují jejich vznik a další vývoj. První zkušenosti s oborem a s jeho zprostředkováním shromažďují učitelé už jako studenti na vysoké škole, stejně jako získávají další zkušenosti, ke kterým patří přesvědčení, motivační orientace a autoregulační dovednosti. Vzdělávání začíná vstupem na pedagogickou fakultu, na které jsou zprostředkovány na jednotlivých přednáškách poznatky z oboru, z didaktiky oboru, z pedagogiky a psychologie. V rámci dalšího vzdělávání (CŽV) se většinou ukáže, že odborné didaktické znalosti dále vzrůstají, zatímco odborné znalosti spíše stagnují (Kleickmann & Anders, 2011).

Také po skončení pregraduálního vzdělávání mají učitelé nabídku, jako mnoho jiných profesních skupin, k dalšímu vzdělávání a získání nové kvalifikace. Většinou si učitelé mohou sami vybrat, které další vzdělání nebo kvalifikaci ještě potřebují.



## 1.4 Analýza procesu učení se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Klíčovým aspektem inkluze je vize týmové práce v rámci komunit, místních úřadů a dalších systémů organizací a ministerstev. Úspěch inkluzivního systému požaduje více než týmovou spolupráci a podporující prostředí ve vzdělávání (srov. Peacey, 2001). Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nepotřebují vždy odlišné výukové přístupy, ale rozhodující je, aby škola a učitel využívali nejlepší možné vyučovací prostředky, na jejichž základě realizují edukační proces (srov. Bartoňová, Vítková, et al., 2016, 2017).

Jedním z klíčových aspektů efektivní inkluze ve smyslu praktickém je zjištění, že úkoly dávané žákům a cíle, které mají být naplněny, aktuálně odpovídají jejich potřebám a žáci získávají dostatek prostředků k naplnění těchto potřeb a dosažení výsledků. Někdy selhávají proto, že si stanovují (příp. jim učitelé stanovují) nereálné cíle a mají vysoké ambice v učení. Je to proto, že učební cíle nejsou stanoveny vzhledem k individuálním potřebám žáka, ale vzhledem ke kurikulu a jsou zaměřeny více na intaktní komunitu žáků než na individuum. Simpson a Ure (1993) popisují některé kroky vzhledem k žakovým potřebám. Učitelé, kteří jsou úspěšní, sdílejí management učení s žáky, podněcují víru,

že věci se mohou zlepšovat tím, že uplatňují dohodnuté strategie, a ukazují, že fungují, používají široké spektrum zdrojů informací, dávají a přijímají navazující zpětnou vazbu ve smyslu pozitivní motivace k učení.

Tato konstatování potvrzují potřebu zahrnout perspektivy žáků do vývoje inkluzivní praxe. Každý z těchto výroků může být shodný s potřebou uznat jednotlivé vzdělávací styly ve třídě. Při uznávání individuálních potřeb žáků dochází k týmové spolupráci mezi žáky, která pomáhá učitelům řídit vyučování. Navíc přispívá k tomu, že žáci jsou podporováni k reflexi svých vlastních studijních snah (Reid, 2004).



*Během plánování učení uplatňujeme hlavní kritéria:*

- Učení je proces – je důležité si uvědomit, že každý úkol sestává ze série kroků, které musejí být splněny a vysvětleny žákům.
- Učení je průběžnou činností – žák potřebuje ke splnění úkolu dostatek času, v mnoha případech bude potřebovat více času než ostatní žáci ve třídě.
- Upevnění učiva potřebuje čas – pro žáky to znamená, že upevnění učiva je nezbytné, žáci se SVP potřebují delší čas k automatizaci nově osvojeného učiva.
- Učení je efektivnější, pokud je jeho obsah známý – žáci se SVP potřebují před plněním úkolu projít jeho zadání tak, aby porozuměli obsahu a následně byli schopni samostatné práce. Jeden z neefektivnějších prostředků k dosažení tohoto stavu je předchozí diskuse o tématu. Ta zajistí dobré pochopení konceptů a pozadí učiva.
- Upevnování učiva je třeba naplánovat – upevnování učiva je pro žáky nezbytné. Nemělo by být náhodné, ale musí být plánované a je důležité předkládat materiály, které mají být osvojeny za pomoci různých učebních kontextů a také v průběhu času. To zvyšuje možnost uchování si učiva v paměti a podporuje porozumění tématu.
- Učení je holistický proces – při vzdělávání bereme v úvahu emocionální a sociální potřeby, měly by být zohledněny i faktory prostředí.

## Proces učení

Učení je průběžnou činností zahrnující řadu kognitivních a myšlenkových operací. Existují tři hlavní etapy učení: vstup, kognitivní operace (poznání) a výsledek (výstup). Vstup je vnímán různými formami (např. poslouchám nebo hovořím, pozoruji události, píš, získávám zkušenosti skrze aktivity celého těla). Kognitivní operace jsou spojeny se zpracováním zadání úkolů. Výstup (výsledek) informuje o úrovni pochopení zadaného úkolu.

Žáci se SVP mohou mít obtíže ve fázi vstupu a výstupu, což může ovlivnit poznávací proces a znemožnit jim plné pochopení úkolu. Aby byli žáci úspěšní, je třeba tyto dimenze propojit – neúspěch se odráží ve vyšší míře stresu, snížené motivaci a vyšší pravděpodobnosti neúspěchu. Nelze však definovat univerzální postup, všechny druhy vstupu informací jsou v učebním procesu důležité, avšak žáci na prvním stupni mají sklony reagovat nejlépe na taktilní či kinestetické vstupy či na vstupy zrakové a sluchové. Proto je nezbytné brát v úvahu individualitu každého z nich ve vztahu k jednotlivým složkám učebního procesu. Individuální preference mohou být zřejmé a ovlivňují studijní výsledky (srov. Bartoňová, Vítková, et al., 2013, 2017).

Burden (2002) uvádí, že obtíže v učení mohou být způsobeny impulzivním učebním stylem, případně nedostatečným zpracováním příchozích stimulů. Dále tvrdí, že v průběhu zpracování v kognitivní fázi žák nemusí být schopen rozlišit

při řešení problémů podstatné a nepodstatné informace. Tento jev lze sledovat u žáků středních škol i studentů vysokých škol a může to vést k nesprávným řešením problému. Dále zdůrazňuje, že potenciální obtíže mohou být ve výstupní fázi spojeny s nedostatečným povědomím o smysluplnosti úkolu (Reid & Kirk, 2001). Vygotskij (1962, 1978) rozlišuje mezi kognicí a metakognicí (tj. postupné vědomé ovládnutí vědomostí a učení) a schopností využít znalostí při osvojování dalšího učiva. Oba aspekty, kognitivní i metakognitivní, jsou ve Vygotského modelu důležité a oba byly použity v mnoha oblastech hodnocení a učení. Pozornost je věnována zejména kognitivnímu aspektu učení v souvislosti s teorií sociálního konstruktivismu. V podstatě to znamená potřebu zaměřit se u žáků nejen na kognitivní faktory, ale také na to, jak rozumějí jazyku a vědomostem zprostředkovaným v učebním kontextu.

Burden (2002) dále uvádí, že kulturní a sociální kontext, ve kterém k učení dochází, je stěžejní ve zprostředkování informací o tom, jak se žák učí. To svědčí o tom, že učení zahrnuje více než jen prezentaci informací, ale také faktory vztahující se k žákovi jako takovému, zejména zahrnuje jeho předcházející kulturní a učební zkušenosti. Dřívější zkušenosti a učení mohou dát smysl nově osvojovanému učivu a je třeba je zohlednit dříve, než je nové učivo osvojováno. Tomuto postupu se říká *reciproční učení* (Palincsar & Brown, 1984), při němž interakce mezi žákem a učitelem vytváří most mezi existujícími vědomostmi, zkušenostmi a novými

poznatky. V podstatě je toho dosaženo prostřednictvím efektivní interakce formou dialogu (otázky/odpovědi) mezi učitelem a žákem.

*Doporučené strategie pro propojování dříve osvojeného učiva s novým učivem (tzv. scaffolding):*

- *Úvodní aktivity* – jedná se o klíčové aktivity vedoucí k pochopení významu při osvojování si nového učiva.
- *Opakující aktivity* – jsou důležité pro efektivní učení. Zdůrazňují klíčové prvky osvojeného, mnoho žáků má problémy s rekapitulací a vymezením důležitých informací.
- *Propojovací aktivity* – jeden ze stěžejních aspektů učení je schopnost vytváření vazeb. Efektivní učení závisí na pohotovosti žáka při vytváření vazeb mezi dříve a nově osvojovaným učivem.
- *Prevence proti neúspěchu* – je důležité, aby žáci měli možnosti procvičovat nově získané znalosti a dovednosti. Procvičování vede k automatizaci, automatizace pak poukazuje na získané kompetence a schopnosti žáka využít nových dovedností při nově osvojovaném učivu.
- *Upevňovací aktivity* – je důležité, aby každá aktivita, hodina či vyučovací blok byly ukončeny shrnutím osvojeného k upevnění učiva.

*Scaffolding* je proces, během kterého musí učitel vhodně reagovat na žákovo chování v průběhu výuky. Je to forma strukturované (vedené) participace a interakce, která formuje žákovo osvojení nového učiva. Důležitou součástí tohoto učebního procesu je sebereflexe a sebehodnocení, ty jsou součástí metakognice.

### Sociální kompetence jako vzdělávací cíl

Úspěchy žáků ve školní práci a jejich schopnost adaptovat chování podle požadavků školy mají své individuální i systémové zdroje. Na individuální úrovni je to především míra aktivního zapojení žáka v procesech učení a ve formálních i neformálních interakcích školního života a vnímání vlastní pozice v nich. I když jsou tyto faktory do velké míry závislé na sebepojetí a sociálních kompetencích žáka, jsou ovlivněny i kvalitou školního života (posiluje, popř. oslabuje). Procesy školního života jsou proto dobře využitelné pro zvyšování aktivity žáků, pro jejich zapojení do výuky a pro zlepšení jejich vnímání sebe samých (Helus, 2004).

Moderní vyučování směřuje nejen k vybudování kognitivních schopností a dovedností, ale současně také ke zprostředkování sociálních kompetencí. Požaduje se schopnost práce v týmu, komunikační schopnost a kompetence prezentace. Za tím se skrývá základní znalost – účinné učení je vždy spojeno s úspěšnou interakcí. Vzájemné otázky a odpovědi, podpora a poradenství, výklad a diskuse, naslouchání

a argumentace, kontrola a feedback – to všechno podporuje a posiluje žáky při vyučování. Bez konstruktivní komunikace a kooperace zůstává mnohé jen na povrchu.

Sociální kompetence jsou důležité nejen pro získání odborných znalostí. Kdo chce být úspěšný v profesním a osobním životě, ten musí být kompetentní v komunikaci a interakci (vzájemném působení). Tuto část rozvoje osobnosti je třeba zdůraznit. Důvodů pro to je více – zvládnutá komunikace, prezentace a kooperace podporují sociální interakci ve třídě. K tomu posilují sebedůvěru jednotlivých žáků, pomáhají jim při vysvětlení učební látky, přispívají k jejich ústnímu výkonu při zkoušení, v neposlední řadě tvoří důležitý předpoklad pro kompetentní účast na profesních, politických a vzdělávacích procesech ve třídě. To všechno podtrhuje význam sociálních kompetencí.

Vybudování sociálních kompetencí je cílem a povinností moderního vzdělávání. Začíná nácvikem smysluplných otázek, podáním informací, vysvětlením nebo reprodukováním a sahá přes diskusi, interview, výklad a prezentace až k řízení a vybudování skupinové/týmové práce. Tyto a jiné druhy sociálních kompetencí zvládne jen minimální počet žáků. Většina je odkázána na pomoc učitele prostřednictvím cvičení, feedbacku, reflexe, videostudií a jiných procesů poskytujících vysvětlení, která vedou do tajů dobré komunikace a interakce.

Jak ukazuje řada citovaných studií (Schaarschmidt, 2004, 2007), někteří učitelé se cítí ve vyučování stresovaní. Nechť učít, selhání v učení, hluk, nezám, pohodlnost, nedostatek koncentrace, mobbing a jiné formy destruktivního pracovního a sociálního chování žáků se postarají o to, že se učitelé dostávají na hranice svých možností (srov. Řehulka, 2016). Popis těchto situací podtrhuje nutnost odlehčovacích opatření při vyučování. Kromě uvedených důvodů existují ještě další důvody: politické kroky a změny programů, restriktivní rámcová opatření v jednotlivých školách (velké třídy, nedostatečné vybavení) ap. (srov. Klippert, 2008). Z realizovaných výzkumů vyplývá, že žáci se stávají díky tréninku stále samostatnější, disciplinovanější a schopnější pracovat v týmu. Pomáhají si, kontrolují se a vychovávají se navzájem. Tím se učitelé dostávají mimo ohnisko učebního dění a nemusejí proto vynakládat tolik námahy na podporu žákům, kteří vyhledávají pomoc. Předpokladem pro odlehčení práce učitele je žáky dobře metodicky vybavit.





Foto: Miguel Á. Padrián



# Plánování podpory při společném vzdělávání

# 2

Podstatnou součástí inkluze ve vzdělávacím systému je zapojení osob se zdravotním postižením. K významnému kroku směrem k podpoře inkluze došlo ratifikací *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením* Českou republikou v září 2009 (zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů, tzv. antidiskriminační zákon). Tato Úmluva byla v prosinci 2006 schválena Valným shromážděním OSN. Za důležité pokládá zajištění přístupu osob se zdravotním postižením k fyzickému, ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu prostředí, ke vzdělávání, rehabilitaci, k informacím a ke komunikaci. Úmluva je založena na principu rovnosti, jejím cílem je chránit a zajistit rovný přístup k právům a svobodám pro osoby se zdravotním postižením a zajistit respektování jejich závažnosti (Vítková, in Bartoňová, Vítková, et al., 2013, s. 95). Podobný přístup pozorujeme i v jiných evropských zemích, např. v Německu, kde došlo k ratifikaci *Úmluvy 17. prosince 2008 (UN – Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*; srov. Reich, 2014).

## 2.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Inkluzivní škola v podstatě vychází z předpokladu, že všichni lidé jsou vždy závislí na svých předpokladech a životní situaci a mají určité potřeby podpory. Všichni lidé se chtějí dále vyvíjet a získávat nové znalosti, obohatit svoje poznatky, změnit postoje, rozšířit svoje perspektivy, vyzkoušet nové učební cesty, produkovat rozmanité výsledky a utvářet svět (Reich, 2014, s. 255).

Inkluzivní škola chce podporovat všechny žáky. U žáků s postižením je potřeba podpory ve vzdělávání zřetelná a je nutno ji při jejich vzdělávání zohlednit. Internetové stránky k inkluzivní didaktice pomáhají s materiály pro různé formy postižení, aby bylo rozšířeno informování učitelů a dalších zúčastněných o příslušných formách a bylo stanoveno pedagogické doporučení k realizaci. K tomu jsou k dispozici odkazy na existující sítě, ve kterých lze nalézt další informace. V tabulce 1 najdeme stručný popis oblastí, které obsahují četné jednotlivé případy. Jsou zastoupena především postižení psychická, tělesná a mentální jak jednotlivě, tak v kombinacích.

Tabulka 1

*Stručný popis oblastí postižení (Reich, 2014, s. 260; srov. Valenta et al., 2015; Bartoňová & Vítková, 2016, 2017; Bartoňová, Pipeková, & Vítková, 2016)*

---

### **Vybrané oblasti postižení    Stručný popis**

---

Tělesné postižení	Jako tělesné postižení se označují přetrvávající nebo trvalé nápadnosti, pohybové schopnosti s trvalým nebo podstatným negativním působením na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Příčinou je poškození podpůrného (nosného) nebo pohybového aparátu nebo jiné organické poškození (Vítková, in Valenta, 2015, s. 148; srov. Leyendecker, 2005).
Mozková obrna	Mozková obrna (dříve dětská mozková obrna) je neprogresivní neurologický stav, který vzniká poškozením mozku před ukončením jeho vývoje. MKN-10 klasifikuje MO jakou spastickou: diplegie / diparéza, kvadruplegie / kvadruparéza a hemiplegie / hemiparéza; dyskinetickou: atetóza, dystonie, ataxie a jiné formy (Vítková, in Valenta, 2015, s. 110).
Postižení přidružená k mozkové obrně	Mozková obrna je často kombinována s poruchami duševního vývoje a sníženým intelektem (cca 66 %), s poruchami řeči (cca 50 %), s poruchami chování (cca 50 %), s epileptickými záchvaty (cca 15–75 %). Výjimkou nejsou ani smyslová postižení, ať se jedná o vady zraku (např. tupozrakost, šilhavost, slabozrakost různého stupně), nebo vady sluchu (různé stupně nedoslýchavosti; Vítková, in Bartoňová, Pipeková, & Vítková, 2016, s. 126).
Epilepsie	Epilepsie je neurologické onemocnění postihující mozkovou tkáň, které se projevuje opakovanými záchvaty různého charakteru, spojenými se změnou v oblasti prožívání, uvažování a chování, a motorickými projevy, často doprovázenými poruchami vědomí (Vágnerová, 2004, s. 134). Aby byl edukační proces žáků s epilepsií kvalitní, je nutná adekvátní příprava pedagogů (srov. Vítek, 2007).
Smyslové postižení	Jako smyslové postižení jsou často dominantně popsány distanční smysly (sluch, zrak). Postižení dalších smyslů (čichu, chuti a hmatu) nevyžaduje ze speciálněpedagogického hlediska podporu. Zde působí dominance školního obsahu, který dal dálkovým smyslům ve vyučování zvláštní význam. Sluchové postižení (nedoslýchavost, hluchota), zrakové postižení (slabozrakost, nevidomost) a hluchoslepoty jsou hendikepy, jež ve vyučování vyžadují speciální podporu (Reich, 2014, s. 260; Vítková, in Bartoňová, Pipeková, & Vítková, 2016, s. 267).

---

Tabulka 1 – pokračování

*Stručný popis oblastí postižení (Reich, 2014, s. 260; srov. Valenta et al., 2015; Bartoňová & Vítková, 2016, 2017; Bartoňová, Pipeková, & Vítková, 2016)*

Vybrané oblasti postižení	Stručný popis
Zrakové postižení	Zrakové postižení znamená pro jedince závažné omezení nejen ve zrakovém vnímání, ale také v oblasti osobnostní a edukační (Hamadová et al., 2007, s. 11).
Sluchové postižení	Sluchové postižení je sociálním důsledkem takové ztráty sluchu, kterou již není možno plně kompenzovat technickými pomůckami. Rozlišujeme postižení postlingvální (ohluchlost) a prelingvální, které vzniklo před ukončením základního vývoje jazyka a řeči (4–7 let; Langer, in Valenta et al., 2015, s. 147; srov. Horáková, 2011).
Hluchoslepota	Vzdělávání žáků s hluchoslepotou představuje i přes malý počet vzdělávaných jedinců aktuální a poměrně široké téma, a to vzhledem k heterogenitě osob tohoto okruhu (Hricová, in Bartoňová, Pipeková, & Vítková, 2016, s. 67–68).
Narušená komunikační schopnost (NKS)	Žáci s narušenou komunikační schopností (NKS) jsou žáci, kteří jsou omezeni v používání hláskové a psané řeči při vyjadřování daném podle očekávání určitým věkem (Reich, 2014, s. 260). NKS je jedním ze základních termínů současné logopedie. Příčinou vzniku NKS mohou být genové mutace, aberace chromozomů, dále poškození receptorů, efektorů (mluvních orgánů). NKS může vzniknout na podkladě orgánového poškození nebo je příčina vzniku funkční, bez poškození orgánového (Klenková, Bočková, & Bytešnicková, 2012, s. 57).
Specifické poruchy učení (SPU)	Kdo má potíže v učení kvůli problémům s vnímáním, pozorností či zapamatováním, nepovažuje se za postiženého, ale za žáka se specifickými poruchami učení (SPU). Pojem často odkazuje k poškození v oblasti tělesných struktur, nikoli funkcí, čímž se většinou myslí medicínsky stanovené poruchy učení (ICD, ICF; Reich, 2014, s. 260). Obraz SPU může být následující (srov. Bartoňová, 2012; Franková, 2012, 2014): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dyslexie</li> <li>• Dysgrafie</li> <li>• Dysortografie</li> <li>• Dyskalkulie</li> </ul>

Tabulka 1 – pokračování

*Stručný popis oblastí postižení (Reich, 2014, s. 260; srov. Valenta et al., 2015; Bartoňová & Vítková, 2016, 2017; Bartoňová, Pipeková, & Vítková, 2016)*

---

<b>Vybrané oblasti postižení</b>	<b>Stručný popis</b>
Psychické onemocnění	Různé psychické symptomy mohou společenskou účast narušit tak, že se zdá zásadně ohrožena docházka do školy. Protože obraz psychických onemocnění na rozdíl od tělesných postižení není na první pohled vidět, nejsou často brána vážně. Poruchy pozornosti a motivace, emocionální stability, kognitivních funkcí, vnímání a orientace jsou však často výrazem psychických problémů, které způsobují v učení potíže (Reich, 2014, s. 260; srov. Bartoňová, in Bartoňová, Vítková, et al., 2016, s. 83).
Mentální postižení	WHO definuje mentální postižení jako významně sníženou schopnost chápat nové nebo komplexní informace a naučit se a osvojit si nové poznatky. Konkrétně je to dáno tím, že jedinec je považován za osobu s mentálním postižením, když jsou patrné tři jevy (Reich, 2014, s. 261) – IQ nižší než 70–75; velmi omezené adaptační chování vzhledem k prostředí; zjevnost tohoto omezení již ve věku do osmnácti let. Mentální postižení vzniká většinou součinností více faktorů. Může se jednat o příčiny endogenní (genetické) či exogenní (vzniklé vlivem prostředí).
Lehké mentální postižení	Osoby s lehkým mentálním postižením (IQ se pohybuje přibližně mezi 50–69) tvoří heterogenní skupinu, která se vyznačuje celou řadou odlišností. Celkové poškození neuropsychického vývoje přináší změny v oblasti poznávacích procesů, zasahuje do sféry emocí a vůle, ovlivňuje adaptabilitu, projevuje se v omezení motoriky. Učební proces žáků s LMP se neobejde bez dodržování přizpůsobených podmínek, podpůrných opatření a uplatňování zvláštních strategií ve výuce (Bartoňová, in Bartoňová, Vítková, et al., 2016, s. 269).
Středně těžké a těžké mentální postižení	Středně těžké mentální postižení – IQ dosahuje hodnot 35–49. Výsledkem je zřetelné vývojové opoždění v dětství, ale mnozí jedinci se dokážou vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti. V dospělosti budou potřebovat tyto osoby různé podpory k práci. Těžké mentální postižení – IQ se pohybuje v pásmu 20–34. Stav vyžaduje trvalou podporu (Pipeková, in Bartoňová, Pipeková, & Vítková, 2016, s. 111).

---

Tabulka 1 – pokračování

*Stručný popis oblastí postižení (Reich, 2014, s. 260; srov. Valenta et al., 2015; Bartoňová & Vítková, 2016, 2017; Bartoňová, Pipeková, & Vítková, 2016)*

<b>Vybrané oblasti postižení</b>	<b>Stručný popis</b>
Poruchy autistického spektra (PAS)	Poruchy autistického spektra (PAS) se řadí k nejtěžším poruchám dětského mentálního vývoje a jsou trvalé. Jedná se o neurovývojová onemocnění na neurobiologickém podkladě. Problémy jedinců s PAS se objevují v oblasti tzv. triády, tedy v oblasti komunikace, sociálního chování a imaginace, a jsou spojeny se stereotypním okruhem zájmů (Bazalová, in Bartoňová, Pipeková, & Vítková, 2016, s. 147).
Aspergerův syndrom jako jedna z PAS	Aspergerův syndrom je považován za relativně pozitivní diagnózu PAS. Má specifika stejně závažná, ale kvalitativně odlišná od ostatních poruch. Zpravidla se nevyskytuje opoždění ve vývoji řeči a v kognitivním vývoji (Bazalová, in Bartoňová & Vítková, 2016, s. 292).
Souběžné postižení více vadami	Souběžné postižení více vadami je zpravidla kombinace různých postižení, která mohou zahrnovat řeč, mobilitu, učení, mentální funkce, zrak, sluch ad. Kombinovaná postižení jsou často doprovázena smyslovým deficitem, obtížemi v chování či v oblastech sociálních vztahů. Přítomny bývají obtíže v jazykových a komunikačních kompetencích nebo ve schopnosti samostatné orientace a pohybu. Ve vzdělávání mohou žáci vykazovat potíže se zapamatováním, učení a transferem naučeného do praktické podoby (Valenta, 2015, s. 145).

Vzhledem k rozsahu různých druhů postižení a jejich kombinacím se v pregraduální přípravě učitelů doporučuje, aby se věnovala pozornost získání kompetencí v přístupech k různým formám postižení v obecné rovině. Rozsáhlé znalosti o příčinách a terapiích nejsou potřeba, protože se učitelé v případě potřeby mohou obrátit na speciální pedagogická centra, ve kterých pracují erudovaní speciální

pedagogové a psychologové. Tak je tomu např. ve Finsku, kde všichni budoucí učitelé studují základy v jejich šíři a různosti s vysokým podílem praxe. Praxe je zaměřena na to, jaké důsledky má příslušné postižení ve vyučování a jak lze ve vyučování s žáky s určitým postižením konkrétně zacházet (Reich, 2014, s. 261).

## Diferencované hodnocení

Patří ke zkušenostem a také k empiricky popsaným účinkům dobře organizovaného vyučování, že způsob hodnocení je bezprostředně a pokud možno přímo spojený s cíli a činnostmi v učebních procesech. V projektu *Učení pro porozumění* se osvědčila určitá pravidla, která jsou doplněna zkušenostmi podle Wiskeové (1998, s. 78).

- Vyučování musí být přizpůsobeno činnostem žáků, ve kterých mohou žáci vyučovací předměty a vyučovací procesy dostatečně pozorovat, skutečně zažít a vyzkoušet si je.
- Kritéria posouzení úspěšného učebního konání se dají jen částečně stanovit před začátkem vyučování, je třeba je v učebním procesu rozšiřovat, společně pozorovat a diskutovat. Zde je zvláště smysluplné, abychom se v učebním procesu zastavili a společně zajistili kritéria, podle kterých se má realizovat zdařilé a úspěšné vedení učení.
- Kritéria posouzení musejí být jasná a pro všechny žáky snadno pochopitelná. Je třeba, aby byla dostatečně spojená s cílem učebního procesu. Určení rozsahu, šířky a hloubky velmi úzce souvisí s jednáním a s daným časem určeným pro dosažení cíle.
- Učitelé a žáci sdílejí svoje poznatky a porozumění prostřednictvím kritérií pro posouzení a používají vzájemné pozorování a posuzování k prověrce svého pochopení.

*Peer to peer feedback* (zpětná vazba vrstevníky) je základním přístupem ke zlepšení úspěchů v učení. Posouzení pouze učitelem se jeví jako jednostranné a překonané.

- Zvláště ve fázích pozorování, experimentování, vyzkoušení a individuálních přístupů zůstávají hodnocení z vnějšku spíše popisná a otevřená, aby odpovídala charakteru takových procesů.
- Ve fázích vedeného zkoumání a při přípravě a prezentaci výsledků jsou činnosti a jejich výsledky posuzovány na základě předem dohodnutých kritérií. Toto posouzení by mělo být vždy vyladěno s vnímáním žáků (skupiny a jednotlivce).
- V inkluzivním vyučování nemá žádný smysl dělat bezprostřední srovnání mezi žáky, protože rozdíly individuálních předpokladů jsou většinou příliš velké. V takových případech je vhodnější využít kritéria vztaženého na individuální pokroky v učení u jednotlivých žáků.



Podstatné pro posouzení ve vztahu k uvedeným pravidlům jsou tři souvislosti:

1. Představení cílů v rámci kurikula, podle kterých lze očekávat určité učební výsledky.
2. Kritéria posouzení, která jsou odvozena z představ o cílech a z učebního procesu.
3. Šance jednání podle časového rozsahu, obsahové a metodické šíře a dosaženého stupně obtížnosti, které definují kontext posouzení v užším smyslu.

V zásadě je dohoda o cíli doprovázena určením místa a podpůrnými rozhovory. Dohoda o cíli je zaměřena na výkony, kterých má být dosaženo, ale také na způsob, na spolupráci v týmu a závěry, o něž se usiluje, příp. na další související aspekty.

## 2.2 Individuální podpora žáků v heterogenní třídě

Ve škole pociťuje učitel napětí mezi požadavkem na všeobecné i odborné vzdělání a požadavkem na to, že žádný žák nemůže zaostávat a musí být podporován odpovídajícím způsobem v závislosti na svých individuálních učebních předpokladech.



Obrázek 3: Vztah mezi standardizací a individualizací (Ziener, 2016, s. 23)

Inspiraci k řešení tohoto napětí nalezneme v publikaci *Neue Lernkultur*, kterou vydal v SRN *Zemský institut pro vývoj školy* (2009). Základní spirála je určena čtyřmi kroky: pozorováním, popisem, vyhodnocením a doprovodem.

### Modifikace 1: Pozorování, popis, vyhodnocení a doprovod

Čtyři kroky – pozorování, popis, vyhodnocení a doprovod – popisuje spirála. K pozorování žáka je zpracována dokumentace, která se vyhodnocuje v procesu reflexe, aby na tomto základě mohl být žák efektivně doprovázen. Pedagogické a didaktické zacházení s růzností žáků ve třídě se podaří efektivním vnímáním různosti a profesionálním chováním učitele s respektem k různosti.

## Modifikace 2: Změna důrazu

Pojmy pozorování, popis, vyhodnocení a doprovod jsou chápány a pociťovány jako zadání a úkoly, jež bezprostředně podněcují doplňující návazné otázky, jako například:

Pozorování – *podle jakých kritérií?*

Popis – *jaká pozorování a v jaké formě?*

Vyhodnocení – *co a s jakým cílem?*

Doprovod – *kam a v čem?*

Pojmy vnímání, uznání, respekt a podpora se vyhýbají takovým otázkám, a pokud ano, tak jsou nově akcentovány. Vnímání je něco jiného než pozorování prováděné pomocí kritérií, do jisté míry je to mimovolný sensorický reflex. Je to klíč k zacházení s růzností (jinakostí). Uznání a respekt pocházejí z povahy zájmu. S těmito pojmy souvisí další akcentace (zdůraznění). Podpora (další pomoc) osvětluje určité chápání rolí.

Pojmy pozorování a popis se často spojují s pojmem diagnóza, pedagogická diagnostika. Pojem diagnóza míní doslova vyšetření doprovázené a vyhodnocené pomocí kritérií, např. v medicíně. Ve školním prostředí je otázkou, jak získat poznatky o výchozím stavu učení a k čemu je použít.



V inkluzivním prostředí školy se k této otázce stavějí jinak, jak ukazuje legislativa ve spolkových zemích Německa. Hovoří se o žácích s písemně potvrzenými potřebami a upouští se od domněnky orientované na deficity (Ziener, 2016, s. 26). Taková speciálněpedagogická diagnóza, která může být odvozena od systému školy v hlavním vzdělávacím proudu, je podstatným předpokladem pro zdařilou inkluzi (srov. Werning & Avci-Werning, 2015).

## 2.3 Nabídka diferenciacce a podpory v inkluzivní třídě

Podpora znamená pedagogicky řečeno nárůst šancí na vývoj. V rámci inkluzivní školy proto existuje rozsáhlá nabídka diferenciacce a podpory. Tím se má zabránit vyřazení slabých žáků a současně umožnit podpora výkonově schopnějších žáků. Je to také měřitelné – čím více žáků ze sociálně slabších rodin dosáhne vyššího stupně ukončení školy, tím více lidí se znevýhodněním nebo postižením může dosáhnout osobní excelence a tím zřetelněji je škola viditelná. Taková otevřená škola je škola pro všechny, umožňuje lepší životní šance a zabraňuje příliš časně negativní biografii učení zvláště žáků se sociálním znevýhodněním nebo s postižením. Inkluzivní škola musí obsáhle reflektovat kulturu jako širší



učební prostředí a její rozdílný význam v heterogenní skupině, pokud nechce dělat zásadní chyby ve vedení učební skupiny v určení vhodného učebního prostředí a postupů (srov. Rothstein-Fish & Trumbull, 2008). Z pohledu empirického výzkumu učení kontroluje úspěšná škola vedle rozmanitosti perspektiv, přístupů a výsledků především to, jaké skutečné pokroky v učení a ve vývoji žáci udělali a zda existuje o této skutečnosti feedback (srov. Hattie, 2009, s. 173).

*I když aspekty, kterými se v detailu vyznačuje podpůrné učební prostředí, jsou mnohdy různé a částečně protichůdné, dají se uvést četné podpůrné faktory (Hattie, 2012, s. 151):*

- vysoké očekávání od všech žáků;
- silné personální vztahy mezi žáky a zúčastněnými dospělými;
- velká angažovanost a vysoká motivace žáků;
- motivující a podnětné kurikulum, které obsahuje odčitelné části i části doplňující;
- efektivní celodenní vyučování pro všechny;
- účinné využití dat a faktů z feedbacku (zpětné vazby) žáků a zúčastněných, aby se zlepšilo vyučování;
- včasná pomoc s minimálním rušením pro žáky s osobními těžkostmi;
- pevná pozitivní vazba školy s rodiči;
- účinná angažovanost ve směru k okolní komunitě.

Podstatné je, aby učitelé byli považováni za jeden z nejdůležitějších faktorů v podpůrném učebním prostředí. Vedle vztahů, které dnes zřetelně vystupují do popředí při popisu podpůrného učebního prostředí, je třeba zvlášť zdůraznit specifické poznatky z inkluzivní didaktiky, protože právě tyto poznatky dávají inkluzivní práci vhodnou strukturu (srov. Bartoňová, Vítková, et al., 2015, 2017).

### Vztahy a týmy

Profesní obraz učitele se v průběhu poslední doby značně změnil. Na místo výlučně odborného učitele nebo speciálního pedagoga s určitým odborným zaměřením nastupuje učitel, který disponuje značnými poznatky v oblasti pedagogické, psychologické, diagnostické, sociální a speciálně-pedagogické, přináší s sebou také odborné poznatky a je schopen mezioborově pracovat v multiprofesionálním týmu. To předpokládá změnu pregraduální přípravy učitele ve směru základního vzdělání blíž k praxi.

Inkluzivní školy mají na učitele nové požadavky. Jako pozitivní se ukázalo, když učitelé (stejně jako žáci) mají povinnost zůstat ve škole i mimo svoje vyučovací hodiny, aby zvládli týmovou práci, kolegiální úkoly a úkoly péče o žáky. Inkluzivní škola dává učiteli k dispozici pracovní místo ve škole ve spolupráci s dalšími kolegy, a to pokud možno blízko žákům. Učitelé musejí ke své práci pravidelně absolvovat další vzdělávání. Škola si vyvíjí vlastní plán dalšího vzdělávání ve

spolupráci se vzdělávacími institucemi. Současně je třeba, aby se do studijních plánů dostávalo větší množství speciálněpedagogických předmětů. Úkoly speciální pedagogiky spočívají především v podpoře běžné školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Učitelé podstatnou měrou přispívají k úspěchu školy. Na nich záleží, jak se ve škole žáci angažují. Úspěšní učitelé mají současně dobré vztahy jak se žáky, tak s týmem učitelů. Jsou angažovaní, dbají na vztahy a klima při vyučování, mají ale také dobré porozumění pro učební předměty, které jsou strukturovaně zprostředkovávány vzhledem ke stanovenému cíli (Hattie, 2012, s. 24).

V empirických výzkumech se zřetelně ukázalo, že učitelé potřebují dosáhnout dobré kultury vztahů, které jsou vysokým očekáváním navázány na schopnosti žáků a jejich vlastní úspěchy v učení. Kvalita kooperace a komunikace

je přitom rozhodující, abychom mohli promyslet problémy a jejich řešení (Hattie, 2009, s. 115). Na straně vztahů a jejich významů v procesu učení a vyučování je v empirických studiích stále více zřetelné, že jde zpravidla o zvýšení a zlepšení kvality společné práce a komunikace.

*Podle Hattieho (2009, s. 117) k tomu patří především následující aspekty vztahů:*

- Učitelé poskytují žákům přiměřené a provokativní cíle pro učení.
- Průběžně přezkušují jejich přijetí prostřednictvím úspěchu ve vyučování.
- Mají hluboké pochopení pro vyučování žáků a své působení na jejich učení.
- Jsou schopni kontroly.
- Mají velký elán pro vyučování a učení.
- Disponují dobrou znalostí vyučovací látky.
- Jsou schopni improvizace.
- Dávají přednost postupům problémového učení.
- Vytvářejí pozitivní učební klima, aby umožnili učení.
- Mají vůči žákům respekt.



Dobré vztahy mezi učiteli a žáky a mezi učiteli v učitelském sboru jsou dle zkušeností získaných v inkluzivních školách podstatným předpokladem pro pozitivní učební

prostředí. Pedagogika je vždy pedagogikou vztahů (srov. Bingham & Sidorkin, 2010). Inkluze ve škole a ve vyučování znamená odstranění dosavadního obrazu soběstačně jednajících učitelů a nahrazení učitelem, který průběžně pracuje v týmu a přitom je kooperativní, komunikativní a schopen vztahu, aby uplatnil svoji silnou individuální stránku v rámci týmové práce ve společném jednání s ostatními kolegy.

Učitelé stojí nejen na začátku svého studia nebo profesního života před otázkou, zda si přinášejí potřebné schopnosti, které mohou rozvíjet, aby pracovali intenzivně a efektivně (Kauchak & Eggen, 2011, s. 5). Konstruktivní didaktika (Reich, 2012), která je rozhodující pro inkluzivní didaktiku, je didaktika vztahů. Existuje četnost kvalifikujících znaků se zřetelem na učitele.

## 2.4 Podpůrné plánování v kontextu vyučování, diagnostiky a evaluace

Na základě výsledků mezinárodního srovnání školních výkonů se posunul termín individuální podpory více do zorného pole zájmu, což se zdůvodňuje odvratem od principu pokud možno homogenní učební skupiny. Pojem podpora obsahuje převážně pozitivní konotace, zejména úspěšné

pedagogické jednání bez nežádoucích vedlejších účinků. Pojem podpora může být použit jako nadřazený pojem pro pedagogické jednání, které je zaměřeno na co nejlepší výchovu a vzdělávání. Individuální je podpora tehdy, když úspěch podpory je dosažen stálým individuálním přizpůsobováním nabídky podpory.

### Podpůrný plán jako možnost realizace individuální podpory

Pomocí podpůrné práce lze realizovat stálé individuální přizpůsobování odpovídající možnostem podpory a nabídky podpory školy jednotlivci s jeho individuálními potřebami a problémové situací. Zřetel individuality jednotlivce se tím stává hlavním kritériem kvality podpůrných plánů.

Cílem, který je spojen s individuální podporou, je podpora jednotlivých žáků. Představa o záměrech, realizaci a evaluaci individuální podpory závisí na zúčastněných aktérech. Skutečnost, že pedagogové hodnotí vlastní kompetence v zacházení s individuální podporou ve srovnání s ostatními kolegy stále hůře, by mohla být příznakem nejistoty v zacházení s individuální podporou. Podpůrné plánování může být nápomocno při strukturaci učebních procesů, jejich koordinaci a dokumentaci.

Podpůrné plánování nelze oddělit od úkolů jiných pedagogických oblastí, nýbrž s nimi přímo souvisí (Mutzek & Melzer, 2007).

Na podpůrné plánování je třeba se dívat se zřetelem k vyučování, podpoře, diagnostice a evaluaci. Diagnostika je v podpůrném plánování časově předřazena, co se týče významu, je mu však podřazena. Udává směr podpůrné práci a vyjmenovává kompetence a deficity žáka. Podle Buholzera (2014) je podstatnou funkcí diagnostiky příprava dat a interpretací pro další podpůrné plánování.

### Podpůrná opatření ve vyučování

Opatření daná v podpůrných plánech jsou realizována ve vyučování, podpoře nebo terapii (Mutzek & Melzer, 2007). Cílem není přebudovat vyučování, podporu nebo terapii, ale přizpůsobit opatření dané situaci. V opačném případě je třeba volit takové metody, které umožní prosazení potřebných opatření.

Po prosazení podpůrného plánu navazuje na dohodnutá opatření další diagnostická fáze k evaluaci podpory. Evaluace podpory je časově nadřazena podpůrnému plánování a je mu, co se týče hodnoty, podřazena. Evaluace (přezkoušení účinnosti podpůrných opatření) se může zaprvé označovat jako konečný výsledek opatření (sumativní evaluace) a zadruhé se může vztahovat k průběhu opatření s cílem optimalizovat jeho použití (formativní evaluace; Grünke, 2008).

Obě formy evaluace jsou pro další průběh podpůrného plánování rozhodující a budou zohledněny v pokračující fázi.

Na základě evaluace lze kontrolovat účinnost podpůrných opatření, další realizaci nebo jejich vysazení, tematickou modifikaci a rozšíření informační fáze o další podpůrný plán. Evaluace podpůrných opatření a návazný popis umožňují přizpůsobení postupu dle aktuálních požadavků. Evaluace označuje kontrolu úspěchu už používaných podpůrných opatření ve vztahu ke stanovenému cíli. Proto je diagnostika s daným cílem předpokladem evaluace. Na aktualizaci se můžeme dívat jako na výsledek evaluace. Staví přímo na tom, jak jsme se rozhodli, v kterých opatřeních pokračovat, která modifikovat nebo nově postavit v podpůrném plánu (Mutzek & Melzer, 2007). Podle mínění většiny autorů se



dá chápat podpůrný plán jako cirkulující proces. K jeho ukončení dojde tehdy, když už není k dispozici žádná speciálněpedagogická potřeba. Pedagogická praxe ukazuje, že pozorování, diagnostika a podpora se dějí v běžném školním dnu a vzájemně se tyto etapy prolínají a střídají (např. při práci ve třídě, rozhovorech se žáky a rodiči). Vědecké a praktické provedení diagnostiky částečně odráží toto pojetí.

Tak vysvětluje Bundschuh (2007), že na fázi podpůrného diagnostického procesu, která poskytuje první informace (např. problém), informace vyplývající z testu, stejně jako na neformální postup a podpůrný proces bychom se měli dívat jako na vzájemně svázané etapy. Spatřuje v diagnostice jeden z elementů propojeného procesu, takže mluví o vstupní, podpůrné a aktualizací diagnóze.





---

Foto: Ana Amaral

# Inkluzivní didaktika

# 3

Škola a vyučování vyžadují kvalitu, proto je třeba ji stanovit, zajistit a rozvíjet (Ziener, 2016; srov. Janík et al., 2013). Kvalita školy a kvalita vyučování jsou základní potřebou všech, kteří se podílejí na životě školy, není to jen reakce na výsledky školy. Existuje dostatek výzkumných šetření týkajících se výsledků a analýz kvality vyučování, ale učitelé v praxi se v nich špatně orientují. Kvalita vyučování znamená reflektovat vlastní konání v souvislosti s podmínkami, základním rozhodnutím a účinkem vlastního jednání. Učit je jen jednou stranou mince. Pedagog ovládá svůj obor a je schopen připravit učební látku podle schopností žáků, což je správné a důležité. Kromě



toho se však učitelé potřebují umět orientovat v tom, jak se žáci učí, v jejich předpokladech, logice a podmínkách důležitých pro úspěch. V tomto smyslu nejsou učitelé jen vyučující svého oboru, nýbrž také pedagogové provádějící podporu a doprovod žáků při jejich vzdělávání.

## 3.1 Kvalita školy a vyučování

Kvalita vyučování – či jinak řečeno dobré vyučování – je celý systém komplexních procesů, jenž je podroben množství strukturálních předpokladů a faktorů, které všechny svým způsobem ovlivňují určité výsledky (srov. Werning & Avci-Werning, 2015, s. 72). Rozlišujeme mezi kvalitou struktury, procesů a výsledků.

**Tyto tři pojmy – perspektiva kvality struktury, procesů a výsledků – jsou odvozeny ze sociálních věd a dají se znázornit a naplnit např. pomocí nedokončeného souvětí, které zní: „Vyučování je vždy jen tak dobré, jak...“**

## Kvalita struktury, procesů a výsledků

Tímto způsobem můžeme rozlišit tři různá doplnění:

- První doplnění věty může znít: *Vyučování je vždy jen tak dobré, jak dovolí celá řada strukturálních předpokladů, rámcových podmínek a spolehlivosti.* Na mysli máme např. faktory jako větší vážnost, velikost a skladba učební skupiny, ale také to, jaké jsou k dispozici zdroje, velikost a vybavení tříd, postavení nebo renomé oboru na škole nebo ve společnosti. To všechno má podstatný vliv na to, co se může učiteli a žákům podařit. Učitelé v inkluzivních učebních skupinách budou pociťovat jako rozhodující podmínku úspěšného vzdělávání žáků strukturální otázku týkající se personálního vybavení třídy. Společné všem těmto otázkám je, že sám učitel podmínky neovlivní ani nezmění.
- Druhá doplněná věta zní zcela jinak: *Vyučování je vždy jen tak dobré, jak procesy, o které se ve vyučování usiluje, mohou být motivující a samostatné.* Zde je myšleno klima učení a klima vyučování, motivace, pracovní chování, sociální interakce, ale také shoda a vhodnost metod a sociálních forem, transparentnost identifikace obsahu, učebních cest a cílů nebo samostatné zkušenosti žáků. Při pohledu na inkluzivní učební skupiny platí, že jedna otázka se týká strukturálních zdrojů, druhá organizace procesů výuky a učení v multiprofesionálním týmu učitele a jiných spolupracovníků (speciální pedagog, asistent

pedagoga), což je rovněž důležité pro kvalitu a úspěch ve vyučování. Při tomto výčtu nejde o úplnost, ale o rozlišení perspektiv: struktury jsou něco statického, jednáním jsou málo ovlivnitelné, procesy vznikají z interakcí a obojí se vzájemně ovlivňuje.

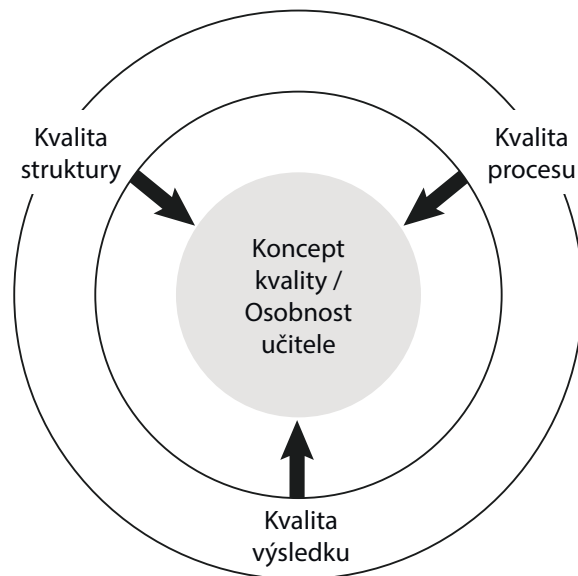
- Třetí věta může znít: *Vyučování je vždy jen tak dobré, jako to, co nás naučilo.* Z výsledků získaných ve výuce se dá zjistit, zda bylo učení efektivní, zda byla efektivně využita učební doba. Doplnění věty z třetí perspektivy by mohlo bezprostředně vést k omezení a protikladu platnosti teze. Základ pro to spočívá v již naznačené skutečnosti, že tři uvedené perspektivy kvality struktury, procesů a výsledků nestojí k sobě jen ve vzájemném působení, ale také v konkurenčním vztahu. Nezřídka jsou perspektivy kvality struktury, procesů a výsledků ve vyučování po každé absolutně stanoveny a proti sobě použity.

## Systémový pohled na kvalitu vyučování

Z výše popsaných perspektiv je zřejmé, že tyto tři perspektivy jsou mezi sebou ve stálém vzájemném vztahu. Proto nemůže jít o to, abychom jednu ze tří perspektiv popřeli. Řešení musí spíše spočívat v tom, aby se přiznalo všem třem perspektivám jejich právo. *Vyučování je vždy jen tak dobré, jak se podaří podle daných strukturálních předpokladů nastavit takové procesy, které žáky povedou pokud možno k dobrým výsledkům.* Rozhodující je zohlednění různých



dimenzí nebo perspektiv. Lze tedy říci, že je hodnocen produkt v kontextu procesů, ve kterých vzniká (Ziener, 2016). Takové systémové hledisko vědomého střídavého působení lze označit také jako koncept kvality (srov. Janík et al., 2010). Jedna z důležitých otázek přitom je, jakou roli zde hraje učitel. Lze se potkat s námitkou, že právě v osobě učitele se odrážejí popsané rozdíly mezi kvalitou struktury, procesů a výsledků, neboť se jedná o vnímání z perspektivy kvality (srov. obrázek 4).



Obrázek 4: Různé perspektivy a pohledy na kvalitu (Ziener, 2016, s. 15)

K čemu může tento rozdíl perspektiv, které jsou všechny zaměřeny na stejnou realitu ve vyučování a ve škole, sloužit? Lze uvést tři příklady využití.

### 1. Kde se nacházíme, co chceme měnit

Učitelství si stanoví určitý úkol nebo chce realizovat proces změny. Existují určité požadavky a určitá skutečnost, např. počet neprospívajících žáků, změněná skladba třídy, nové učební plány, požadavek na individuální podporu, inkluzivní učební skupiny atd. Všechny vyjmenované příklady se dají pozorovat ze strukturálního hlediska, ale také z perspektivy procesů a výsledků. Může být dohodnuto, že se pro jednotlivé jevy bude používat označení jako (spíše) *potřebný* (+), nebo (spíše) *překážející* (-), popř. *je k dispozici* nebo *je žádoucí*.

*Příklady strukturálního hlediska:*

- skladba a původ žáků;
- existující kompetence v učitelství;
- práce s rodiči;
- transparentnost rozhodnutí;
- potřeba času na konference a odbornou práci;
- prostorové vybavení (třídy, pracovny, prostor pro odpočinek, školní jídelna);

- organizace úkolů podle školních výkonů, hierarchie;
- vybavení úvazky.

### *Příklady hlediska týkajícího se procesů:*

- komunikace s kolegy ve sboru;
- práce s rodiči;
- transparentnost rozhodnutí;
- metody a sociální kurikula;
- učební klima a ideál (vzor, představa).

### *Příklady hlediska týkajícího se výsledků:*

- umístění v regionálních, krajských a národních testech a zkouškách;
- výstupní kvóty pro střední školy;
- stav výkonů žáků;
- speciální jednotlivé výkony;
- průměrné známky v jednotlivých, popř. ve všech předmětech.

Při tomto způsobu přijímání současného stavu lze pozorovat dvě věci. Zaprvé: příslušná hodnocení mohou např. znít *Potřebujeme příliš mnoho času na...; Nemáme dostatek času pro...* Rovněž přiřazení skutečnosti k příslušným perspektivám mohou být rozdílná. Např. : máme příliš pevně stanovenou dobu porady (strukturu), nepříznivé klima poradenství (proces) nebo nevýznamné výsledky, jejichž vznik není transparentní (struktura/proces), nebo na konci žádná změna. Skupinový výčet odráží jen vzájemné působení tří perspektiv. Zadruhé:

stav hodnocený jako deficitní nebo bránící změně už může být stavem vedoucím k oné požadované změně.

## **2. Přijmout způsob pohledu – kam chceme směřovat – převzetí perspektiv a pedagogický étos školy**

Rozlišováním různých kvalit perspektiv a jejich vzájemného působení se zabývá druhá úvaha. Bylo řečeno, že je třeba vyhnout se tomu, aby se vybrala jedna perspektiva a další se nebraly v úvahu. Nebezpečí spočívá často v tom, když se na poradě probírá téma, které je jednoznačně přiřazeno k jedné perspektivě.

Např. se probírá téma *zlepšení učebního klimatu* nebo *nová učební kultura* či *vývoj kompetencí*, což vede rychle k otázkám typu:

- *Kdy to máme dělat?*
- *Kdo nám sníží hodiny?*

V takových případech nám může pomoci, když hlediska roztřídíme a vysvětlíme perspektivy.

- *Kterou perspektivou budeme argumentovat?*
- *Které naše strukturální předpoklady podmiňují nebo si vynucují nějaké procesy, které opět mají za následek jakési výsledky.*
- *Co se na tom dá změnit?*

Pravda je, že není všechno možné, ale zpravidla se dá v konkrétní škole udělat víc, než se připouští. Pokračování prvně jmenovaného příkladu použití může spočívat v tom, že v návaznosti na daný stav (*Kde se nacházíme?*) můžeme vyvolat vývojové perspektivy strukturální, procesní nebo orientované na výsledek, třídit je a reflektovat. Při tomto kroku hraje důležitou roli potřebný soulad mezi různými perspektivami nebo dimenzemi vývoje kvality, mluvíme o kvalitě konceptu. Z takového souladu mezi různými perspektivami kvality vzniká to, čemu se říká pedagogický étos školy (Groeben & Kaiser, 2012, s. 15).

### 3. Model kvality jako opatření týkající se vývoje školy

Projektové vyučování, výměna žáků mezi třídami a mnoho jiných forem mají tyto tři aspekty:

- nárokují zdroje (strukturu);
- požadují jiné učební formy (procesy);
- jsou pochybnosti, zda se výdaje na vyučování vyplatí (výsledky).

Konstruktivním způsobem by mohl být použit model kvality, kdy by daná opatření z pohledu tří perspektiv byla vysvětlena a případně korigována. Model kvality se snaží pomoci k tomu, aby realizovaná rozhodnutí byla transparentní a ulehčila rozhodování nebo umožnila přezkoušení.

Současné politické a pedagogické diskuse se točí kolem pojmů, jako jsou *output* (výstup), *outcome* (výstupní), orientace na výsledky, efektivita nebo standardizace. Všem těmto pojmům je společná jednostranná orientace na třetí perspektivu kvality – na výsledky. Jedná se o didaktické jednání, které je zaměřeno na žáky, a v popředí stojí didaktika – žák a dospělý.

## 3.2 Kompetence, vzdělávací standardy a učební cíle

Pojem kompetence obsahuje orientaci na pedagogické a didaktické jednání učitele. Kompetence se skládají z poznatků, dovedností a postojů, které jsou potřebné k tomu, aby v různých situacích mohly být popsány určité požadavky, které je třeba zvládnout. Kompetence popisují, co člověk umí, ať se jedná o schopnosti odborné, jednání, nebo reflexi. Vzdělávací standardy mají za úkol spolehlivě se



orientovat v učebních procesech a ve vzdělávání ve formě kompetencí, o které se usiluje, nebo ve formě učebních výsledků. Jsou popsány cílové představy, které vyvolávají didaktické otázky, co se žáci musejí naučit.

Standardy jsou normativní formulace, bez nichž by nemohl být veřejný školský systém ani organizován, ani být odpovědný. Týká se to vybavení školy, vyučovací nabídky, pravidel

zastupování nebo nemoci (kvalita struktury). Hovoří se o input (vstupních) standardech, ale také o ochraně před ponižováním, o podpoře učebního klimatu, respektujícího přístupu (kvalita procesu). Často se hovoří o *opportunity-to-learn standards*. Právě tak musí být nakonec uvedeny učební cíle, které podávají zpětně informace o vývoji učení a o úspěchu (kvalita výsledku), a standard výsledku.

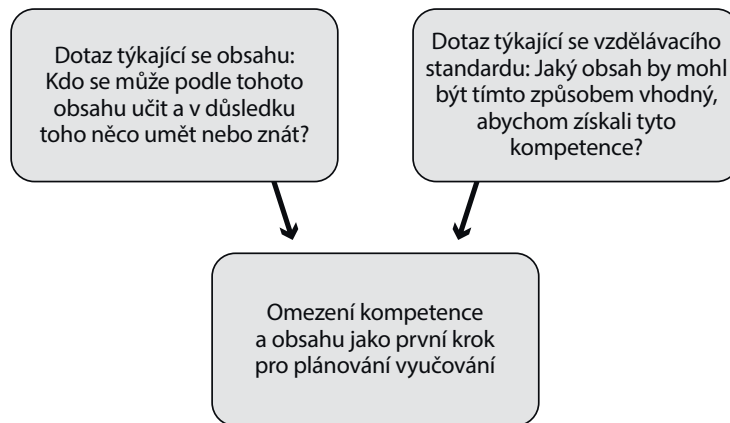
Tabulka 2

Definice kompetencí ve srovnání (Ziener, 2016, s. 47)

Kompetence			
... jsou ty, kterými disponuje jedinec nebo kterými lze řešit určité problémy díky naučeným kognitivním schopnostem a dovednostem...	... popisují, co umí člověk díky tomu, že je odborně znalý, schopný jednání a reflexe...	... představují řetězec poznatků, schopností a dovedností, na jejichž základě je člověk schopný se prosadit nebo které je v určitých situacích schopen úspěšně využít.	„Vědět a umět.“
... stejně jako s tím spojená připravenost motivace, dobrovolnosti a sociální připravenost, které umí úspěšně využít problémové řešení ve variabilních situacích (Weinert, 2002).	... a postoje, které jsou potřebné, aby si osvojili v různých situacích určité požadavky (induktivní cesta).		„Chtít a být připraven.“
			Schopnost operacionalizace a standardizace.
			Učební procesy podporují, ale nstandardizují.

## Kompetence a obsah

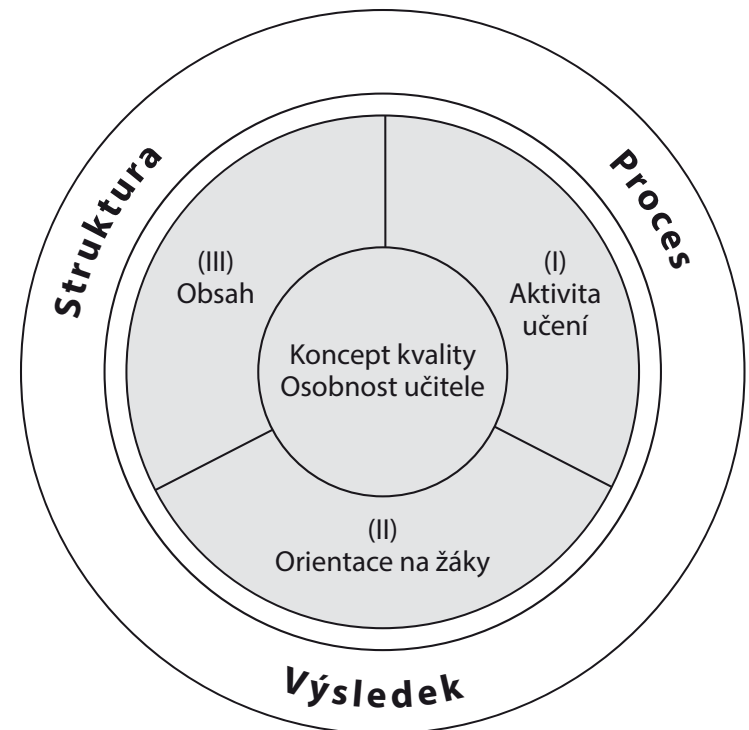
Učební a vzdělávací plány orientované na kompetence nebo také na kurikulum formulují poznatky a dovednosti vzhledem k oboru a k věku žáků a stále více jdou napříč odbornostmi, které mohou žáci ke konci určitého období získat. Takto zpracovaná kurikula mají zpravidla zřetelně menší obsah, než je tomu u běžných učebních plánů, není v nich tolik podrobností. V důsledku jsou tak získané schopnosti povýšeny nad poznatky. Co znamená utváření vhodného školního kurikula pro závěrečnou zkoušku a mobilitu žáků, je vidět na obrázku 5. Zde je dán pokyn: *kompetentní má být jen obsah*. Nutné doplnění tohoto pokynu zní: *plánování vyučování, které je chápáno jako učební cesta, má dáno jako první úkol omezení kompetencí a obsahu*. Schematicky vyjádřeno se to podaří dvojí cestou.



Obrázek 5: Omezení kompetence a obsahu v průběhu vyučování (Ziener, 2016, s. 55)

## Kritéria kvality vyučování

Již jednou položená otázka týkající se pojmu kvalita školy a vyučování s rozdílem kvality struktury, procesu a výsledku (obrázek 5) může být doplněna o další rovinu. Na obrázku 6 jsou uvedena kritéria kvality vyučování, konkrétně kritérium aktivity učení (1), orientace na žáky (2) a obsahu (3).



Obrázek 6: Kritéria pro kvalitu vyučování (Ziener, 2016, s. 56)

## Aktivní učení

Za aktivním učením se skrývá především názor, že zaměstnávání se učením a jeho realizací je úkolem především žáka a nikoho jiného. Základní otázka sebereflexe při vyučování proto zní: ve které oblasti spočívá vlastní činnost žáka při plánovaném vyučování, popř. z čeho se skládá tato činnost ve sledované vyučovací hodině, na co mají žáci při výuce sami přijít, jaký náhled získali, jaké poučky se naučili, vyzkoušeli si a formulovali? To je často to nejhezčí na skutečných vyučovacích hodinách. Deformace v následném rozhovoru často spočívá v nepochopení učitele, který si myslí, že měl při přípravě vyučování být ještě preciznější, důkladnější apod. Ale úspěch žáků nestoupá nezbytně s mírou výukové činnosti pedagoga, ale s jeho schopností žáky naučit, aby sami něco do vyučování přinesli, tedy více je podněcovat než vést, být otevřenější než uzavřenější, mít



více důvěry než nabízení, umožnit žákům více autonomie, než aby režii přebíral učitel.

### Otázky k reflexi:

- K učiteli: Mohu uvolnit situace a prostory? Mohu počítat s překvapením? Mohu pustit z rukou na určitou dobu situaci ve třídě? Mám rozumět své roli spíše jako dozorující, nebo podněcující? Mohu nabídnout podporu místo převzetí vedlejší role?
- K úkolům: Je mi jasný charakter mých úkolů (rozlišení mezi otevřeným a uzavřeným postavením úkolů)?
- K učebním procesům: Budou dopracovány, odhaleny, vyzkoušeny? Bude charakter procesu učení zřetelný?
- K zajištění výsledků: Zaznamenávají žáci vlastní názory a výsledky, nebo rekapitulují moje? Jaké stanovení úkolů přináší rozdílné výsledky? Je žákům patrné, co je správné a v čem spočívá volný prostor?
- K cíli vyučovací hodiny: Stanovuje, čeho je třeba dosáhnout, nebo existuje volný prostor a varianty řešení? Existuje transparentnost cíle?

## Orientace na žáky (životní orientace)

Ke stejnému nedorozumění lze namítnout: orientaci na žáka nelze chápat jako vyučovací nabídku podle zásady *oni si přejí – my si hrajeme*. Orientace na žáky znamená didakticky řečeno nezdvajování existujícího horizontu žáků

a omezení témat, obsahů a kompetencí na to, co stejně musejí vědět a znát, a rovněž návaznost na to, co je cílem rozšíření jejich horizontu. Vygotskij (in Ziener, 2016) razil pojem *zóna dalšího vývoje* a zřetelně tak ukázal, jak se vývoj může dále podařit, a opačně na čem ztroskotá, čím je mu bráněno. Pedagogický doprovod žáka musí navazovat na jeho aktuální vývoj – jednoduše vyjádřeno musí začít tam, kde se žák nachází, kde je otevřen prostor nebo zóna dalšího vývoje. Pokud zóna neposkytuje možnost dalšího horizontálního vývoje, dochází ke stagnaci. Když tomu tak není a jedna zóna se přeskočí, dochází k přetěžování žáka.

#### Otázky k reflexi:

- K učitelí: Mám představu o tom, co žáci vědí a umějí? Lze na žáky spoléhat?
- K úkolům: Existují pro různé učební typy určité přístupy, varianty a rozlišení?
- K učebním procesům: Účastní se žáci plánování učební cesty?
- K zajištění výsledků: Mohou žáci formulovat něco svého? Mohou se učební výsledky od sebe lišit?
- K cíli vyučovací hodiny: Podaří se zajistit rovnováha mezi nedostatečným vytížením a přetěžováním? Existují prvky podpory a požadavku? Nabízí se podpůrné učení všem, nebo je určeno žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?

## Obsah

Bylo už poukázáno na možné a ve svých důsledcích fatální nedorozumění, že orientace směrem ke kompetencím znamená vzdálit se od obsahu, neboť kompetence vyžadují obsah. Rozhodující a často podceňovaná je modifikace obsahu didaktikou, která musí být víc než jen zprostředkováním didaktiky. Spíše jde o vztah mezi učitelem a žákem než o vztah k obsahu a k věci, dalo by se hovořit o didaktice zprostředkující a vztahové.

Ale už na základě těchto tří kritérií, aktivity učení, orientace na žáka a obsahu rozdělených otázek k reflexi, jsou zřetelné vzájemné vztahy těchto tří kritérií. Některé otázky k reflexi by mohly být přiřazeny i k jiným oblastem.



#### Otázky k reflexi:

- K učiteli: Vysvětlil sis sám sobě a přezkoušel obsah poznatků? Existuje jasno o významu a existenci dřívějších poznatků?
- K úkolům: Jsou obsah a otázky životně důležité pro žáky?
- K učebním procesům: Jsou obsahy v učebních procesech zajímavé? Je demokracie vyučována, nebo také vyzkoušena?
- K zajištění výsledků: Je druh zajištění výsledků také později akceptovatelný, nebo se jedná o rozptýlenou pravdivost věty?
- K cíli vyučovací hodiny: Co přibude v této vyučovací hodině nového?

### Co učitelé musejí znát a umět

Co vlastně učitelé musejí vědět a znát? Hned se ukáže, že zdánlivě snadnou odpověď, že učitelé musejí umět učit, nelze tak jednoduše uchopit. Odpověď nespočívá ani v tom, že učitelé musejí umět všechno nejlépe, nýbrž v tom, co znají navíc.



#### Uvažování o vstupu ve dvou krocích.

Za první: Zvolte si v duchu obsah oblíbeného vyučování.

Za druhé: Na konci své přednášky stručně formulujte svoje očekávání. Např.: „Po tolika hodinách bych očekávala, že žáci jen...“ To se dá jednoduše přenést i na učitele. Učitelé chtějí u žáků zpravidla nárůst znalostí a dosáhnout schopností v jednání a v reflexi (kompetence).

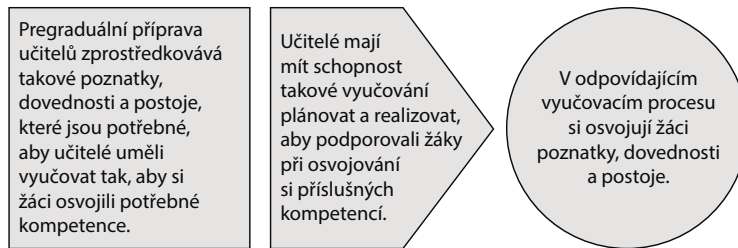
Přeneseno na učitele zní otázka následovně:

Co musejí učitelé umět (dělat), aby se u žáků zvýšily vědomosti, dovednosti a připravenost (kompetence)?

#### Učitelé:

- zprostředkují žákům metody samostatného, za sebe odpovědného a kooperativního učení a práce.
- zprostředkují procesy učitel–žák se zohledněním získaných poznatků a dovedností.
- navazují na vědecké a odborně didaktické argumenty a plánují a utvářejí vyučování.





Obrázek 7: Naučit se orientovat, učit a vzdělávat se v kompetencích (Ziener, 2016, s. 61)

Obrázek 7 je třeba číst zprava doleva, tedy od cíle, jestliže cíl školního vyučování spočívá v tom, že žáci si osvojují kompetence. Učitelé pro to potřebují odpovídající znalosti a dovednosti, které musejí získat v pregraduální přípravě učitelů.

Obrázek 7 lze číst také zleva doprava. V tomto směru existuje řetězec otázek: Co má přinést pregraduální studium učitelů? Odpověď: Učitelé získávají schopnosti utvářet procesy učitel–žák se zohledněním získaných poznatků a dovedností. Co je cílem takových učebních procesů? Odpověď: Žáci se tím stanou zkušení, schopní jednání a reflexe. Co musejí umět učitelé? Potřebují mít alespoň takové znalosti v učení a ve vedení vyučování, které jsou učitelům vlastní.

### 3.3 Inkluzivní vzdělávání a inkluzivní didaktika

Zvláštnost inkluzivní didaktiky oproti dosavadním obecným didaktickým přístupům spočívá v tom, že didaktika musí být postavena na širším základě, než tomu bylo dříve. Inkluzivní didaktika označuje přístup, ve kterém jsou obsaženy všechny aspekty vývoje školy a vývoje učení a vyučování, a zahrnuje také pohled, který reflektuje inkluzi zvláště se zaměřením na kulturní, sociální, ekonomické, architektonické, lokální a politické podmínky inkluze (srov. Bartoňová, Vítková, et al., 2015, 2017).

Existuje mnoho podnětů, různých cest a důvodů, proč se škola rozhoduje pro inkluzivní model, ve kterém by se mohla rozvíjet inkluzivní didaktika pro všechny formy učení a vyučování.



*K vývoji inkluzivní školy vedou nejméně čtyři cesty (Reich, 2014):*

1. Jedná se o subjektivní dojmy, které vzniknou, když navštívíme už existující inkluzivní školu. Co nás čeká při vstupu do školy? Jaké jsou to aspekty a nápadnosti, které můžeme spatřit? Vyskytující se perspektivy a prvky mohou znamenat první podnět, kdy navzájem diskutujeme o tom, jak si můžeme a chceme představovat inkluzivní školu.
2. Co se týče práce s indexem pro inkluzi, tento nástroj je zvláště vhodný, abychom mohli vysvětlit všem, kteří se podílejí na práci v inkluzivní škole, jak postupovat, abychom byli úspěšní. Nástroj je vhodný použít zvláště tehdy, když ještě existují nejasnosti spojené s inkluzí a je třeba zúčastněné pro inkluzi získat.
3. Pokud se týká názvu komunální index pro inkluzi, s nímž může pracovat obec, je zde patrné, že inkluzi nelze omezit jen na školu, ale je třeba, aby ji přijala také obec a lokální instituce.
4. Přístup týkající se standardů a povinností poukazuje na to, že inkluze je také důležitá na státní úrovni, významnou roli hraje v obci a hlavně ve škole.

## Podle čeho lze z vnějšku poznat, že je škola inkluzivní?

Inkluzivní školy se zřetelně odlišují od běžných škol určitými kritérii a souvislostmi.

### Škola a obec

- Škola je počátečním místem pro kladení otázek týkajících se inkluze a pomoci v jednotlivých příkladech.
- Škola je zapojena do inkluzivní místní sítě obce.
- Obecně prospěšné organizace z okolí přicházejí do školy.
- Firmy, školy nebo společnosti aktivně pracují na lokální úrovni.
- Rodiče, sousedé, zainteresované osoby z obce se angažují v projektech a akcích školy.
- Žáci se aktivně podílejí na místních nabídkách.
- Žáci pomáhají vědomě realizovat a zlepšit inkluzi na lokální úrovni.
- Škola není navenek uzavřená, nýbrž je otevřená, poskytuje prostory a plní požadavky obce, popř. městské čtvrti.
- Žáci se často podílejí na průzkumech v obci nebo v městské čtvrti.

### Úroveň školy

- Neexistuje žádné vyčleňování speciálních skupin v učení.
- Škola je bezbariérově zařízena.
- Učitelé jsou organizováni jako tým a jsou stále blízko žáků.

- Existuje vstup s recepcí a jasnou kompetencí, když někdo žádá o pomoc.
- Panuje příjemná, pozorná atmosféra, ve které jsou pozdraveni i návštěvníci a jsou dotázáni, zda nepotřebují pomoc.
- Místo sborovny existuje kavárna pro učitele a hosty.
- Učební prostory mohou být multifunkčně využity, variabilní jsou stoly i židle jako možnost k prezentaci.
- Existuje místo pro učení (většinou podle postupných ročníků) pro větší skupiny (dvě až čtyři třídy) a otevřené učební prostory s regály, menza a centrum pro samostatné učení.
- Při bližším pohledu je vidět, že společné učební cíle a úroveň učení jsou různé, a to jak podle kompetencí, tak podle různé úrovně hloubky probírané učební látky.
- Ve vyučování dochází k vysokému podílu překrývání předmětů.
- Zdi jsou plné prezentací učebních výsledků žáků v různých formách.
- K dispozici jsou regály s mnoha materiály.
- Pro všechny jsou k dispozici novější informační technologie.
- K dispozici je více učitelů, včetně speciálních pedagogů, logopedů, asistentů pedagoga a školního psychologa.

### **Inkluzivní prostředí pro učení**

- Třídy bývají zrušeny. Buď existují otevřené stěny mezi dvěma až čtyřmi bývalými třídami, nebo společný vestibul. Celý společný prostor tvoří učební centrum (Lerncluster), nazývané také homebase (domácí základna).
- Existují různé učební prostory pro větší nebo menší skupiny nebo pro jednotlivé pracovní činnosti. Prostory bývají multifunkčně zařízeny.
- Je k dispozici jednacím místnost pro nerušený rozhovor.
- Rovněž jsou k dispozici místnosti pro terapie.
- Na první pohled není poznat, kde se nacházejí učitelé a kde žáci.
- Často vystupují dva žáci jako učitelé, v malých skupinách před velkou skupinou.

Uvedené seznamy mohou pomoci k vytvoření horizontu očekávání. Ještě lepší je takovou školu navštívit. Pak je možno vypracovaný seznam konkretizovat, rozšířit a uvědomit si četné aspekty a perspektivy, které se předtím zdály



obtížné. Pak začíná vlastní práce, pro kterou jsou důležité tři kroky (srov. Havel, 2014).

Otázky musejí být precizní a odpovědi musejí být systematicky zpracovány. Pokud je to výsledek, který vznikne z participace všech zúčastněných, pak je *index inkluze* nejvhodnějším nástrojem.

Přitom se ukáže, že řada otázek se netýká jen školy, ale též komunálního kontextu. Konečně získané výsledky se musejí proměnit v závazná pravidla a povinnosti (*top down*), aby byla zajištěna trvalost inkluzivního snažení.

*Jedná se především o tyto otázky (Reich, 2014):*

- Které hlavní myšlenky a klíčová data jsou důležité, aby se inkluzivní škola mohla pozitivně rozvíjet?
- Jak můžeme využít zkušenosti získané z inkluzivně orientovaného mezinárodního výzkumu učitelů a žáků jako udržitelné evaluované koncepty učitelské přípravy?
- Jak vypadá inkluzivní vyučování v inkluzivní škole z pohledu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, rodičů, učitelů a dalších zúčastněných skupin a osob?
- Jaké hlavní ideje musíme stanovit k tomu, aby se začal realizovat kontinuální proces změn a podařilo se uskutečnit inkluzivní vzdělávání pro všechny?

Základními znaky inkluzivní školy by mělo být: zodpovědně se učit s plným právem na sebeurčení a s rozsáhlou samostatností tak, aby byli podporováni sebevědomí a spokojení žáci v 1. až 9. třídě základní školy (Reich, 2014, s. 62).

### 3.4 Týmová práce učitele, speciálního pedagoga a asistenta pedagoga

Na začátku 21. století se začínají od sebe významně odlišovat kompetence učitelů získané v inkluzivní škole, což je dáno platnou školskou legislativou umožňující vzdělávání žáků se speciálními potřebami v běžné škole. Ve výzkumu realizovaném v Německu se jednalo o pokus prezentovat profesní den běžného učitele na příkladu typického pracovního týdne.

Výčet všech obecně platných úkolů učitele není tak jednoduché sestavit, protože se jedná o kolísavé rozdělení úkolů v závislosti na vyučovacích předmětech, profesních zkušenostech, služební pozici, typu školy, regionální spádové oblasti, velikosti školy apod. Dříve než lze o této situaci diskutovat, kdo jaké úkoly může převzít v multiprofesionálním týmu v inkluzivní škole a jak by se měla tato spolupráce organizovat, je vhodné získat přehled o dosavadních oblastech činnosti učitelů.

Na pozadí denně prezentovaného časového nedostatku a tím chybějícího klidu pro mezioborovou výměnu by se měl poradenský pracovník stát podporou pro perspektivní převzetí vybraných úkolů a základem pro diskusi o rozdělení úkolů v multiprofesionálním týmu.

### Učitel jako odborník na vyučování a učení

Podle KMK – Empfehlungen (2015) je hlavním úkolem učitele plánování a reflexe učebních procesů a jejich individuální hodnocení, a to podle vytvářených vědeckých poznatků a zaměření organizace a systematické evaluace, která ústí do určení, že profesní kvalita učitelů rozhoduje o kvalitě vyučování. Prosazení tohoto doporučení není v praxi snadné.

**Týdenní pracovní doba, kterou učitel s plným úvazkem vynakládá podle svých vědeckých poznatků a zaměření organizace, se pohybuje mezi 30–35 hodinami. Do úvazku se počítá nejen vlastní vyučování, ale také jeho plánování, příprava a vyhodnocení (KMK – Empfehlungen, 2015).**

Skutečný čas vynaložený na přípravu vyučování závisí na více faktorech. Jednak existuje rozdíl v tom, které předměty jsou vyučovány, pokud se jedná o druhý stupeň základní školy. Dále je významné, ve kterých ročnících se předmět

vyučuje, a nakonec, zda učitel vyučuje předmět poprvé nebo již opakovaně. Teprve po pěti letech praxe se příprava na vyučování časově redukuje.

### Učitel má také výchovné poslání

Vedle vyučovací povinnosti patří k práci učitele rovněž výchovná problematika, jež navyšuje jeho časovou zátěž. Zde je podstatná úzká spolupráce učitele s rodiči. Obě strany musejí být společně připraveny nalézt konstruktivní řešení, dojde-li k výchovným problémům nebo pokud selžou učební procesy. K úkolům výchovné a vzdělávací práce a k poradenské činnosti patří také výměna informací s jinými kolegy o tzv. obtížných žácích či komunikace s externími poradenskými subjekty.

### Učitel jako poradce pro výběr vzdělávacích a profesních cest

Inkluzivní škola má také funkci selektivního výběru. Učitel má oprávnění pro podávání informací o vzdělávacích a profesních cestách a otvírá nebo zavírá tím profesní a životní šance. Ve společnosti, která zažívá přechod ke společnosti průmyslu a služeb, má stupeň vzdělání podstatný význam pro celý další profesní a privátní život mladých lidí. Každý ročník školy i studium celkově jsou ukončeny hodnocením vyjádřeným známkami. Přitom platí, že čím vyšší stupeň školy, tím významnější jsou dané známky pro další profesní

postup žáka. Se zřetelem k přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zvyšuje požadavek individualizace vyučování. Učitelé si stále rozvíjejí svoje kompetence a jsou nuceni, podobně jako jiné profese, brát v úvahu další vzdělávání.

### Speciální pedagog je odborník na speciálněpedagogickou podporu

Speciální pedagogové jsou odborníky na speciálněpedagogickou podporu a tím také odborníky na individualizované vyučování. K primárním úkolům speciálních pedagogů, které jsou zohledněny při plánování vyučování, patří:

- diagnostika a systémová analýza podmínek podpůrných potřeb se zřetelem na východisko a vývojovou dynamiku;
- ohodnocení významu příslušného postižení pro životní a vzdělávací cestu;
- vývoj pomocných pedagogických opatření, která vzájemně propojují oblasti výchovy, vyučování a podpory a žáky se SVP uschopní k tomu, aby mohli vést smysluplný život v sociální interakci.

### Speciální pedagogové využívají didaktický materiál s jasným cílem podpory

Speciální pedagogové se orientují při využívání didaktického materiálu na narůstající změny v inkluzivním vyučování se zaměřením na:

- vývojový věk se zřetelem na emocionální a sociální vývoj, schopnost samostatnosti, umění zacházet s poruchou prožívání a chování;
- obsah učení a výkony, zvláště se zřetelem na školní učení a na schopnost umět zacházet s omezením v učení;
- vývojový stav řeči, vyjadřování a komunikační kompetence, schopnost umět zacházet s narušením řeči;
- mentální vývoj a umění zacházet s přidruženým mentálním a tělesným postižením se zřetelem na omezení motorického vývoje a podstatné omezení v pohybu;
- slyšení, auditivní vnímání, schopnost umět zacházet s vadami sluchu;
- vidění, vizuální vnímání, umění zacházet s vadami zraku;
- fyzický a psychický stav žáka;
- umění zacházet s dlouhodobým nebo život limitujícím onemocněním (KMK, 1994).

Obsahová modifikace přizpůsobení obsahu v kontextu speciálněpedagogické podpory se orientuje na pochopení postižení, staví do popředí význam pro životní a vzdělávací cesty žáků, důsledky pro způsob osvojování, pro pracovní a sociální chování, působení na emocionální a sociální kompetence jednání.



## Speciální pedagogové jako experti na výchovu a poradenské služby

Výchovné úkoly speciálního pedagoga ve škole jsou úzce spojeny s vyučováním a školním životem. Práce s rodiči se daří o to více, čím intenzivněji se tato spolupráce utváří. Speciální pedagogové zpravidla disponují velkou zkušeností ve vedení poradenských rozhovorů s rodiči. Práce s rodiči spojená s pokusem působení na výchovu žáka se SVP představuje pro speciálního pedagoga důležitou oblast činnosti v rámci jeho pracovního dne. Jedná se o každodenní zpětnou vazbu od rodičů prostřednictvím domácího sešitku žáka, telefonátů v průběhu týdne a mnohdy i hodinových rozhovorů k doladění podpůrného plánu. Základem každé zdařilé výchovné práce je stabilní vztah.

V kontextu poradenských úkolů speciálního pedagoga v profesní oblasti stojí v popředí úkol připravit žáka se SVP na jeho život po skončení školy. To se děje např. intenzivními připravenými opatřeními k začlenění do povolání. V rámci těchto opatření pracují žáci v průběhu poloviny roku dva až tři dny v podniku a jen zbytek týdne tráví ve škole.

Pedagogicko-psychologické a diagnostické kompetence speciálního pedagoga se nevyužívají jen při přechodu mezi školou a povoláním, nýbrž patří ke každodenní rutině zprostředkování speciálněpedagogické podpory a vývoje podpůrného plánu, který je na tom postaven. Východiskem ke stanovení plánu je vždy rozsáhlá vstupní diagnostika, která je v dalším průběhu

školní docházky vystřídána průběžnou, procesní a podpůrnou diagnostikou. Diagnostika a testování žáka se SVP začíná zpravidla podrobnou anamnézou, která slouží ke zkoumání struktury podmínek potřeby podpory. Často je podporována intenzivním pozorováním hry a chování a doplněna rozhovorem s dospělým a dalšími odbornými pracovníky. Jednání s rodiči a popř. pedagogem nebo psychologem, kteří žáka znají, probíhá rovněž ve vstupní diagnostice.

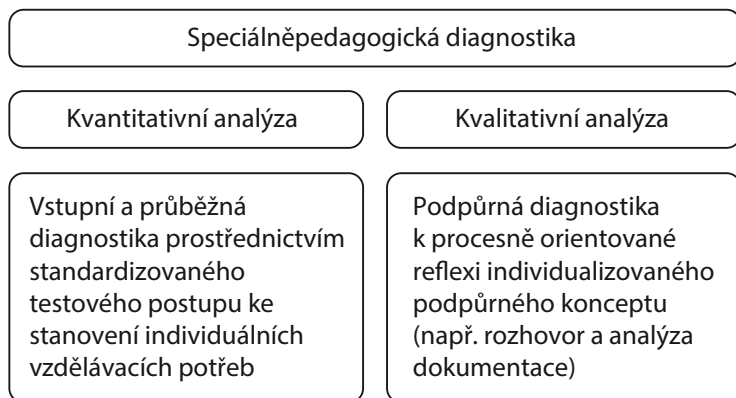
*Aby se dosáhlo detailní informace o vývojovém stavu žáka v jednotlivých kompetenčních oblastech nebo se vyloučily možné částečné dílčí poruchy, použije speciální pedagog diagnostický postup.*

*Rozlišuje se mezi různými typy testovacích postupů:*

- diagnostika školní výkonnosti;
- diagnostika inteligence;
- diagnostika vnímání;
- diagnostika pro doménu sociálního a emocionálního vývoje.

Plánování a realizace vyučování vždy obsahuje také subjektivní podíl. Tato subjektivní složka vyučování daná učitelem je významná, protože může být důležitou variantou v hodnocení a v jednání se žákem. V pozitivním i negativním smyslu. Zvláště pro speciální pedagogy je důležité pravidelně reflektovat subjektivní zabarvení vlastního vyučování a působení na žáka.

O utváření speciálněpedagogicky zaměřeného vyučování se vedou rovněž diskuse. Mnozí speciální pedagogové zastupují s přesvědčením pozice orientované na chování, jiní si zakládají na psychodynamických modelech vyučování a třetí jsou zastánci konstruktivistické didaktiky. Možná mohou pomoci impulzy ze všech tří myšlenkových směrů, aby vznikly individualizované koncepty vyučování pro inkluzivní školu.



Obrázek 8: Proces speciálněpedagogické diagnostiky (Breuer-Küppers & Bach, 2016)

### Úkoly asistenta pedagoga

Žáci, kteří vyžadují k docházce do běžné školy individuální podporu, mohou mít k dispozici asistenta pedagoga. Jsou to např. žáci s poruchami autistického spektra nebo s ADHD, s tělesným nebo mentálním postižením (Downův syndrom). Konkrétní úkoly asistenta pedagoga závisejí na

individuálních potřebách žáka. Kromě toho existují pro činnost asistenta pedagoga rámcové úkoly. Čím komplexnější jsou potřeby žáka, tím vyšší příslušnou kvalifikaci má asistent pedagoga mít.

*Mezi hlavní oblasti úkolů asistenta pedagoga patří:*

- iniciování sociálních a kooperativních interakčních procesů v příslušné učební skupině (podpora během skupinové práce);
- doprovod ve fázích mimo vyučování (pauza na oběd, výlet);
- převzetí pečovatelských úkonů (podpora na toaletě);
- podpora žáka při osvojení si učení při vyučování (např. vedení při kolísavé pozornosti).





# Strategie pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivní třídě

# 4

Efektivní řízení třídy je nezbytné pro efektivní zapojení žáků v inkluzivní třídě. Prevence je pro úspěch třídy zásadní a je základem pro budoucí intervenci, které může být zapotřebí. Zabránění problematickému chování závisí na několika klíčových myšlenkách: vysoce kvalitní vyučování, emocionálně zdravá třídní ekologie a jasné očekávání pro vhodné a efektivní řízení, včetně používání jasně stanovených pravidel, postupů a následků. Dokonce i když učitelé efektivně řídí chování ve třídě, někteří žáci mohou stále vykazovat problémy v chování. Naštěstí existuje řada intervencí, jak vést učitele v pomoci žákům, aby plnili své krátkodobé a dlouhodobé behaviorální cíle. Jakmile je problém v chování identifikován a popsán a přispívající faktory jsou určeny, učitelé mohou spolupracovat s rodiči a realizovat řadu důkazů založených na kognitivních a behaviorálních strategiích. Chtějí-li zajistit úspěšné uplatňování správné strategie, měli by učitelé pravidelně hodnotit pokrok studenta. Řízení třídy a jeho hodnocení je probíhající proces. Třídní a speciální učitelé pracují společně na pomoci všem studentům uspět, jsou nabádáni nepřetržitě spolupracovat mezi sebou, se studenty

a jejich rodinami a s dalšími odborníky školy k dosažení jednotlivých cílů žáků.

## 4.1 Vedení inkluzivní třídy

Dobře vedené třídy jsou zásadní pro vzdělávání všech žáků a zejména žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud vedení třídy není v pořádku, jistě se objeví kázeňské problémy, které mohou zasahovat do učení. Kázeňské problémy vedou k neplnění úkolů a snižují dobu produktivního učení pro jednotlivé žáky (Vojtová, 2010). Strategie efektivního řízení třídy jsou důležité pro vytvoření třídních společenství, která jsou klidná, bezpečná a jsou charakterizována efektivními vztahy mezi dospělými a žáky. V dobře vedených třídách mají učitelé daná pravidla a postupy, které pomáhají žákům pochopit, co se od nich očekává. Třídní život je předvídatelný a bezpečný. Navíc pokud jsou učitelé schopni minimalizovat kázeňské problémy ve své třídě, jsou schopni se zapojit do více produktivních vztahů

se žáky. Jejich pozornost je zaměřena na pomoc žákům učit se a reagovat pozitivně a aktivně. Je pravděpodobné, že žáci tyto učitele považují za spravedlivější i v případě, že jsou náročnější a snaží se je zapojit do produktivního třídního chování, které přispívá k úspěšnému plnění úkolů.

Opakem jsou učitelé, kteří se neustále snaží potlačit chování žáků a často se uchylují k důtkám a trestům. Nadužívání důtek a trestů může způsobovat úzkosti žáků, a to i těch, kteří špatně spolupracují s učitelem. Výzkumy ukazují, že negativní a represivní chování učitele souvisí s negativními ohlasy žáků, včetně odmítnutí nebo nepřátelství vůči učitelům, zvýšení úzkosti nebo zvýšení rušivého chování ze strany žáka či žáků ve třídě. Žáci vidí učitele spíše jako nespravedlivého a náročného než jako starostlivého. Vnímají tyto pedagogy spíše jako učitele, kteří jsou proti nim, než učitele, kteří působí v jejich nejlepším zájmu (Reid, 2004).

Učitelé s manažerskými schopnostmi hrají důležitou roli při pomoci žákům se SVP. Mnoho z těchto žáků vykazuje provokativní chování, které je důsledkem jejich problémů s učením nebo jejich postižení. Pokud se tito žáci cítí frustrováni, zapojují se do různých rušivých situací, aby se vyhnuli pracovní zátěži. Tito žáci mají často averzi k učení a někdy mohou jít až do krajnosti, aby se mu vyhnuli. Jen malému procentu žáků brání v učení jejich zdravotní postižení. Mohou vykazovat poruchy pozornosti, impulzivní chování a problémy při přechodu od jedné činnosti ke druhé.

Ostatní žáci mohou mít problémy s úzkostí nebo agresí nebo se mohou stranit kolektivu ve třídě. Jasná očekávání, strukturované úkoly, dostatečná studijní podpora a účinná behaviorální intervence mohou být cestou směrem k zamezení nevhodnému chování nebo jako pomoc řešit jejich problémy v chování. Zavedením dobře řízených tříd mohou učitelé mít mnohem více pozitivní, studijně produktivnější vztahy se všemi svými žáky. Pozitivní vztahy ve třídě pomáhají žákům se SVP získat a zachovat si více vědomostí a být lépe vnímáni svými vrstevníky. Efektivní řízení třídy závisí na přístupech k chování žáků, které se týkají strategie prevence a intervence. Učitelé musejí bezpečně znát účinné strategie pro problémové chování žáků, a to jak v prevenci, tak i v intervenci. Když k problémům dojde, mohou pak



úspěšně zasáhnout. Třídy existují v širším kontextu školy a je pravděpodobné, že kvalita školy má vliv na to, do jaké míry mohou být učitelé úspěšní. Není žádným překvapením, že učitelé pravděpodobněji vytvoří efektivní třídní prostředí, když se jedná o záměr celé školy (Reid, 2004).

## Heterogenita ve třídě

Ačkoliv tradiční škola je institucí, která se snaží pokud možno eliminovat heterogenitu mezi žáky ve třídě, má heterogenita žáků ve škole mnoho tváří, proto rozlišujeme selektivní opatření (srov. Bartoňová & Vítková, 2017):

- Heterogenita podle pohlaví – koedukace je už delší dobu úspěšnou záležitostí.
- Heterogenita v inkluzivních třídách – také o inkluzi žáků s postižením se dá hovořit jako o jedné z úspěšných etap ve školství. Na její hranice narazíme však tehdy, když stát začne šetřit, což vede k tomu, že žáci v integrační třídě nejsou optimálně podporováni (zvyšuje se počet žáků ve třídě, chybí asistent pedagoga, není zajištěn team-teaching, není dostatečné množství pomůcek, výukových počítačových programů apod.).
- Heterogenita v multikulturních třídách – existuje téměř všude, přesto zacházení s touto formou heterogenity je často stále problematické. Největší těžkosti vznikají tam, kde je ve třídě vyšší počet žáků a mimoškolní prostředí se chová vůči dětem nepřátelsky.

- Heterogenita podle sociálního původu – členěný školský systém si vynucuje pod hlavičkou členění podle nadání a výkonu také členění podle původu. Pro společnost to znamená, že relativně velký počet žáků odejde ze základní a speciální školy do profesního života bez dalšího vzdělání.
- Heterogenita podle výkonu – zdá se, že je stále ve škole problémem. V základní škole se heterogenita podle výkonu ještě akceptuje, ale od střední školy se zdá učitelům být příliš obtížné pracovat s výkonově heterogenními skupinami.
- Heterogenita podle věku – téměř každá třída je heterogenní. To se ve školách většinou ignoruje a nevyužívá. Běžná opatření propadlého žáka nebo vyloučení vedou u žáků k frustraci ze školy a často také k tomu, že školu nedokončí.

Východiskem je inkluzivní škola, která sjednocuje interkulturní a inkluzivní pedagogiku a zastává myšlenku demokratického soužití a rovnosti šancí.

Způsob zacházení s diverzitou žáků považuje Ainscow (2012) za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Tento proces je spojen s novými problémy ve škole, které je třeba řešit na úrovni vedení školy pomocí vhodných opatření. Různě se řeší role rodičů při podpoře vyučování. Jedná se o to,

že je třeba využít zvláštního bohatství, kterým disponují rodiče, a to znalostí o svém dítěti. Učitelé společně s rodiči mohou vyvinout taková konkrétní opatření, která povedou ke zlepšení využívání učebních aktivit ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a ke změně jeho sociálního chování.

## 4.2 Strategie pro zapojení žáků do vyučování

Pokud mají žáci příležitost během výuky reagovat, je pravděpodobnější, že se aktivně zapojí. Tabulka 3 uvádí několik strategií, které mohou učitelé využít ke zlepšení reagování žáků. Jako u každé strategie musejí učitelé vzít v úvahu, do jaké míry jim různé techniky podporují nastavené cíle.

Tabulka 3  
Strategie pro zlepšení reagování žáků (Reid, 2007)

Strategie	Popis
Techniky skupinových reakcí	Učitel může použít společné reagování nebo nějaký druh činnosti, kdy všichni studenti odpovídají na otázku. Jiné techniky s účastí skupinových reakcí vyžadují, aby žáci reagovali na výzvu učitelů.
Techniky smíšených reakcí	Učitel může použít kombinaci technik pro skupinové reakce a vyzývat jednotlivce, aby posoudil individuální výkon. Tento přístup je efektivní, protože žáci často nevědí, kdy budou požádáni, aby reagovali. To udržuje žáky v průběhu výuky ve střehu.

## Podpora zájmu žáků

Žáci jsou motivováni k zapojení do výuky, kterou vidí jako zajímavou. Když jsou motivováni, je pravděpodobnější, že snáze dosáhnou vzdělání. Výzkum ukazuje, že učitelé mohou využívat konkrétní postupy ke zlepšení motivace. Tabulka 4 představuje příklady těchto technik (Reid, 2007).



Tabulka 3 – pokračování  
*Strategie pro zlepšení reagování žáků (Reid, 2007)*

Strategie	Popis
Mysli–páruj–sdílej	V této technice učitel nejprve klade otázku nebo problém nebo vyzve žáky, aby shrnuli hlavní body lekce. Učitel je pak žádá, aby sdíleli odpovědi s třídou. Tato technika pomáhá zapojit všechny žáky, i žáky s obavami z účasti. Obavy spojené s nesprávnou odpovědí jsou minimalizovány.
Otázky s otevřenou odpovědí	Když se učitel ptá dobře formulovanými otevřenými otázkami na něco, co žáci udělali, podporuje angažovanost. Například výzvou, aby žáci hovořili o fotografii a názvu knihy předtím, než učiní predikce, může zapojit všechny žáky.
Bezchybné učení	Strategie, které umožňují učitelům snížení nesprávné reakce, mohou také přispět ke snížení rušivého chování. Jednou ze strategií, která podporuje bezchybné učení, je bezchybné reagování. Zde učitelé modelují správnou odpověď před zadáním otázky. Například může učitel ukázat, jak lze používat slovo potlesk, a pak se zeptá žáka, jak by slovo použil.

Tabulka 4  
*Techniky pro podporu motivace (Reid, 2007)*

Motivační techniky	Definice a příklady
Vztahující se k zájmu žáků	Žáci mají větší zájem o ty úkoly a koncepty, které jsou pro ně relevantní. Například může učitel použít zajímavý film pro uvedení tématu.
Řešení potřeb žáka	Žáci mají větší šanci více investovat do úkolu, pokud jsou schopni splnit základní potřeby a zapojit se do něj. Například by žák mohl získat pocit sounáležitosti účastí v širším třídním učení se spolužáky.
Budování silných důvodů pro učení	Žáci budou zkoušet nové strategie nebo učení nových dovedností, když jsou si vědomi, jak jim to může pomoci.
Představení novinek a rozmanitosti	Žáci mohou udržet pozornost po delší dobu, když učitel inovuje svoji výuku.

Tabulka 4 – pokračování  
*Techniky pro podporu motivace (Reid, 2007)*

Motivační techniky	Definice a příklady
Zvyšování šance na úspěch studenta	Žáci jsou více motivováni ke zkoušení úkolů, když vědí, že budou úspěšní, a vyhýbají se těm, kde vědí, že by mohli selhat.
Poskytnutí zpětné vazby	Průběžné hodnocení akademického a třídního chování žáků může udělat hodně pro zlepšení jejich motivace k učení, nemluvě o jejich dovednostech. Když učitel pomáhá stanovit žákovi cíle, sleduje jeho pokrok, hodnotí dosažení jeho cíle, žák bude pravděpodobně odhodlán pracovat tvrději na plnění cílů.

### Strukturované kooperativní učení

Pro diferencované potřeby žáků se SVP v inkluzivní třídě bude nevyhnutelně použito vzájemného učení. Pokud chceme dělat aktivity kooperativního učení produktivnější, učitelé pečlivě promýšlejí chování, které chtějí žákovi předvést. Například: potichu se poznat s vrstevníky, rychle rozdat materiály, pozorovat nebo poslouchat jejich vrstevníky, poskytnout zpětnou vazbu, poskytnout podporu (srov. Bartoňová, Vítková, et al., 2016, 2017). Stejně jako u výuky pravidel budou učitelé chtít poskytnout pokyny, jak pracovat společně, vysvětlovat vhodné chování a postupy, ukazovat, co se má dělat, ukazovat hraní rolí v praxi, posilovat kooperaci chování a poskytovat zpětnou vazbu k nápravě.

### 4.3 Porozumění problémům chování ve třídě

Inkluzivní třídy, stejně jako všechny třídy, jsou ekologické systémy. V každém ekologickém systému je akce jakéhokoliv jednoho účastníka důsledkem událostí, které se staly v tomto systému, a je reakcí účastníka na tyto události (Dyson, 2004). Učitelé, jednotliví žáci a vrstevníci jsou všichni účastníky třídní ekologie a každý z nich přispívá k chování, které se tam odehrává. Kázeňské problémy jsou důsledkem negativních změn tohoto chování. Prvním krokem k prevenci kázeňských problémů je rozpoznat, co k nim přispívá. Rozpoznáním faktorů přispívajících k problémům mohou učitelé nastavit vzdělávací situace a prostředí učebny a minimalizovat jejich dopad na chování studentů.

Když žáci vykazují nežádoucí chování ve třídě, učitelé se musejí rozhodnout, jak chtějí reagovat. Mohli by ignorovat chování, přeměrovat žáka či ho pokárat. Tyto reakce jsou pouze některými z dostupných možností. Učitelé si musejí uvědomit, že lze minimalizovat kázeňské problémy tím, co říkají a dělají, ale také tím, co nedokážou říkat a dělat.

Žáci se podílejí na rušivém chování z různých důvodů. Nemusí pochopit, co se od nich očekává, navíc pokud jsou instrukce zdouhavé a nepřehledné, žáci se mohou přestat soustředit. Jindy se snaží vyhnout se situacím, v nichž selhali, nebo si získávají pozornost předváděním se. Nikdo nechce opakovaně dělat úkoly nebo aktivity, na které nemá schopnosti. Dospělí se často vyhýbají úkolům, když zjistí, že jsou příliš náročné, distancují se od nich, nebo dokonce změni své cíle. Žáci však nemohou zrušit náročné úkoly.

Zejména žáci se SVP často zjistí, že dokončení úkolů je pro ně příliš náročné. V těchto případech se u nich může projevat různé chování (např. snění, odmítají udělat úkol nebo se úkolu snaží vyhnout), jehož smyslem je dostat se z těchto nepříjemných situací. V ostatních případech se žáci pokusí vyhnout se učiteli nebo vrstevníkům. Mohou vidět učitele jako toho, kdo nepodporuje jejich potřeby učení a chování. Nebo se mohou vyhýbat vrstevníkům,



kteří je škádlí nebo je nějakým způsobem zastrášují. Často se snaží vyhnout nepříjemným situacím prostřednictvím např. odchodu na toaletu.

### Upoutávání pozornosti nebo snaha naplnit emocionální potřeby

Žáci se také zapojují do chování, které působí nevhodně, protože se snaží získat něco nehmotného, například uznání od svých vrstevníků (Kaufman, 1994). Většina žáků, kteří vykazují rušivé chování ve škole, se snaží upoutat pozornost, mohou neustále hledat pomoc, používat nepřiměřené projevy, předvádět se nebo vykřikovat. Žáci, kteří vyhledávají pozornost, se cítí důležitě, když si jich ostatní všimají. Když jejich potřeby nejsou naplněny, mohou se uchýlit k jiným prostředkům, jak si zajistit pozornost. Bohužel takové chování často způsobuje, že se učitelé cítí být v defenzivě a pokoušejí se donutit žáka, aby poslouchal. V tomto bodě se učitel a žák ocitnou v boji o moc, v boji, který žák nakonec vyhrává, protože dostane uznání, které hledal. Žáci mohou také vykazovat nevhodné chování, protože jim chybí sebevědomí. Jejich jediným mechanismem pro budování sebevědomí je usilovat o moc ve třídě, obvykle trápí učitele nebo šikanují ostatní žáky.

## Prevence kázeňských problémů ve třídě – příklad dobré praxe

Dobře strukturované, poutavé instrukce, které podporují úspěch žáků, jsou klíčovou složkou v prevenci problémů v chování. Zajištění efektivní výuky, určené pro potřeby jednotlivých žáků, zabrání mnoha kázeňským problémům ve třídě. Je dobře známo, že organizované vyučování zlepšuje učení žáků (Elliott, 2007).

Učitelé mohou zabránit mnoha kázeňským problémům, zejména těm menším, odstraněním příznaků běžných problémů v chování. Například mohou poskytnout zvláštní strukturu a vzdělávací podporu, když žáci jednájí ve snaze vyhnout se obtížným úkolům.

*Za účinnou prevenci jsou považovány tyto strategie:*

1. nastavení odpovídajícího očekávání výkonu žáků a jejich chování;
2. rozvoj třídních zvyků a pravidel;
3. nastavení podpory a přiměřených důsledků;
4. návrh organizace, efektivity a podpory výuky;
5. vývoj podpory v kontextu dané třídy;
6. nastavení jednoduchých řídicích technik.

## Rozvoj třídních pravidel a postupů

Učitelé mohou zabránit problémům v chování nastavením jasných očekávání, jak by se měli ve třídě žáci chovat. Efektivní je nastavení pravidel, určení důsledků a vývoj postupů ve třídě, aby bylo jasné, jaké chování se očekává.

Třídní pravidla poskytují informace o chování, které je potřebné k výuce a učení. Aby byla pravidla účinná, musí být zaměřena na podporu vzdělávacího prostředí, které podněcuje vyučování a učení, nikoli na řízení chování žáků. Vytváření dlouhého seznamu pravidel tak, aby pokryl každé potenciální chybování, je neefektivní. Dlouhý seznam pravidel vyžaduje po učiteli neustálé sledování chování, takže zůstává méně času na výuku. Žáci vnímají, že je nemožné všechna pravidla dodržovat, a považují učitele, kteří si vynucují dlouhý seznam pravidel, za otravné a nerozumné.

Učitelé mohou vytvářet přiměřený seznam pravidel společně s žáky, pak bude vnímán jako spravedlivý a pravidla v něm budou dodržována bez nadměrného sledování. K rozvoji efektivních třídních pravidel musejí učitelé nejprve rozlišovat mezi běžným chováním ve třídě, které je potřebné, oproti konkrétnímu chování. Obecné chování je to, které vyžadujeme po celý den s cílem maximálně zapojit čas na učení. Konkrétní chování je naopak nutné k provedení určitých úkolů. Při nastavování pravidel ve třídě musejí učitelé nejprve identifikovat klíčové chování, které je nezbytné pro zvýšení času na učení.



*Každé pravidlo, které je stanoveno, musí být navrženo tak, aby chránilo:*

1. učitelovo právo na výuku;
2. žákovo právo se učit;
3. žákovu psychickou a fyzickou bezpečnost;
4. školní a studentský majetek (Reid, 2001).

Učitelé navíc musejí zvážit vývojové potřeby žáků při tvorbě pravidel. Tabulka 5 ukazuje vhodné příklady pravidel.



Tabulka 5

*Ukázky pravidel a přidruženého chování (Reid, 2001)*

<b>Ukázky pravidel</b>	<b>Přidružené chování</b>
	Dívat se na člověka, který mluví.  Potvrdit to, co druhý říká, přikývnutím a úsměvem.  Ptejte se, pokud jste něco nepochopili.  Dělejte si poznámky o důležitých informacích.  Vyčkejte, dokud člověk, který mluví, neskončí, nebo požádejte o povolení promluvit.
Poslouchat, zatímco jiní mluví.	Vyhňte se nevhodným slovům a nadávkám.  Používejte vhodný jazyk.  Používejte povzbudivá slova.  Používej „já“, když jsi naštvaný.

Jakmile jsou zavedena pravidla, musejí učitelé pomoci žákům se pravidla naučit. Učitelé mohou psát pravidla tak, aby se vždy vztahovala k nim. Učitelé potřebují vymezit chování spojené s konkrétními pravidly a pak podporovat studenty, jak se je naučit (Reid, 2001). Učitelé mohou vést diskuse se žáky a uvádět dobré a špatné příklady pravidel souvisejících

s chováním. Například jsme kdysi pozorovali, jak učitelka předvádí žákům, jak by mělo vypadat, když někdo mluví. Zaprvé učitelka popsala očekávané chování žáků: posadila se, dívala se a předváděla naslouchání (např. kývla, usmála se). Zadruhé měla učitelka žákům ukázat, jak vypadá dobré chování. Zatřetí, když žáci předváděli vhodné chování, vyslovila jim zvláštní pochvalu související s vhodným chováním. Konečně pak zdůraznila dny, kdy třída odváděla obzvláště dobrou práci. Poskytování zpětné vazby o chování je důležitou součástí ve výuce prosociálního chování.

Učitelé a další pracovníci školy často používají tresty jako způsob, jak odradit žáky od nevhodného chování. Tresty jsou nepříznivé důsledky za účelem potlačení nežádoucího chování. Běžné tresty používané ve školách zahrnují formální doporučení, příp. přesun žáků do jiné části místnosti apod. Přestože tresty mohou být účinné, jejich zneužití a nadužívání často vytváří problémy chování a podporuje sporné vztahy mezi učiteli a žáky. Často tresty logicky nesouvisí s nevhodným chováním, proto jen málo žáků pochopí, jaké chování by bylo v dané situaci přijatelné. Navíc žáci se učí, že je v pořádku trestat ostatní, obzvláště když jste v pozici autority, výsledek je, že žáci přicházejí o příležitost učit se vhodnějšímu prosociálnímu chování. Trestání nepomáhá žákům získat zpětnou motivaci k jejich chování. Důležitou souvislost s trestáním má u žáků učení sebekontroly (Jones, 2005).

## 4.4 Techniky vedení k eliminaci rušivého chování ve třídě

Techniky vedení jsou techniky, které mohou učitelé použít k eliminování drobných problémů v chování, k přesměrování žáků k vhodnějšímu chování či ke snížení potřeby strukturovanějších zásahů.

- *Změna tempa výuky.* Když žáci začnou vykazovat znaky nepozornosti (zírají apod.), učitelé vědí, že je čas na restrukturalizaci situace. Pomůže například hraní her nebo přesun k jiné poutavé aktivitě. Dobře vytvořené plány výuky mohou pomoci učitelům připravit se na takové změny.
- *Odstranit poutavé objekty.* Mobilní telefony, hračky, peníze, časopisy nebo jiné předměty mohou být pro žáky během výuky rušivé. Učitelé mohou minimalizovat rozptýlení spojené s takovými předměty prostřednictvím jejich shromažďování během vyučování a slibu, že je na konci dne vrátí.
- *Zvýšení zájmu.* Někdy se mohou žáci znovu zapojit do úkolů, když učitelé projeví zájem o jejich práci. Když se učitelé zeptají žáků, jak vyřešili problém, zkontrolují jejich práci nebo se jich na práci zeptají.
- *Přesměrování chování žáků.* Když jsou žáci nepozorní, učitelé je mohou vyvolat k odpovědi na otázku nebo vytvořit problém k přesměrování jejich pozornosti. Při

použití této techniky musejí učitelé zacházet s žáky, jako kdyby dávali pozor. Pokud žák neodpoví, učitel by ho měl vyzvat, aby požádal spolužáky o pomoc. Učitelé by neměli vystavit žáky výsměchu za nesprávné odpovědi.

- *Plánované ignorování.* Některé chování, například opakované poklepávání tužkou, zmizí, když učitelé vědomě toto chování ignorují. Přestože plánované ignorování může fungovat, učitelé by měli znát jeho omezení. Pokud žáci získali pozornost díky svému chování již předtím, mohou zvýšit intenzitu takového chování ve snaze získat učitelovu pozornost znovu.
- *Signál rušení.* Učitelé mohou používat ke komunikaci neverbální znaky a tím naznačit, že chování je nevhodné. Pro tuto techniku musí problematický žák vědět, že učitel si je vědom toho, co on dělá, a že očekává, že bude nevhodné chování ukončeno.
- *Fyzická blízkost.* Učitelé mohou používat k zastavení rušivého chování fyzickou blízkost. Často jen chůze směrem ke studentovi nebo stání vedle něj nevhodné chování zastaví.

Intervence u žáků se SVP jsou často behaviorálně nebo kognitivně záměrné. Behaviorální intervence se snaží tzv. uhasit cílené chování a naučit náhradnímu chování pomocí posilování, včetně odměn a následků. Behaviorální intervence jsou nejúspěšnější, když jsou navrženy tak, že spolupracují třídní učitel, speciální pedagog a žák. Kognitivní intervence se zaměřují na vztah mezi myšlením žáka a jeho jednáním

s cílem eliminovat nevhodné chování a vytvořit vhodné náhradní chování. Žáci, kteří se ve třídě projevují problematickým chováním, často reagují impulzivně bez použití logiky a uvažování (Robertson, 2000).

Kognitivní zásahy usilují o to, aby se žáci naučili regulovat svoje chování. Když žáci zvládnou autoregulaci svého vlastního chování, mohou reagovat vhodně v prostředí třídy i v mimoškolním prostředí.



### Sebekontrola

Žáci se mohou učit sebeřízení svého chování a posilovat ho učením specifické rutiny zvané sebekontrola. Sebekontrola je specifickou technikou, kterou mohou žáci použít k posouzení pokroku směrem k dosažení určeného cíle. Tato technika spočívá v identifikaci cíle chování, sebezposuzování pokroku směrem k tomuto cíli a sebehodnocení, jakmile je dosaženo cílového chování. Výzkum naznačuje, že

sebekontrola jako rutina může pomoci žákům, kteří chtějí kontrolovat své chování, ale potřebují další pokyny, jak to udělat. Sebekontrolní intervence jsou tedy vhodné pro inkluzivní třídy, neboť tyto zásahy podporují zodpovědnost za chování jednotlivců.

Sebekontrolní proces by měl začít výběrem cíle nebo cílového chování. Konkrétně učitelé a žáci by se měli zaměřit na učení pozitivního chování. Motivace ke změně něčího chování může zmizet v případě, je-li sebekontrolní intervence prezentována jako trest za přečiny. Jakmile je identifikováno cílové chování, třídní učitelé, speciální pedagog a žák by měli projednat cílové chování a jeho přínos pro učení. Na začátku je nutné vybrat jedno chování. Učitel by měl pomoci žákovi pochopit, které chování je vhodné, a pravidelně mu poskytovat zpětnou vazbu. Toto zaměření na pozitivní chování nebo na to, co by měl žák dělat, je důležité, protože pomáhá více pozitivně přemýšlet o dění v učebně. Učitelé by měli začít proces sebekontroly hodnocením dosažení stupně cílového chování a sdílet své poznatky s žákem. Žák je odměněn, odpovídá-li jeho hodnocení hodnocení učitele (Bartoňová, in Bartoňová, Vítková, et al., 2016, 2018).

### Trénink sociálních dovedností

Sociální dovednosti zahrnují chování a schopnosti, které podporují pozitivní interakce s ostatními (např. jak se spolu s ostatními zapojit do společenské konverzace a společné hry

a správně interpretovat chování a emoce ostatních; Smith, 1994). Být sociálně kompetentní znamená, že žáci prokáží širokou škálu sociálních dovedností v různých prostředích, včetně třídy, hřiště, jídelny a chodeb. Učitelé musejí pomoci žákům identifikovat vhodné sociální dovednosti pro různé školní situace.

Žáci se zdravotním postižením ne vždy prokazují sociální kompetence ve školním prostředí a mohou potřebovat pomoc při vytváření vhodných sociálních dovedností. Výzkum ukazuje, že žáci vykazují dva druhy sociálních deficitů: deficit založený na dovednostech nebo na výkonu. Žák má sociální deficit založený na dovednostech, když neví, jak se specificky chovat. Sociální deficit založený na výkonu se projevuje tehdy, když žák ví, jak se specificky chovat, ale nechová se tak v požadované intenzitě nebo v daném prostředí.



Při výuce sociálních dovedností musejí učitelé nejprve dobře zvážit žákovu současnou úroveň osvojení sociálních dovedností. K dosažení tohoto cíle musejí učitelé identifikovat sociální dovednosti, které žák potřebuje, aby byl úspěšný v konkrétní situaci. Žák se může například potřebovat naučit, jak vhodným způsobem požádat o pomoc ostatní. Jakmile jsou identifikovány cíle sociálních dovedností, vedoucí učitel by měl konzultovat s dalšími odborníky školy a rodiči/opatrovníky studenta, zda úroveň založená na dovednostech nebo výkonu existuje. Při učení se sociálním dovednostem musejí běžní i speciální pedagogové používat techniky přímé instrukce. Konečně sociální dovednosti se nejlépe učí ve třídách, kde je prosociální chování podporováno a učí se výslovně prostřednictvím společného úsilí běžných učitelů a speciálních pedagogů. V těchto třídách se nastavují očekávání pro žáky tak, aby jednali společensky vhodným způsobem.

Řešení sociálních problémů je zaměřeno zejména na změnu myšlenkových procesů a následná opatření v sociálních situacích. Například agresivní žáci často přehnaně nebo nevhodně reagují na společenské narážky, což má za následek špatná rozhodnutí (Smith, 1994). Při řešení sociálních problémů se žáci nejprve naučí zhodnotit způsoby, jak mohou reagovat na sociální problém. Pak si vyberou nejlepší průběh akce, založený na důsledcích každé potenciální volby. Učitelé by měli pomoci žákům pochopit, jak hodnotí různé volby před přijetím opatření, mohou tak zabránit problémům. Učitelé mohou poskytnout instrukce v prohlášení pomoci průvodce hodnocení a výběru možností chování.





Foto: Florian Hamoline

# Efektivní vyučování v heterogenní třídě

# 5

Při výběru nejefektivnější cesty pro rozvoj učebních dovedností u žáků se SVP je důležité brát v úvahu faktory, které mohou pomoci zefektivnit učení u všech žáků. Velice často je ten nejlepší přístup pro žáky s postižením rovněž nejlepším přístupem pro všechny žáky ve třídě. Podpora vzdělávání žáků se SVP je důležitým aspektem. Konkrétní výukové přístupy jsou jistě nezbytné zejména pro jejich gramotnost. Vybudování trvalých vědomostí a kompetencí se podaří, jestliže žáci disponují stabilními učebními strategiemi v širším slova smyslu, počínaje základními učebními a pracovními technikami a konče elementárními komunikačními, prezentačními a kooperačními metodami. Další důvod, proč se zaměřit na posílení učení se metod, vyplývá ze specifických požadavků, kterým školy a učitelé dnes čelí. Patří k nim narůstající heterogenita ve třídě, rozšíření požadavků na inkluzi a podporu ve školách i implementace nových vzdělávacích standardů a kompetenčně orientovaných vzdělávacích plánů.

## 5.1 Efektivní vyučování v inkluzivním prostředí školy

Efektivní učení zahrnuje množství interaktivních kognitivních činností a procesů. Žák může tyto činnosti a procesy kontrolovat a tím zefektivnit své učení. Pro žáky se SVP to ovšem může být obtížné, protože jsou často závislí na učiteli nebo jeho pomoci. Dovednosti potřebné k efektivnímu učení získáváme nejčastěji již v mladším školním věku. Je překvapující a pravděpodobně i alarmující, že tyto dovednosti často nejsou částí školního vzdělávání.

*V souvislosti s efektivním učením jsou patrné společné znaky, které učitel zohledňuje:*

- Pochopení – žák musí pochopit požadavky spojené se splněním úkolu.
- Plánování – žák musí být schopen identifikovat hlavní body, které jsou nutné k samostatné práci a plánování.
- Aktivita – žák musí mít dostatek zdrojů a potřebné dovednosti k řešení úkolu.
- Transfer znalostí – předchozí studium by mělo pomoci při plánování a volbě strategie pro řešení úkolů nových.

Jednou z nejdůležitějších složek v intervenci žáků se SVP je budování pozitivního sebekonceptu. Je proto důležité, aby celá výuka směřovala k budování, příp. zvýšení sebevědomí. Existuje několik způsobů, jak toho dosáhnout. Jsou k dispozici některé programy, které byly speciálně vyvinuty pro zvýšení sebevědomí, a další, které mohou nepřímo posilovat sebeúctu, a to přes úspěchy žáka. Z prvního typu jsou to programy, které se zaměřují přímo na sebeúctu, zahrnují určitou míru pozitivní zpětné vazby s velkým ohledem na jednotlivce. Podporují skupinovou práci, vzájemnou podporu a řešení konfliktů. Tyto programy mohou být vhodné zejména pro žáky se SVP, ale jsou vhodné i pro ostatní, žáci pracují společně, nikdo není ze třídy vyloučen.

## 5.2 Vliv heterogenity na realizaci efektivního vyučování

Aktuální změna školní struktury způsobuje rozšířené spektrum nadání a chování ve třídě. Tato skutečnost vyžaduje zesílenou integrační a podpůrnou práci a zamyšlení se nad některými aspekty: potřeba předvídat bariéry, které mohou při osvojování nového učiva u žáka vznikat, potřeba shromažďování znalostí o individuálních vzdělávacích preferencích žáků, potřeba diferenciací úkolů zaměřených na proces učení a na výstupy, potřeba podporovat žáka v převzetí odpovědnosti za své učení a pomoci mu sledovat vývoj jeho dovedností.

Žáci se SVP mohou mít problémy se zapamatováním instrukcí, zapamatováním pořadí a pomůcek, s orientací v čase, datech a dnech v týdnu a se zapamatováním si pravidel a vzorů. Vzhledem k výše uvedenému je možné předejít obtížím tak, že zadání úkolů přizpůsobujeme individuálním potřebám žáka a tím minimalizujeme nepřiměřenou zátěž. Stejně postupy jsou pak aplikovány při podpoře doby zpracování. Následující body mohou být výzvou pro žáky se SVP a měly by být brány v úvahu při tvorbě učebních plánů a podpůrných materiálů. Žáci se SVP mají problémy se zvládnutím stresu spojeného s časově limitovanými úkoly, s používáním efektivních metod při učení, s plněním úkolů bez nutnosti kontroly (opakované kontroly), se soustředěním a zaměřením na plnění úkolu.

Pokud bude učitel brát tyto faktory v úvahu, může tím u žáků minimalizovat možnost neúspěchu. V současné škole přestává být perspektivou často propagovaná starost o jednoho žáka, ale své místo má učitelova příprava diferencovaných úkolů, materiálů a jiných poradenských, diagnostických a podpůrných opatření (alespoň v běžné třídě s 25 žáky).

Alternativou k tomu je *podpora k sebepomoci ve třídě* s cílem podpořit kompetence samoučení a kooperace žáků, které lze zařadit do tematického učení a pracovního procesu. Tato přidaná schopnost žáků vyžaduje metodické a sociální základní vzdělání, aby se mohli pokud možno bez výjimky



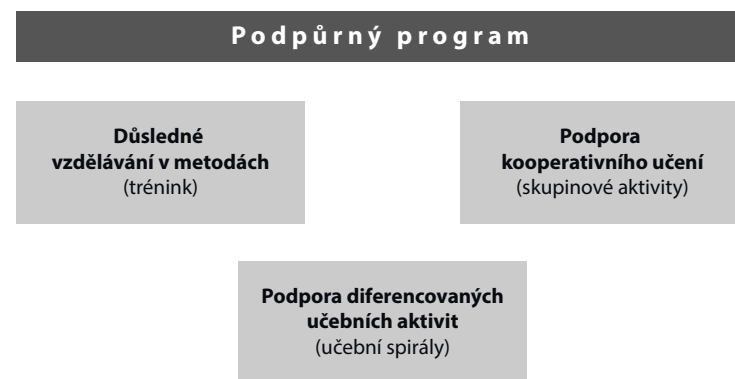
účastnit procesů učení ve třídě. To platí pro fáze samostatné práce i pro fázi práce ve skupině. Toto lze spatřovat v metodické kompetenci jako důležitý předpoklad pro úspěch příslušné podpůrné a integrační práce ve škole. Čím lépe jsou žáci připraveni pracovat samostatně a kompetentně, tím účinněji se jim podaří spolupracovat ve třídě a rozvíjet své silné stránky. Tato podpora k sebepomoci je podporou k inkluzivnímu a podpůrnému učení v nejlepší slova smyslu.

Přehled o uvedeném podpůrném programu zaměřeném na metody je na obrázku 9. Jednotlivé moduly tohoto programu jsou používány ve stovkách škol v Německu (srov. Klippert, 2016, s. 13; Klippert, 2013, s. 183). Je možné jej realizovat i v podmínkách našich škol (Bartoňová & Vítková, 2017).

První pilíř uvedené podpůrné práce se týká systematického vzdělávání v metodách pomocí základního tréninku učebních a pracovních technik – metodického, komunikačního a prezentačního tréninku se žáky a tréninku v týmu třídy. Tato širší více adresné tréninkové práce přispívá k tomu, že žáci jsou schopni pracovat s přibývajícím reflexí, sebevědomím a zručností (srov. Bastian & Rolff, 2002, s. 35; Holtappels & Leffelsend, 2003, s. 61).

Totéž platí pro druhý pilíř – podporu kooperativního učení. K tomu jednak přispívá uvedený trénink, ale také současně vidíme přínos ve specifických kooperativních podnětech v odborném vyučování.

To začíná třemi kroky *think-pair-share* a sahá přes kooperativní metody jako *Placemat-Verfahren* (postup umístění) až k takovým aranžmá, jako jsou skupinové puzzle, skupinové rallye nebo strukturovaný spor (Brünning & Saum, 2007). S tím spojené kooperativní a interaktivní procesy vedou žáky k potřebě vzájemně mezi sebou spolupracovat.



Obrázek 9: Podpůrný program (Klippert, 2016, s. 14)

Toto inkluzivní působení neméně platí i pro třetí pilíř, pro diferencované školní aktivity pomocí odborně specifických *učebních spirál*. Tyto učební spirály jsou určeny pro metodicky variabilní pracovní vyučování a spojují rozmanitost činností, střídání učebních partnerů, kooperaci žáků, přehledně strukturovaný průběh učení a vzájemnou kontrolu (srov. Klippert, 2012). Tímto přizpůsobením je žákům zajištěn diferencovaný přístup k učení a úspěch v učení. Jsou metodicky dobře vybaveni. Tím se uzavírá kruh: trénink metod a odborně specifická péče o metody spolu musejí účinně souviset, aby se podařila učební a integrační podpora v heterogenní třídě.



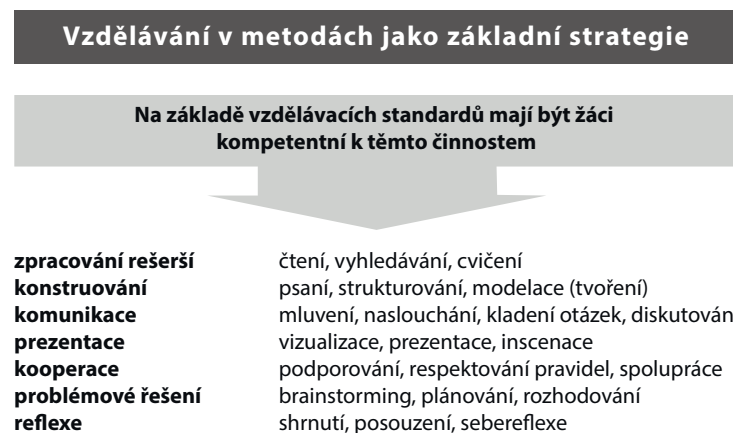
k dosažení edukačních cílů. Výuková metoda tedy zprostředkovává žákům učivo, je nápomocná jejich učení, je soustavou kroků, které vedou k danému cíli. Plní tak funkci řízení učení žáků. Různé výukové metody kladou odlišné nároky na aktivitu žáků, na jejich samostatnost a tvořivost. Obecně všechny jsou založeny na učitelově regulaci žákova učení (Maňák & Švec, 2003).

### 5.3 Podpora kompetencí u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Výuková metoda je systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných edukačních cílů. Prostřednictvím výukových metod se děje komunikace a interakce mezi učitelem a žáky, která směřuje

Moderní vyučování musí myslet na to, aby byly žákům dlouhodobě zprostředkovány významné základní kompetence včetně kompetencí v používání metod (obrázek 10). Kompetence nových vzdělávacích plánů a vzdělávacích standardů jsou zaměřeny na schopnost jednání, kompetence k učení na trvalé učení a propojení poznatků a směřují tím proti tradičnímu přetěžování. Zprostředkování poznatků v novém pojetí hraje centrální roli, ovšem je akcentováno jinak, než tomu bylo dříve. Zprostředkováním poznatků se myslí především metodicky osvojená soustava poznatků samými žáky. Přitom hrají zvláštní roli procedurální poznatky (znalost metod) a situační poznatky, zatímco do pozadí ustupují klasické deklarativní vědomosti. Velký význam má zabývat se informacemi, jejich zpracováním, vyhodnocením, rozšířením a oceněním v rámci nových vzdělávacích plánů a vzdělávacích standardů.

Předpokladem pro toto vyučování je, že žáci si osvojí nutné metodické nástroje a pravidla postupů. To začíná u plánování rešerší, značení, kopírování a dělání výpisků a sahá přes strukturování, vizualizaci a prezentaci až k reflexním aktivitám a hodnocení na konci určitého úseku práce (obrázek 10). Tento výčet podtrhuje souhru osvojení si poznatků a učení se metodám.



Obrázek 10: Vzdělávání v metodách jako základní strategie (Klippert, 2016, s. 15)

Je třeba rozlišovat mezi různou úrovní samostatnosti a ovládnutím metod. Nejnižší úroveň se týká prostého přijímání a reprodukce základních informací, pravidel a postupů. To je především receptivní učení. Střední úroveň je zaměřena na používání, zpracování a rozšíření relevantních učebních informací nebo pravidel a vyžaduje proto podstatně vyšší

stupeň osvojení si metod. Třetí a nejvyšší úrovní se myslí reflexe, interpretace a vyhodnocení každého odborně specifického vstupu a učebních metod. Na všech třech úrovních se požadují pokud možno fundované metodické základní kompetence a procedurální dovednosti. Takže škola dělá dobře, když věnuje zvýšenou pozornost metodám vysvětlování.

Bez vysvětlení učebních a interakčních strategií je řada žáků přetěžovaná, když si má osvojit vyučování orientované na kompetence. Existuje nebezpečí, že náročné učební požadavky a učební metody nejsou vůbec předvídané, dá se očekávat metodická nejistota.

Náročné autoregulované učení se podaří pouze tehdy, když žáci ovládají nutné metodické nástroje a strategie. Proto je důležitým předpokladem pro trvalé zprostředkování kompetencí trénink v metodách.

## Podněty z výzkumu učení

Novější výzkumy učení a mozku poukazují na to, že účinné učení prodlužuje trvalé vybudování poznatků a kompetencí. Konstruktivistická teorie učení toto zdůrazňuje již dávno (srov. Roth, 1997; Reich, 2002). V České republice se touto otázkou zabývala prof. Spilková. Jestliže následujeme tyto protagonisty, tak je školní učení především konstrukce významů a pojmů, struktur a procedur, jednání a problémového

řešení, tezí a teorií žáky samotnými. Učitelé mají spíše funkci poradce. Začnou konstrukční práci a dbají na to, aby žáci správně zacházeli s příslušnými metodami. To předpokládá důsledný trénink v metodách.

Novější výzkumy mozku tento způsob pohledu potvrzují. Vědci zabývající se výzkumem mozku, např. Spitzer, Roth, Hüther a Singer, ve společné studii dokládají, že k vybudování odborných poznatků v mozku žáků je potřeba specifických biochemických dějů, které vedou k vytvoření trvalých synapsí (srov. Spitzer, 2003). Přitom se ukazuje, že hrozí vznik dočasných neuronálních spojení v případě, že se žáci učí látku jen povrchně nebo zpaměti. Pokud se učební látka zpracovává aktivně a plánovitě, tak se synapse zesilují a časem vznikají stabilní neuronální sítě (srov. Schirp, 2003).

Helmke (2011) navázal na výzkumy učení a formuloval deset bodů k podpoře účinného učení (obrázek 11). Tyto body dobrého vyučování jsou zakotveny v orientačním rámci



*Schulqualität* (kvalita školy). Uvedené body mohou platit jako vodítko pro popis a zajištění trvalého učení ve škole.



Obrázek 11: Kritéria dobrého vyučování (podle Helmke, 2011)

Krédem podle Helmkeho (2006) je, že dobré vyučování musí žáky motivovat, všestranně aktivovat a po stránce metodické a obsahové má být odborně zpracováno. Současně musí poskytovat adekvátní učební předměty, jasná pravidla, rituály, struktury a instrukce, to vede k osvojení potřebných výsledků a kompetencí v učení. Vedení učitelem, trénink v metodách a samostatnost žáků patří k sobě. Jen tehdy, když spolu tyto faktory efektivně spolupracují, vzniknou dobře strukturované pracovní a interakční procesy, které jsou základem trvalého učení a zapamatování. Z tohoto pohledu je třeba, aby dobré vyučování poskytovalo, pokud možno často a důsledně, příležitosti žákům naučit se

a praktikovat základní metody intelektové práce, cvičení a interakci, včetně cílených reflexních postupů a feedbacku.

## 5.4 Identifikace potřeb u žáků se SVP v heterogenní třídě

Na diagnostiku je třeba nahlížet spíše jako na proces dynamický než statický, který potřebuje zvážení mnoha faktorů, jako jsou indikace důsledků v učebním profilu žáka, škola, rodiče a rodina, kariérní volba. Mnohé z informací, které jsou potřebné pro diagnostiku, nemohou být získány administrací jednoduchého seznamu nebo indikovány z diagnostiky zaměřené pouze na standardizované testy. Diagnostika by měla mít komplexní charakter, resp. neměla by být zaměřena pouze na žáka ve vyučovacím procesu (žákovo pojetí učiva, učební styly, dosažené výsledky, dovednosti), ale měla by se orientovat i na souvislosti sociálních vztahů, zájmy žáka, jeho žebříček hodnot. Speciálněpedagogická a psychologická diagnostika ve škole cíleně využívá možnosti pozorování žáka v jeho přirozeném školním prostředí, využívá dynamických přístupů (srov. vyhláška č. 197/2016 Sb.; Zapletalová, 2014).



Alternativu tradičního testování poznávacích procesů představuje *dynamická diagnostika*. Dynamická diagnostika jako proces zahrnuje škálu strategií, které by měly být shromážděny v učebním kontextu a po určité časové období. Jak uvádí Krejčová (in Felcmanová, 2015), dynamické vyšetření si klade za cíl zjistit, jaký je potenciál žáka, co vše může zvládnout, co se dokáže naučit, dostane-li se do optimální interakce se svými učiteli. Užití informací z učebního prostředí může pomoci v poskytnutí komplexnějšího obrazu, ale ideálně osoba nebo tým podílející se na dynamické diagnostice by měly mít další informace o příslušném kurikulu, učebních přístupech a učebním kontextu. Dynamické vyšetření proto nevyužívá normy. Východiskem dynamického vyšetření jsou teorie L. S. Vygotského, J. Piageta a R. Feuersteina. V současné době je v podmínkách České republiky k dispozici baterie založená na principu dynamického vyšetření, jedná se o metodu ACFS (*Application of Cognitive Function Scale*), která je učena dětem předškolního věku a jejíž autorkou je C. Lidzová.

Proces získávání informací by měl být při diagnostice klíčovým a je nezbytnou kognitivní aktivitou. Při diagnostice se zamýšlíme nad kritérii, jako je důvod k realizaci diagnostiky, povaha diagnostiky, co má diagnostika odhalit, věk a stádium dítěte, žáka, učební vzorec a kognitivní styl

žáka, kognitivní faktory spojené s učením a speciálně vzdělávací potřebou, předchozí historie, informace o rodičích, hodnocení kurikula, informace o výsledcích žáka, metakognitivní faktory.

Některé z těchto informací se mohou lišit v závislosti na žákovi či na škole. Je nutné si uvědomit, že ojedinělé, rychlé, kognitivně zaměřené hodnocení neposkytuje celý přesný obraz o žákovi. Může však poskytovat dostatečné informace pro zkušeného a trénovaného učitele, psychologa nebo další profesionály k předložení silných stránek vztahujících se k vzorcům zpracování a výsledkům žáka. Tento proces by se měl odehrávat v určitém čase a měl by zahrnovat aspekty kurikula, učební faktory, speciálněpedagogické pozorování v učebním a školním prostředí, informace od rodičů.

Jedním z klíčových témat v diagnostickém procesu je včasná *identifikace potřeb*. Jak by měla tato identifikace probíhat a kdy může být nejefektivněji a nejcitlivěji provedena, je stále předmětem diskusí. Pro její realizaci je nebytné, aby měly školy dostatek zkušeností směřujících k naplňování potřeb rané diagnostiky. Dále je třeba zvážit další aspekty, jako jsou celoškolská politika, role dalších profesionálů, role rodičů (Reid, 2014).

Knight (2009) zdůrazňuje, že zaměření se na včasnou intervenci může předejít vzniku prvotních obtíží u žáků. Základem raného odhalení není nálepkování, ale identifikace žáků, kteří jsou v riziku vzniku potíží. Ve svém výzkumu se zaměřil na

potíže žáků ve čtení a zjistil, že rané odhalení potíží žáků ve čtení a následná intervence zlepšují jejich šanci stát se efektivnějšími čtenáři (Knight, 2009).

Včasná identifikace neznamena nějakou formu intervence za účelem potvrzení obtíží žáka, které se mohou vyskytovat. Pečlivě se zaměřuje na to, aby se nevztahovala výhradně na deficity žáka, spíše vychází z identifikace jeho učebních potřeb. Diagnostika by měla být propojena s intervencí a identifikováním bariér v učení. Tak je posílena spojnice mezi diagnostikou a intervencí a učitel je ten, kdo musí zaujmout vedoucí roli.

Do vývoje kritérií pro diagnostiku je proto důležité zahrnout všechny tyto aspekty vztahující se ke kurikulu a pokusit se identifikovat bariéry v učení u žáků se SVP. Mohou být identifikovány pozorováním, diskusí s žákem, rodiči, obtížemi, se kterými se žáci setkávají.

Současný systém využívaný k identifikaci učebních potřeb v raném stadiu uplatňuje kombinaci dvou modelů, modelu potřeb a modelu deficitů žáka. Reid (2014) vymezil model identifikace a podpory. Tento model zahrnuje identifikaci žáků v riziku, přehled doporučení a rad, pravidelné hodnocení třídním učitelem nebo speciálním pedagogem, implementaci individuálního vzdělávacího plánu a monitorování výsledků žáka. Na diagnostiku a intervenci ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je nahlíženo v kontextu odpovědnosti škol respektujících inkluzi a v kontextu podpory školních

psychologů a speciálních pedagogů, kteří zajišťují identifikaci a naplňování potřeb. Klíčovou osobou je i třídní učitel. Bez ohledu na diagnózu žáka sleduje učitel formu žákova učení od perspektivy řešení problémů využívající kurikulární přístup přes naplnění stanovených cílů až po respektování přístupů individualizace a diferenciací. Tento přístup je konzistentní s praxí stejně tak jako s principy inkluze a vyžaduje jasné kurikulární záměry k určení žákova pokroku.

### Propojení diagnostiky s plánováním intervence

Diagnostika by měla mít komplexní charakter, resp. neměla by být zaměřena pouze na žáka ve vyučovacím procesu (žákovo pojetí učiva, učební styly, dosažené výsledky, dovednosti), ale měla by se orientovat i na souvislosti sociálních vztahů, zájmy žáka, jeho hodnotový systém. Pedagogická diagnostika je v kompetenci učitele nebo speciálního pedagoga. Ten vyhodnotí navrhované a uplatňované změny v přístupu k práci se žákem, vytváří časově omezené a často i tematicky propojené celky učiva, na kterých může porovnat úspěšnost jím zvoleného postupu (Kucharská, Mrázková, et al., 2014; srov. Přinosilová, 2007).

Volba strategií v procesu diagnostiky by měla poskytovat informace potřebné pro usnadnění implementace vhodných učebních přístupů. To znamená, že před započítím pedagogické diagnostiky je nutná pečlivá příprava a plánování

vztahující se k tomu, co, proč, jak a s jakým efektem musí být zahrnuto v této plánovací fázi. V mnoha zemích jsou rámcové vzdělávací programy vypracovány v návaznosti na diagnostiku. Je to důležité a současně bereme na vědomí, že ačkoliv žáci se SVP sdílejí některé společné základní rysy, jsou stále v zásadě individualitami. Hodnocení (diagnostiku) je potřebné diskutovat a intervenci plánovat za účelem zajištění potřeb každého jednotlivého žáka. Zohledňujeme a zvažujeme aktuální učební prostředí a obsah kurikula.

Pedagogická diagnostika je povinnou složkou individuálního vzdělávacího plánu (IVP). V individuálním vzdělávacím plánu nezapomínáme na průběžné vyhodnocení efektivity realizovaných opatření. Analýza pokroku žáka je nejspolehlivějším ukazatelem změny, které žák dosáhl. Jak uvádí Felcmanová (2015), každé vyhodnocení účinnosti IVP znamená další krok pro pedagogickou diagnostiku ze strany vyučujících.



*Podle Todové a Fairmanové (2001) klíčové aspekty IVP zahrnují:*

- opatření pro rozdílné potřeby zasazené v celoškolské praxi;
- potřebu formativní reflexe a analýzy spíše než pouhé sumativní hodnocení;
- zapojení žáků a rodičů;
- užití škály instrukcí;
- důkladné hodnocení efektivity realizovaných opatření a podpory;
- zapojení vrstevníků či spolužáků;
- spolupracující multioborové plánování.

IVP je součástí podpůrných opatření, schvaluje jej ředitel školy na základě § 16 školského zákona a § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a mimořádně nadaných. V dané vyhlášce je rozpracována konkrétní podoba individuálního vzdělávacího plánu.

### Hodnocení výkonů

Diagnostika potřebuje brát v úvahu i žákův výkon v prostředí školní třídy. Výkon a zpětná vazba jsou elementární součástí školní komunikace, nejčastější a nejvýznamnější formou pedagogické intervence (Bartoňová & Vítková, 2015).

Právě školní prostředí se vyznačuje orientací na výkon a následně přichází i posouzení tohoto výkonu. Ačkoliv cenná data mohou být získána z kognitivního hodnocení, měla by být doplněna informacemi, jak žák funguje ve vztahu k různým komponentám kurikula. Hodnocení zaměřené na kurikulum může být diagnostické a preventivní. Nemusí se nutně zaměřovat na nedostatky žáka, ale naopak odhalovat silné stránky a ty mohou tvořit základ návazného učebního plánu. Mertin a Krejčová (2012, s. 255) uvádějí, že má-li být evaluační proces ve vzdělávání efektivní, je třeba jej vnímat jako jeden z možných prostředků zpětné vazby s cílem upevnit edukační postupy z pohledu učitele či vedení školy.

Cílem pedagogické diagnostiky je hodnocení žáka. Hlavní pozornost je věnována především rozvíjejícím se kompetencím, současným schopnostem a možnostem žáka v jeho specifické učební situaci. Mělo by být využíváno hodnocení, na jehož základě se z minulosti, přítomnosti a přepokládané budoucnosti žáka dá vypracovat, zorganizovat a uplatnit optimální způsob pedagogické podpory.

Pedagogická diagnostika, ať už ji provádí učitel, školní speciální pedagog, či školní psycholog, je základním východiskem pro stanovení podpůrných opatření ve škole. Jejím cílem není stanovování diagnóz, ale navržení konkrétních intervenčních opatření, která vycházejí z konkrétních popisů obtíží a dalších zjištění (srov. vyhláška č. 27/2016 Sb.; Bartoňová & Vítková, 2017). Crombieová (2002) uvádí,



že výkony žáků v rámci kurikula by měly být posuzovány také měřicími nástroji pro diagnostiku, že nelze vycházet pouze z psychometrických testů. Jestliže se zaměřujeme na výkon a kurikulum, klademe důraz především na ranou diagnostiku. Diagnostika by proto měla brát v úvahu učební a kognitivní styly stejně jako učební a vyučovací prostředí. To může pomoci s propojením diagnostiky a efektivní výuky.

Každý žák má při učení své specifické potřeby (např. upřednostňuje vizuální či auditivní oporu, potřebuje manipulaci s předměty...). Tyto individuální učební preference je nutno vzít v potaz. Usnadňují porozumění novým informacím a jejich osvojení. Zprostředkujeme-li žákům učivo a přenos informací na základě metod a způsobů, které žákům vyhovují, zvýšíme tím pravděpodobnost, že učivo pochopí a lépe si je zapamatují (srov. Felcmanová, 2015; Krejčová, 2013; Reid, 2014). To je ve skutečnosti klíčovým faktorem diagnostiky.



#### *Která kritéria bereme při diagnostice v úvahu?*

- Účel – jaký je kontext diagnostiky?
- Důvod – proč má být diagnostika provedena?
- Profily – získání informací o silných a slabých stránkách žáka.
- Profil výsledků – vzorce chyb v učebním procesu, výkony v psaní a porozumění.
- Kognitivní profil – jaké jsou slabé a silné stránky – pracovní paměť, rychlost zpracování, dlouhodobá paměť, fonologická paměť?
- Proces – učební chování – frekvence věnování se úkolu, práce ve skupinách a samostatné práce, preference krátkých úkolů a schopnost vydržet pracovat na úkolu.
- Opatření – kontext – kurikulum – stupeň diferenciací, rychlost učení, očekávání.
- Třída – prostředí, úroveň hluku, pravidla, možnost relaxace.
- Komunita – kultura, základní informace.
- Obavy – důvod pro počáteční znepokojení.
- Spojení školy a domova – stupeň komunikace, zvládnutí komunikačních strategií.

Účel diagnostiky by měl být preferován na prvním místě. Je nezbytný pro výběr diagnostických přístupů a následných výstupů očekávaných od diagnostiky. Jednoduše řečeno,

profily poskytující obraz silných a slabých stránek musejí být zahrnuty v indikaci kognitivního fungování stejně jako výsledky. Ačkoliv informace z profilů mohou být užity komparativně ke zjištění diskrepancí ve výkonech v kognitivních a učebních úkolech, nejedná se o jediné využití těchto informací. Měly by být využity diagnosticky k poskytnutí některých informací o strategiích žáka, učebních preferencích, povaze jeho nedostatků. Podle Zapletalové (2014) „při diagnostikování učebního stylu vycházíme z předpokladu, že je třeba pracovat s celým souborem učebních postupů, nikoli pouze s dílčími kroky a informacemi“. Zde učitel používá zejména metodu pozorování, rozhovoru, dotazníků, testování (písemné práce, zkoušení, didaktické testové materiály), analýzu žákova portfolia (postižení vývoje problému). Dále se učitel zabývá kvalitou spolupráce žáka a jeho motivací ke školní práci, tím, jak přijímá úspěch a neúspěch, jaký je jeho učební styl a reakce na zátěžové situace. Pozornost je zaměřena i na základní vztahovou dynamiku, součástí obrazu žáka může být i posouzení vlivu organizace vzdělávání, včetně například zasedacího pořádku třídy (Zapletalová, 2014).

Základním zdrojem informací je pozorování žáka při učení se konkrétnímu učivu, ve kterém žák selhává. Pokud je patrné, že žák selhává na základě špatně volené učební strategie, je třeba pracovat na její změně. Učitel, který se zaměřuje na učební styly žáků, může pomoci zjistit strategie, které vycházejí ze silných stránek žáka. Diskuse o způsobech učení, které žák preferuje, posiluje jeho proces učení či

předcházení problémům a umožňuje ukládat získané informace. Učební strategie jsou extrémně důležité nejen pro žáky, ale i pro dospělé (srov. Krejčová, 2014).

### Bariéry v učení

Diagnostika by měla být propojena s intervencí a identifikováním bariér v učení. Tak je posílena spojnice mezi diagnostikou a intervencí. Učitel musí zaujmout vedoucí pozici.

*Mezi bariéry v učení Reid a Came (2009) zahrnují:*

- *kognitivní faktory* (např. omezená kapacita pracovní paměti, slabá schopnost sekvence, porucha prostorové orientace);
- *edukativní faktory* (např. čtení s porozuměním, organizace, neadekvátní nálepkování, sociální komunikace, schopnost plánování);
- *sociální a emocionální faktory* (pramenící např. z nedostatku sebedůvěry, úzkosti, stresu, nedostatku porozumění vrstevníkům a dospělým);
- *faktory prostředí* (požadavky na žáka, omezení v pohybu, nedostatek vizuálních pomůcek, přístup k technologiím a další).

Právě tak jako neexistuje žádná magická formule pro překonání obtíží vztahujících se ke specifikům jednotlivých typů postižení žáků, není vytvořen žádný magický nástroj

k identifikaci těchto obtíží. Identifikování speciálních potřeb probíhá tedy na základě administrování testu, ale současně i na základě specifik učebního prostředí, kurikula, vzdělávacích schopností žáka (Reid, 2014).

Překonání bariér v učení úzce souvisí spíše s raným odhalením žákových deficitů a následně diagnostickým procesem než se zaměřením pouze na žákovy deficity. Ve skutečnosti jsou potřebné informace jak o žákovi, tak o obsahu kurikula. Překonávání bariér v učení vyžaduje, aby všichni žáci procházeli stejným kurikulem bez ohledu na své schopnosti a nedostatky. Znamená to schopnost učitele identifikovat adekvátní kurikulární cíle, hodnotit šíři, s jakou je žák naplňuje. Klíčovým aspektem je monitorovací proces, který musí být založen na aktuálních kurikulárních výsledcích.

Proces může zahrnovat detaily povahy práce v rámci kurikula, kterou žák shledává jako problematickou. Takový přístup



potřebuje náhled na práci žáka ve třídě v komprehensivním a detailním způsobu. To však vyžaduje učitele vzdělané v oblasti speciálněpedagogické diagnostiky. Perspektiva je v tom, že klademe důraz na identifikaci bariér, které zabraňují žákovi v dosažení cíle, než na identifikaci toho, co žák není schopen dělat. A toto je záležitostí celého profesního týmu. Žáci, kteří mají nějaké obtíže, jsou obvykle velmi senzitivní a mohou i negativně reagovat, například na změnu učitele. Je tedy nutné, aby byl pohled na žáky se SVP v rámci školy konzistentní a role učitelů a kurikula v tvorbě efektivní učební reality zahrnovala všechny žáky, tedy i ty se SVP.

Reid a Came (2009) poukazují na to, že jsou-li identifikovány bariéry v žákově učení, je důležité do nich zahrnout kognitivní dovednosti (učební dovednosti), prostředí (učební zkušenosti) a pokrok v základních dovednostech (osvojování gramotnosti). To vyzdvihuje potřebu nezaměřovat se pouze na žáka, jeho osobnost, ale i na výsledky, které jsou prezentovány, na očekávání kladená na žáka a žákovu připravenost.

### Škola a diagnostický proces

Jak diagnostikovat a následně vést edukační proces žáků se SVP, je zodpovědností odborníků. Poradenskou pomoc poskytují žákovi *školská poradenská zařízení*, tedy pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a speciálně

pedagogické centrum (SPC), a školní poradenské pracoviště. Školní poradenské pracoviště by mělo převzít odpovědnost za identifikaci a naplňování potřeb žáků se SVP. Ideálně by měla být



odpovědnost na celé škole a všichni učitelé by měli mít nějaké znalosti o specifických potřebách žáků. Pracuje-li ve škole školní poradenské pracoviště v úplné variantě, tedy se školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem, předpokládá se vysoká součinnost těchto školních poradenských pracovníků při uplatňování podpůrných opatření v rámci všech stupňů (srov. vyhláška č. 27/2016 Sb.; Zapletalová, 2014). V případě, že je školní poradenské pracoviště neúplné, mohou pracovníci školského poradenského zařízení poskytovat konzultace učitelům ještě předtím, než realizují komplexní vyšetření v PPP. Toto se děje zejména formou konzultací s pedagogy na školách, osobní návštěvou poradenských pracovníků nebo formou telefonických konzultací.

Mezi školská poradenská zařízení řadíme pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra. Tato zařízení mohou na základě žádosti žáka nebo jeho zákonného zástupce posoudit vzdělávací potřeby žáka. Školské poradenské zařízení následně vystavuje zprávu z vyšetření žáka. Pokud se u žáka bude jednat o speciální vzdělávací

potřeby, vystavuje školské poradenské zařízení dle § 15 vyhlášky č. 27/2016 Sb. doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami pro školu, případně školské poradenské

pracoviště. S tímto doporučením seznamuje žáka a jeho zákonného zástupce a následně je odesílá do školy, kde se doporučení finalizuje, a to po dohodě s vedením školy, podepisuje se informovaný souhlas. Před definitivním vystavením zprávy z vyšetření kontaktuje školské poradenské zařízení školu, aby si ověřilo, zda má tato škola pomůcky, případně zda je reálné zajistit asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, služby školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa a za jak dlouhou dobu. Do doby, než základní škola zajistí odborné služby pro žáky s podporou, zajišťuje intenzivní konzultační a metodickou podporu při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (vyhláška č. 197/2016 Sb.; Zapletalová, 2014). Tedy výsledkem poradenské pomoci školského poradenského pracoviště jsou zejména zpráva a doporučení (zákon č. 82/2015 Sb.).

Historicky a ve většině dalších zemí byla a je pedagogická diagnostika odpovědností speciálního pedagoga nebo školního psychologa. Náplň jejich práce je specifikována ve vyhlášce č. 197/2016 Sb., která je novelou vyhlášky č. 72/2005 Sb. (srov. Bartoňová & Vítková, in Lechta, 2016, s. 204–218).

Je pochopitelné, že *speciální pedagog* má porozumění pro to, jak identifikovat specifika jednotlivých žáků se SVP, a že na základě toho je pak následně schopen pozitivně ovlivnit jejich pokrok v edukaci. *Školní psycholog* poté může poskytnout propracované kvantitativní a kvalitativní charakteristiky vztahující se ke kognitivním schopnostem a obtížím žáka. Oba druhy informací, které mohou být získávány z kognitivních měření a školního hodnocení, jsou potřebné. Školní psychologové prozatím nejsou na každé základní škole, pouze na rozšířeném poradenském pracovišti.

Komplexnost diagnostiky vyžaduje, aby školní psychologové úžeji pracovali se školami, podíleli se na tvorbě efektivních školních hodnocení, intervencí a monitorování, sbírali detailní data, psychologická hodnocení a plánovali intervenční programy. Zapletalová (2014) uvádí, že působení školních psychologů je spojováno s preventivním působením v tom nejširším slova smyslu. Jedna z důležitých oblastí preventivní péče je řešení potíží se školní třídou, předcházení rizikovému chování. Odhalení potíží jednotlivých žáků se SVP může být dosaženo s ohledem na šíři strategií a na základě týmové spolupráce všech subjektů (Mertin & Krejčová, 2012). Individuální diagnostika školních psychologů je nejčastěji orientována na posouzení stylů a strategií učení, na kariérové poradenství, na posouzení kognitivní úrovně,



poznávacích procesů, osobnostních zvláštností včetně emoční inteligence, na problémy v oblasti vztahů a dále na rizikové chování a jeho prevenci. Skupinová diagnostika se věnuje především vztahům ve třídách a případným intervencím podle druhu problémů, které se ve třídách objeví. Struktura diagnostických činností je ovlivněna také věkem žáků školy a jejich strukturou (Zapletalová, 2014).

Jak může být celoškolské zapojení úspěšně a efektivně implementováno? Zdůrazňuje se potřeba proškoleného personálu, znalost kurikula, pravidelných konzultací. Klíčové aspekty zahrnují rozpoznání raných varovných příznaků, znalost diagnostiky, konzultace, monitoring a kontrolu. Jako první je často identifikuje třídní učitel, a to na základě monitorování třídy, diskusí s rodiči a na základě hodnocení. Základem je shoda ve společné pedagogické odpovědnosti v základním týmu: pedagog, speciální pedagog, školní psycholog, případně asistent pedagoga. Ti vyvíjejí společně základní koncept pedagogiky, v němž se odrážejí vývojové procesy, radí při pedagogických úkolech a vyučovacích postupech. Každý člen týmu je kompetentní kontaktní osobou ve všech otázkách týkajících se třídy. Stěžejní úkoly jsou řešeny uvnitř týmu, podstatná je ale změna pojetí vedení třídy: od principů vyučování ve třídě k týmovému porozumění (pochopení).

Školní psychologové a školní speciální pedagogové se snaží zprostředkovávat učitelům různé postupy, které jim pomohou nahlédnout na vlastní didaktické, pedagogické a psychologické postupy práce.

Školní speciální pedagog a školní psycholog se v rámci pozorování zaměřují nejen na projevy žáka při edukaci, ale také pozorují žáka v interakci se spolužáky a učiteli. Sledují, jak se žák projevuje v učebních situacích, jak pracuje s učitelem, jak se dokáže koncentrovat, jak dlouhý je interval klidné práce a soustředění, případně jak a jakým způsobem na sebe žák v průběhu vyučovací jednotky upozorňuje

(srov. Málková, 2009; Bartoňová & Vítková, 2013, 2017; vyhláška č. 197/2016 Sb.).

Pro nastavení změn v systému je tedy zásadní nastavení podpory tak, aby byla poskytována spravedlivě a všem žákům, kteří by bez poskytnuté podpory měli významné obtíže ve vzdělávání a kteří nemohou sami bez podpory dospět ke změně a být efektivní v učení.



Foto: kmb43xgame

# Metody a učební strategie v heterogenní třídě

# 6

Rozvoj kompetencí k učení u žáků se SVP je velice důležitý, neboť mají často problémy s rozvíjením učebních strategií, mají nedostatečně rozvinuté metakognitivní povědomí. To s sebou přináší skutečnost, že volí nevhodné strategie a mají obtíže s odnaučením se již zažitých metod. „Kognitivní strategie jsou procesy, při nichž je u žáka záměrně ovlivňováno učení a poznávání. Tyto procesy zahrnují základní strategie, jako je opakování, které slouží k lepší fixaci informací do paměti, nebo také metakognitivní strategie, což je např. kontrola, zda žák porozuměl danému textu“ (Mayer, 2001). Hlavním cílem výzkumu rozvoje kognitivních strategií je navrhnout a zároveň také ověřit strategie, které zlepšují proces učení a také výkony žáků. Žáci použití strategií ocení především tehdy, pokud pochopí nejen spojitost mezi efektivním využitím strategie a výsledky svého učení, ale také svůj vlastní podíl na tomto vztahu. Pokud žák takto vnímá svou účast na rozvoji a využití konkrétní strategie, může to velmi kladně ovlivnit proces učení a jeho výsledky – žák pak za původce svého úspěchu považuje sám sebe, nikoli štěstí nebo učitelův přístup. Stejně tak jsou u žáků patrné nevhodné postupy při řešení problémů. Mohou tedy například používat příliš mnoho kroků k dosažení stejného

cíle, kterého by bylo možno dosáhnout přímější cestou. Proto klademe důraz na rozvíjení těchto učebních strategií již v mladším školním věku. Může toho být dosahováno prostřednictvím rozvíjících konceptů a schémat či za užití strategií, jako jsou například scaffolding (propojování) a cvičení porozumění.

## 6.1 Rozvoj kompetencí k učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Čtení s porozuměním představuje pro mnoho žáků se specifickými poruchami učení skutečnou výzvu. Někdy tyto problémy pramení ze špatné plynulosti čtení a rozpoznávání slov. V mnoha případech ale existují žáci, kteří čtou sice plynule, ale tomu, co čtou, nerozumějí, protože mají problémy se zpracováním toho, co vnímají. Často se jedná o poruchy paměti, lexikální obtíže ve zpracování čteného textu, nízkou schopnost dedukce a neefektivní sledování plynulosti textu (Gersten et al., 2001). V jiných

případech může být na vině minimální znalost významu slov nebo jednotlivých částí textu. Vědci začali zkoumat povahu způsobu čtení s porozuměním analýzou strategie používané zdatnými čtenáři. Pressley (2000) prezentuje některé strategie, přičemž většina těchto strategií zahrnuje silný důraz na metakognici (tj. sebereflexi, poznávání toho, jak se člověk učí). To znamená, že výuka je zaměřena na uvědomění si vlastních kognitivních procesů a na to, jak je spustit (Swanson & Hoskyn, 1998). Žáci mají za úkol při čtení náhodně zastavovat, aby si ověřili, zda správně porozuměli přečtenému. Sami sobě kladou otázky či zkoušejí přečtený text sumarizovat. Učí se postupovat tak, aby si zpřesňovali porozumění textu díky jeho opakovanému čtení, spojováním přečtené informace s již nabytými vědomostmi a užíváním obecných studijních schopností. Tyto strategie slouží k tomu, že žák sám bez pomoci pochopí význam přečteného textu. Mohou být považovány za nápravné v tom smyslu, že dobří čtenáři je využívají bez zvláštních instrukcí a také často, aniž by si to vůbec uvědomovali.

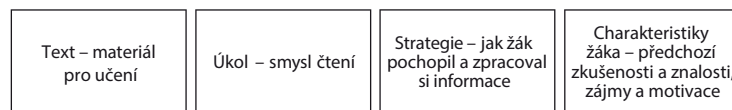
Některé ze strategií zahrnují více než uvědomování si, manipulaci a sledování kognitivního procesu daného žáka. Je-li text správně strukturován, dokáže tato strukturace pomoci k jeho lepšímu zapamatování a pochopení (Pearson & Dole, 1987). Pochopení textu pomáhá právě vysvětlování základní struktury textu. V této výuce se žáci učí rozpoznat důležité základní konstrukční prvky



určitého typu textu a uvědomit a zapamatovat si seznam obecných otázek, který urychlí vyhledávání těchto prvků. To vede k nabytí nových vědomostí o struktuře textu a o tom, jak ji dále využít k pochopení jeho významu.

## 6.2 Použití metakognice v edukaci

*Metakognice* v podstatě znamená přemýšlení o myšlení. Může napomoci žákům při vyjasňování pojmů, konceptů a učebních situací. Napomáhá při přenosu učení z jedné situace do druhé. Odborníci uvádějí mnoho modelů implementace metakognice. Jedním z nejlépe sestavených, jenž se týká učení žáků se SVP (dyslexií), je model sestávající ze čtyř proměnných vztahujících se k učení (Brown, 1993).



Obrázek 12: Model implementace metakognice

Žákovo povědomí o metakognitivních dovednostech, kterých může být dosaženo hlasitým uvažováním při plnění úkolů.

- *Podpora uvědomění si kognitivních aktivit*, jako například sebedotazování. Dělal/a jsem to někdy dříve? Jak jsem to udělal/a? Je toto nejlepší cesta k řešení problému?



- *Podpora kontroly učení* – rozvoj konkrétních strategií ke zvládnutí úkolu.
- *Porozumění chování a jeho monitorování* – jak uvádí Wray (1994), lze definovat rozdíly mezi dobrými a špatnými čtenáři. Dobří čtenáři pokládají otázky již v průběhu čtení, jsou schopni převádět čtené do obrazů, opakovaně pročítat a aktivně pracovat s porozuměním textu již při čtení. Oproti tomu špatný čtenář nerozumí účelu čtení, vnímá čtení jako nutnou činnost a málokdy opětovně pročítá text pro lepší pochopení jeho obsahu.
- *Aktivní předchozí znalost* – Wray (2009) dále zmiňuje, že mnoho učitelů využívá diskusi k aktivaci předchozích znalostí, což může napomoci metakognici, ale zároveň argumentuje, že to nemusí být nejlepší cestou k posílení pochopení, pokud není provedena adekvátně. Uvádí, že pokud jsou předchozí znalosti zjišťovány a ověřovány, poskytnou učiteli zpětnou vazbu o žákových znalostech a učitel současně poznává např. mezery v učivu a pracuje na jejich odbourání.
- *Vizuální představitost* – strategie s využitím vizualizace představ napomáhají získat hlavní myšlenky textu formou myšlenkových map a sebedotazování, které vyžadují zapojení dříve osvojených znalostí a zkušeností. Myšlenkové mapy byly vyvinuty Buzanem (1993) na pomoc žákům a dospělým rozvíjet své schopnosti a dovednosti učit se a využít co nejvíce ze svých schopností. Tento postup je široce využíván a může rozšířit kapacitu paměti a rozvíjet

nekonvenční myšlení (Buzan, 1993). Používá se k pomoci žákovi pamatovat si značné množství informací a podporuje žáky, aby přemýšleli a rozvíjeli hlavní myšlenky látky, kterou se mají naučit. Myšlenkové mapy jsou v podstatě individuální výukové nástroje. Je důležité, aby si žáci vytvářeli tyto myšlenkové mapy sami. Myšlenkové mapování může pomoci informace zorganizovat a vést k porozumění. Myšlenkové mapy mohou být vytvořeny pomocí obrázků, symbolů a různých barev. Podle Buzana (1993) je myšlenková mapa silná grafická technika, která poskytuje univerzální klíč k odemknutí potenciálu mozku. Mapování mysli vyžaduje praxi, ale jakmile ji zvládnete, lze ji použít pro zapisování poznámek z videí a filmů, k plánování revize a strukturování či organizování eseje. Rozvoj této dovednosti se proto může ukázat pro žáky se SVP jako velmi užitečný. Mapování může být považováno



za metakognitivní strategii, protože pomáhá žákovi plánovat. Je důležité, aby žáci byli vedeni k užívání těchto strategií. Při učení je efektivnější použít všechny smysly, to znamená vnímat i zrakem, což je pro některé žáky velmi důležité. Grafika nebo symbol mohou pomoci k posílení paměťových cest.

- *Smysluplné zkušenosti* – Wray (1994) naznačuje, že učitelé by měli učit metakognitivní strategie bezprostředně a vždy v rámci smysluplné zkušenosti (např. projektové metody). Metakognice by měla být nedílnou součástí vyučovacího procesu a měla by být účinnou složkou zakotvenou v rámci kurikula.
- *Reciproční (vzájemné) učení* – reciproční učení je zaměřeno na monitoring, zvyšuje soustředění, vztahuje se k usnadnění pochopení cestou kladení otázek, objasňování, shrnutí a předvídání (Palincsar & Brown, 1984). Brown (1993) uvádí, že reciproční učení je řízeno učitelem, který vede diskusi kladením otázek, vytváří doplňující otázky a ty jsou zodpovězeny učitelem společně s žáky. Diskuse je poté shrnuta učitelem nebo samotnými žáky. Následuje zvolení „nového učitele“ z řad žáků, který vede diskusi o další části (např. odstavci) vybraného textu.



*Myšlení při čtení – příklad obecné struktury osmi strategií nezbytných pro práci s učebním textem.*

1. náhled – aktivace předchozích vědomostí, předpokládaného účelu;
2. kladení otázek sobě samému – generování otázek jako vodítko při čtení;
3. tvorba spojení – vztahuje se k samotnému čtení, text a slovo;
4. vizualizace – tvorba myšlených představ;
5. povědomí, jak slova pracují – porozumění slovům, rozvoj slovní zásoby, včetně grafické podoby písma, syntaktické a sémantické jazykové roviny;
6. monitorování – dotazování, zda má text smysl, a jeho objasnění;
7. shrnutí – vyčlenění důležitých myšlenek;
8. vyhodnocení – formování úsudku ([www.think2read.co.uk/reciprocal-reading-framework.htm](http://www.think2read.co.uk/reciprocal-reading-framework.htm)).

- „Lešení“ (propojování) – označuje oporu stavěnou na rozvoji porozumění textu nebo nějakému obsahu ve vzdělávání. Může být formou poskytování informací a odpovědí na otázky. Podpora je postupně snižována, když žák dosáhne úrovně porozumění, aby mohl pokračovat s menší podporou.
- *Transfer dovedností* – může být nejlépe využit v průběhu učení, nikoliv jako jeho produkt. Tento postup

podpoří žáky ve spolupráci s ostatními a učitelem. Nisbet a Shucksmithová (1986) popisují příklad tohoto rámce zaměřeného na přípravu, plánování a reflexe. Příprava sleduje cíle současné práce a jejich vztah k dřívějším úkolům. Plánování sleduje dovednosti a informace nutné ke splnění cíle. Reflexe hodnotí kvalitu finálního výstupu úkolu a pokládá otázky typu: Co se žák naučil a do jaké míry mohou být osvojené dovednosti přeneseny do dalších oblastí?

- *Podpora sebehodnocení* – sebehodnocení lze pozorovat v otázkách žáků souvisejících s plněním úkolu.

Tabulka 6

*Otázky žáků související s plněním úkolu*

Už jsem to někdy dělal?	Proč to bylo jednoduché/složité?
Jak jsem se s tím vypořádal?	Co jsem se naučil?
Co bylo jednoduché?	Co musím udělat pro splnění úkolu?
Co bylo složité?	Měl bych se s tím vypořádat stejným způsobem jako dřív?

*Převyprávění* – Ulmer a Timothy (2001) vytvořili alternativní hodnotící rámec založený na převyprávění. To znamená, že informativní hodnocení studentova pochopení by mělo být založeno na kritériích spojených s převyprávěním příběhu.

*Kritéria jsou následující (Ulmer & Timothy, 2001):*

- textové (co si žák pamatuje);
- kognitivní (jak zpracoval informace);
- afektivní (emocionální zpracování textu studentem).

Jejich dvouletá studie ukazuje, že všichni učitelé v průběhu studia hodnotili textová kritéria, ale pouze 31 % sledovalo kognitivní kritéria a 25 % emocionální. Ti z pedagogů, kteří sledovali více kritérií, získali více informací. Učitelé uváděli, že převyprávění textu jako metoda hodnocení poskytuje informace o tvůrčích schopnostech žáka a učitelé tak mohou objevovat, jak daleko může jít žák za očekávání, když je mu dána příležitost. Tato metoda poukazuje na to, že hodnocení je často založeno na striktních kritériích, která mohou ignorovat bohatý zdroj informací o žákově způsobu uvažování a emocionálním prožívání.

## 6.3 Přizpůsobení obsahu učení žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

Učební dovednosti jsou nezbytnou součástí vzdělávacího programu, jehož cílem je přizpůsobit učební obsah žákům se SVP. Ti potřebují v této oblasti zvláštní podporu vzhledem ke svým problémům s organizací. Správně konstruovaný program studijních dovedností může přispět ke zlepšení

schopností žáka, metakognice, transferu učení a žákovy samostatnosti. Dobře rozvinuté studijní dovednosti a návyky v základní fázi mohou poskytnout solidní základ pro osvojení si studia v rámci dalšího vzdělávání (na střední škole, vysoké škole). Základní faktory v programu studijních dovedností by měly zahrnovat:

*Strukturu informací* – žáci mohou mít určité potíže s převyprávěním obsahu nebo poskytováním informací ve správném pořadí. Je důležité, aby bylo podporováno řazení informací a mohla být vyvinuta cvičení, která pomáhají usnadnit tuto dovednost. Tedy zjednodušeně, žáci by měli mít k dispozici rámeček, který může vzít v úvahu sled událostí.

### *Sled událostí:*

- Jak příběh začal?
- Co bylo hlavní částí příběhu?
- Jak to dopadlo?

*Využívání kontextu* – kontext může být syntaktický nebo sémantický. V souvislosti se studijními dovednostmi může být sémantický kontext zvláště cenný jako podpora v učení. Sémantický kontext napomáhá při zapamatování a vybavování informací, usnadňuje porozumění.

*Vytváření schémat* – vytváření schémat pomáhá žákovi organizovat a třídit informace, což může napomoci porozumění

a vybavování. Když si žák osvojuje nové poznatky, zařazuje je do již existujícího rámce vědomostí. Učitel proto musí pracovat na rozvíjení schématu, s nímž žák pracoval dříve, než přidá další informace, a zajistit tak plné pochopení tématu. Schémata napomáhají žákům zachytit příchozí informaci, propojit ji s pamětí a využít předchozí znalosti k lepšímu porozumění a vybavování.

### *Oblasti pomoci žákům s využitím schémat:*

- podílet se na příchozí informaci;
- poskytnout základ pro paměť;
- využít svých předchozích znalostí a zkušeností.

*Aktivní učení* – to může žákovi pomoci udržet a pochopit nové informace, které se naučil. Čím aktivnější žák je, tím větší je pravděpodobnost porozumění informacím a jejich zachování. Tato aktivita může být podpořena diskusí, dramatizací.

*Diskuse* – pro mnoho žáků s dyslexií je diskuse nejúčinnějším prostředkem k udržení a pochopení informací. Diskuse může učinit informace smysluplné a může pomoci žákům experimentovat s nápady a názory. Je to experiment, který pomáhá žákům rozšířit jejich myšlení a učení.

*Představitivost* – paměť je individuální a čím více individuální je, tím může být uchování informací účinnější. Použití

imaginativních obrazů nebo spojení může přetavit osobní identitu v informace tak, aby byly zapamatovány.

*Opakování a přeučení* – obtíže krátkodobé paměti mohou být překonány opakováním a nácvikem. K dosažení maximálního efektu opakování je důležité, abychom použili multisenzoriální model učení. Studenti se SVP si obvykle nezapamatují informace napoprvé a mechanické opakování není vždy efektivní. Informace by se měly opakovat různými způsoby (paměťové karty, názornost, nadpisy, přehledy, poznámky, diskuse). Záleží, jak jsou informace upevněny a zvládnuty.

## 6.4 Specifika metod používaných v heterogenní třídě

Žáci si s sebou do školy přinášejí odlišné zkušenosti, zájmy a dovednosti, které ovlivňují způsob jejich učení, proto musíme při plánování přizpůsobit svůj přístup k výuce tak, aby se všichni žáci mohli plně a efektivně výuky účastnit. V inkluzivní třídě učitel neuvažuje jen o tom, jak on zprostředkuje dané obsahy učiva, ale především a hlavně o tom, na jaké úrovni si je žáci osvojí tak, aby to co nejvíce přispělo k jejich



osobnostnímu rozvoji. V zájmu toho volí také strategie výuky, které berou v úvahu skutečnost, že každý žák má svoje individuální specifické způsoby, jak si obsah učiva osvojuje, a na druhé straně i fakt, že pro rozmanité žáky je potřebné volit i rozličné obsahy učiva.

Na 1. stupni základní školy musí být učení se metodám postaveno jinak, protože organizační podmínky jsou zřetelně jiné než na 2. stupni. Třídní učitel často pokrývá větší část vyučovacích hodin, což umožňuje tréninkové hodiny a tréninkové spirály poměrně lehce integrovat do edukace. Tím i učitelé mají možnost propojovat jednotlivé oblasti učení. Je pro ně snadnější tréninkové dny soustředěné na metody hodnotit jako důležitý a nutný přínos pro podporu vybudování relevantních odstupňovaných kompetencí učení i sociálních kompetencí. To zvyšuje otevřenost a akceptaci tréninkových dnů a zdůvodňuje jejich začlenění do ročních plánů školy.

Tato institucionalizace vypadá na 1. stupni základní školy většinou tak, že každý postupný ročník realizuje všechny tři metodické oblasti, většinou po třech dnech. Tyto tréninky jsou rovnoměrně rozloženy v průběhu školního roku a používané metody a aktivity jsou přiměřené věku žáků (Klippert, 2013). K těmto metodám patří v prvním roce elementární

učení, komunikace a kooperace, vystřihování, nalepování, sešívání, udržení očního kontaktu, diskuse se spolužákem, respektování pravidel rozhovoru. Tyto základní metody se v dalších ročnících opakují a prohlubují.

Tato progresse platí pro všechny postupné ročníky. Zatímco metoda značení (vyhledávání a podtrhávání) vypadá v první třídě tak, že žáci hledají jednotlivé elementy na obrázku a označí je pomocí pastelky, ve 3. a 4. třídě dostávají žáci již těžší texty, ve kterých mají vyznačit důležitá slova a následně sestavit smysluplný text. V prvním případě se ještě nejedná o klasickou práci s textem, ale žák musí najít upoutávku a další informace redukovat. Značení procvičujeme ve všech postupných ročnících, je spojeno s různým akcentem a stupněm náročnosti. Toto diferencované opakování určitých metod vede k upevnění naučených dovedností.

### Kurikulum a příklad metod

Přehled o kurikulu použití možných metod pro 1. stupeň základní školy je znázorněn v tabulce 7. Podle toho, jak intenzivně se vedení školy věnuje tréninku metod a podporuje jej, jsou jednotlivé oblasti metod zohledňovány. Pro většinu škol se doporučuje v první fázi pracovat s menším počtem metod, aby nedocházelo k přetěžování žáků. To podporuje a zlepšuje úspěch učitelů. Průběžně je třeba realizovat všechny programy a v každém školním roce. Je vhodné, aby se uskutečnily alespoň tři druhy tréninků a jednotlivé

týmy postupných ročníků by měly spolupracovat mezi sebou. Současně zapojujeme i rodiče žáků (tréninkové dny i večery s rodiči). Obě akce musejí být dobře připraveny, aby se dosáhlo akceptace a intenzity tréninkových dnů. Učitel organizuje specifické workshopy týmů z jednotlivých postupných ročníků, které slouží především k tomu, aby si žáci osvojili kurikulum metod s konkrétním obsahem (tabulka 7).

Ve středu zájmu těchto workshopů stojí:

1. rozšíření vybraných tréninkových spirál metod;
2. korespondující příprava cílených informací, příkladů, cvičení a hospitačních nabídek pro rodiče.



Tabulka 7

Kurikulum použití možných metod pro 1. stupeň základní školy  
(Klippert, s. 42)

Kurikulum použití možných metod pro 1. stupeň základní školy (pro oblast metodiky dva až tři dny ve školním roce)			
Postupný ročník	Trénink metod	Trénink komunikace	Trénink kooperace
1.	Stříhání, nalepování, dírkování, sešívání	Volné vyprávění	Proč pracovat společně?
2.	Práce s pravítkem	Předávání slova dál	Aktivní naslouchání
3.	Balení balíku	Hra na tichou poštu	Práce ve dvojicích
4.	Značkování	Představení obrázků	Intervence při poruchách

Přístupy k tréninku jsou realizovány pomocí vícestupňové tréninkové spirály, která umožňuje žákům orientovat se a cvičit v metodách, zpracovat a používat specifická pravidla.

## Užití metod ve vzdělávacích předmětech

Samozřejmě nestačí, že se žáci účastní tréninkových dnů. Jsou sice důležité, ale nestačí k tomu, aby si žáci upevnili trvalé kompetence týkající se osvojení metod. K tomu je třeba opakovat a pokud možno pravidelně zařazovat do odborných předmětů fáze používání a reflexe. Jen tak se úspěšně upevní metodická pravidla a postupy. Nahodilé využívání vede k nedostatečnému osvojení. Pěstování metod ve vyučovacích předmětech je alfou a omegou trvalé

podpory učebních kompetencí. Opakováním používaných pravidel získají žáci potřebnou metodickou jistotu, rutinu a suverenitu.

Tato odborně specifická péče o metody je různě snadná. Nejsnáze to jde na 1. stupni základní školy, kde učitelé učí téměř všechny předměty, takže nemusí vynaložit příliš úsilí k naplánování a podpoře opakování uvedených metod a pravidel. Obtížnější je to naproti tomu na druhém stupni základní školy, který je výrazně orientován na obory. Trvalá

péče o metody se tam dá zajistit jenom tehdy, když se spojí více učitelů odborných předmětů a ti se starají o to, aby byla prosazena dohoda týkající se příslušných metod. Tato koncentrovaná práce rozhoduje o tom, zda žáci dosáhnou nutného upevnění svého repertoáru metod.

V tomto smyslu je třeba při plánování vyučování a jeho uspořádání důkladně uvažovat, neboť běžně plánují učitelé svůj vyučovací předmět zcela přednostně s orientací na obsah, popř. probíranou látku, tzn. že přemýšlejí, kterou látku budou probírat a jaký obsahový učební cíl chtějí dosáhnout. Jen málokdy zjišťují, jaké základní pracovní, komunikační, prezentační a kooperativní techniky použijí u žáků ve vazbě na příslušnou probíranou látku. Tato péče o metody nepřispívá jen k osvěžení a upevnění pravidel, nýbrž také k procedurálnímu rutinnímu vzdělávání v nejlepší slova smyslu. Čím častěji používají žáci spojené metodické procedury a pravidla, tím více zvnitřňují přijetí a šanci příslušných učebních strategií. V neposlední řadě to pomůže obsahovému pokroku v učení.

Vhodných témat, médií a materiálů je dost. A také učební plány poskytují dostatek volného prostoru pro důsledné použití metod. Z tohoto hlediska nestojí používání metod nic v cestě. Důležité je pouze při každodenním plánování vyučování dbát na to, aby žáci procházeli specifickými pracovními a interakčními kroky, které jim poskytnou příležitost k pravidelnému používání určitých učebních technik,



ať se jedná o pracovní, komunikační, nebo kooperační techniky, pak se upevnění metod podaří. Nováková (2016) provedla průzkum používaných metod u učitelů na prvním a druhém stupni základní školy. Zjišťovala, zda mají učitelé pozitivní postoj k užití aktivizačních metod ve výuce, neboť se domnívají, že tvořivé vyučování pomáhá všem žákům, tedy i žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, lépe zvládnout a pochopit učivo. Učitelé 1. stupně uvedli, že ve své výuce používají aktivizační metody a většina učitelů základní školy má pozitivní postoj k užití těchto metod, neboť se domnívají, že tvořivé vyučování je přínosné pro všechny žáky, tedy i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Slouží k většímu pochopení a zapamatování si učiva, dělají učitele tvořivými.



## Reflexní fáze

K uvedenému vzdělávání v metodách nepatří jen vysvětlení metod a jejich použití, nýbrž také příležitostné promyšlení metodologické praxe jako takové, to znamená příprava žáků na používání příslušných pracovních a interakčních technik. Při tom jde o hodnocení a zkušenosti, o poukázání na problém a perspektivy užívání. Tyto metareflexe jsou předpokladem a zárukou toho, že žáci dospějí k nutnému povědomí o metodách. Vznik této metodické suverenity stojí a padá se jmenovanou reflexní fází.

Tato fáze je většinou reflektována v návaznosti na určité metodické pracovní fáze, popř. fázi cvičení, a sice v plénu nebo ve skupinách. Reflexní fáze tohoto druhu může být zařazena také na konci vyučovací hodiny, na konci školního dopoledne, nebo na konci týdne podle toho, jakou důležitost má učení se metodám. *Jak se příslušné metodické postupy podařily? Co bylo dobře a co způsobilo potíže v důsledku vnějších podmínek? Nastala nejistota? Jak jste jí čelili?* Tyto a jiné otázky slouží k tomu, že žáci musejí stále opakovaně zkoušet, jak si stojí v metodách a které metodické specifické dojmy a přesvědčení získali. Přitom má každý možnost a povinnost sebekriticky podrobně zkoumat svoje učení a radit se střídavě se svými spolužáky. To platí i pro uvedené spirály učení stejně jako pro tréninkové spirály uvedené dříve.

Uvedená reflexní práce bývá zpravidla realizována učitelem. Ten dává podněty a přináší vlastní impulzy k rozhovoru nebo dodává materiál. Práce začíná jednoduchou mřížkou o bilanci a feedbacku, sahá přes dotazník týkající se metod ke každodennímu učebnímu a sociálnímu chování až k nástroji, jako je deník učení (*Lerntagebuch*), který žáci musejí psát jako přípravu na specifické skupinové rozhovory a výměnu zkušeností. Kritika a sebekritika jsou přitom důležitou součástí reflexní práce. To pomáhá nejenom těm slabším, nýbrž také relativně chytrým a samostatným žákům. V podstatě profitují všichni z toho, když se pokud možno budou pravidelně zařazovat feedback a reflexní fáze zaměřené na metody. Proč? Protože aktivní diskusí s opakováním se dosáhne vyššího stupně povzbuzení a povědomí ve věcech týkajících se používání metod.

Podnět, popř. základ této reflexní práce tvoří otázky v bodech podpořené flipchartem, cílená cvičení, jednoduché otázky na kartách, specifické dotazníky (ankety), cílené videosnímky, učební deník nebo jiné materiály k reflexi. Všechny tyto nástroje přispívají k tomu, aby došlo na straně žáků k přemýšlení, aby byly vyvolány rozhovory, došlo k výměně podnětů, korigovaly se omyly a nedorozumění, otevřeně se řešily problémy a konkretizovaly se možnosti jejich řešení. Je jedno, zda se jedná o určitou tréninkovou spirálu, nebo o skupinovou práci zaměřenou na předmět, debaty nebo na reflexi pokusů týkající se prezentace metod. Podstatná je šance, že žáci dospějí

k používání vysvětlených metod. To podporuje osvojení si metod a učební úspěch.

Je důležité, aby cílená reflexní práce byla konkrétně stanovena a založena na pokud možno konstruktivních příspěvcích a konzultacích. Podle toho musí učitelé důsledně dbát na to, aby získané dotazníky, teze a hodnotící archy byly formulovány jasně a srozumitelně. Jinak hrozí nebezpečí, že příslušní žáci se zlobí a zůstávají bezbranně pozadu a zamýšlené učení metod vyzní do prázdna. Čím elementárněji jsou formulovány jednotlivé vstupy, popř. zadané metodické úkoly, tím lepší je příslušná reflexní práce a fáze řešení. Většina žáků se nachází v situaci, že je schopná precizní zpětné vazby jen tehdy, pokud do jisté míry bezpečně vědí, co je uvedenými metodickými schopnostmi a dovednostmi míněno. Proto je třeba používat některé pojmy, jako strukturace, vizualizace, prezentace, diskuse nebo týmová práce, opatrně, protože jsou abstraktní a v závislosti na kontextu mnohoznačné.

Reflexní práce sama se většinou odvíjí tak, že nejdříve učitel vysvětlí zacházení s používanými podněty feedbacku (dotazník ap.). Pak přejdou žáci ve druhém kroku k tomu, jak si udělat odpovídající poznámky, které si ve třetím kroku mezi sebou srovnají ve skupinách, diskutují a eventuálně dají podnět, jak pojmut



osobní záměry. Ve čtvrtém a posledním kroku zpravidla následuje prohloubený rozhovor vyhodnocením v plénu – stačí začít tzv. bleskovkou na židlích v kruhu –, který je podpořen cílenými podněty a otázkami učitele. Žáci tak mají příležitost znovu uvažovat o svých zkušenostech týkajících se metod a jejich použití, hovořit s druhými, odbourat strach a upevnit naučené. Přitom se doporučuje zapsat si do speciálního sešitu k metodám důležité poznámky, předpoklady a materiály pro feedback, aby se k nim dalo vracet.

### Zkoušení zaměřené na metody

Prosazování učení metod požaduje korespondující změny při měření výkonu. Metodicky specifické doklady výkonu žáků musejí být v zásadě oceněny právě tak jako učení se obsahu předmětu. Jinak budou brzy uvedené metodické nároky nedůvěryhodné. K tomu bychom se chovali

k ochotným žákům nespravedlivě – ti se snaží o dodržování metodických pravidel a standardů, ale dostane se jim za to málo uznání. Běžné testy, seminární práce, domácí úkoly a ústní zkoušení jsou příliš zaměřeny na memorování a reprodukci povinné učební látky a příliš málo na doložení reflexe ovládnutí metod.

Je důležité mít znalosti a přehled o stylu žáka a jeho preferencích pro učení. K tomu, aby žák rozvíjel schopnosti a dovednosti se učit, je důležitá zpětná vazba. Měla by nabízet:

- *Pokyny* – klíčovým bodem jakékoliv zpětné vazby je poskytnout žákovi pokyny, aby zajistil, že se bude vyvíjet směrem k dosažení úkolu. Pokyny mohou a měly by být formulovány způsobem vhodným pro žáky se SVP.
- *Pozitivní podpora* – je důležité začít s pozitivními komentáři, potom můžeme zmínit některé body pro správný vývoj – je důležité, aby pozitivní komentáře byly poskytovány jak na začátku, tak na konci každé zpětné vazby.
- *Hodnocení pokroku* – hodnocení může být využito pro diagnostické účely, které mohou vypovídat o obtížích žáka při učení. Zároveň může být hodnocení využito jako prediktivní nástroj za účelem získat informace, které mohou dát učiteli zpětnou vazbu, jaké žák volí strategie při učení. Klíčovým bodem je pokusit se posílit žáka v převzetí odpovědnosti za sebezpozorování své vlastní práce.
- *Příležitosti k rozvíjení sebezpozorování a sebehodnocení* – v podstatě v čem spočívá zpětná vazba – posílení žáka tak, aby převzal kontrolu nad svým vlastním učením. Konstruktivní zpětná vazba formulovaná v pozitivním tónu může pomoci žákovi tohoto dosáhnout.

### Obohacení práce ve třídě

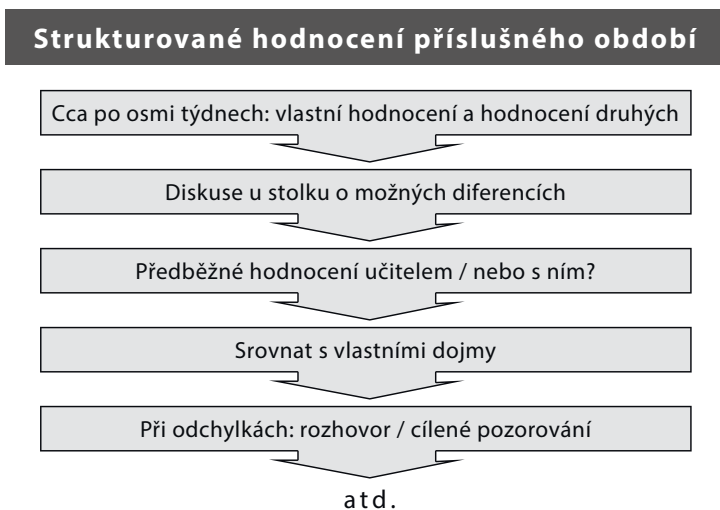
Několik příkladů úkolů soustředěných na metody

Odpovědi na otázky předložené médií / různými materiály
Přezkoušet dřívější tvrzení opakováním
Formulovat klíčový text k určitému odbornému textu
Psát text na základě vlastních karet s klíčovými slovy
K předloženému odbornému textu udělat obrázky (schéma)
V textu/úkolů najít chyby a korigovat je
V učebnici/slovníku najít určité informace
Sestavit tabulky nebo diagram ze zadaných dat
Kriticky komentovat značení v textu

Obrázek 13: Obohacení práce ve třídě (Klippert, s. 49)

Je proto potřeba, aby byla modalita běžného zkoušení a posuzování rozšířena o problematiku metod. To platí pro písemné i ústní zkoušky. K tomu patří úkoly dané v seminárních pracích zaměřené na metody stejně jako vyzkoušení specifických komunikačních a kooperačních výkonů v rámci prezentace, projektů (formou rozhovorů). Kdo umí řešit problémy, komunikovat, pracovat v týmu nebo jiným způsobem podat metodický výkon, musí být také náležitě ohodnocen. Proto je třeba dlouhodobě obohatit práci žáků o úkoly zaměřené na rešerše podpořené médií, na vyhledávání, značení, řazení, členění, vytváření, strukturování nebo vizualizaci (obrázek 13). Pro jiné druhy zkoušení to platí podobně.

Nové cesty jsou zapotřebí také při hodnocení komunikačních a kooperačních kompetencí. Zde se doporučuje hodnocení v rámci určitého období, to znamená pozorování a posuzování žáka podle určitých kritérií v daném období (srov. obrázek 14). K tomu nejsou potřeba jen jasná hodnoticí kritéria, nýbrž také praktické a transparentní postupy hodnocení – pro žáky i pro učitele. Tímto postupem může být například to, že žákům pracujícím u stolečků je vyčleněna po dobu šesti až osmi týdnů hodina, ve které hodnotí podle daných kritérií prvně sebe, pak sebe vzájemně. K tomu dostanou tabulku pro hodnocení, kterou mohou použít pro plánované hodnocení. Přitom platí – hodnoceno je na škále od 0 (kritéria nesplněna) do 4 bodů (kritéria plně splněna).



Obrázek 14: Strukturované hodnocení období (Klippert, s. 50)

Podrobný průběh pak vypadá tak, že jakmile žáci u příslušného stolu zaznamenají svoje hodnocení, začne zveřejnění a diskuse navržených hodnocení ve skupinách. Pokud se od sebe liší u jednotlivých kritérií hodnocení sebe nebo druhých, pak musejí žáci u stolu dodat další argumenty. Pokud se dosáhne tímto způsobem shody, pak se označí výsledná bodová hodnota. Pokud ne, tak vzniká bodové rozpětí. Pokud chybí signifikantní pozorování zcela, pak se místo zřetelně označí otazníkem. V tomto smyslu se projdou všechna kritéria u jednotlivých žáků u stolu.

Potom žáci předají své protokoly klíčového hodnocení pro informaci učiteli. Ty jsou opět srovnány s vlastními pozorováními shromážděnými během příslušného období s filtrovaným očekáváním spolužáků u stolu. Pokud se ukážou odchylky, tak jsou v podstatě dvě možnosti: buď učitel vyhledá přímo rozhovor s příslušnými žáky u stolu a nechá si dodat další informace, nebo je v dalším období důsledněji sleduje. Tímto způsobem se dají generovat dobře zdůvodněná hodnocení v oblasti sociálních kompetencí.

# Summary

Methodological publication *Effective Teaching in a Heterogeneous Class with Respect to Methods and Teaching Strategies* by Miroslava Bartoňová and Marie Vítková is one of the outcomes of the project named *Quality inclusive education of pupils with special educational needs at primary and secondary school*, key activities no. 6 *Teaching pupils with SED in an inclusive class in elementary schools*.

The outcome of this key activity is the elaboration of nine modules containing theoretical background, methodology and educational program for pupils with special educational needs (SEN) according to selected types of disability and action research. The accompanying output consists in processing of two methodological publications. In addition to the above-mentioned publication, it is also the methodological publication *Inclusive Didactics in Practice of Primary School. Theory, research and practice* (Bartoňová, Sedláčková, Vítková).

The publication is divided into six chapters subdivided into subchapters. The content of the first chapter is the characteristics of an inclusive school with the specifics of approaches in elementary education. Attention is paid to

professional competencies of teachers and the learning process with respect to pupils with special educational needs.

The second chapter deals with the issue of supportive planning in joint learning. The subchapters characterize pupils with special educational needs, their individual support and supportive learning environment.

The third chapter is devoted to the issue of inclusive didactics with a focus on school quality and teaching, competence, educational standards and learning objectives. At the end of the chapter the teamwork of a teacher, a special educator and an assistant teacher in an inclusive classroom is analyzed.

The fourth chapter focuses on the development of strategies for the education of pupils with special educational needs in an inclusive classroom. The heterogeneity and leadership of the inclusive class is characterized. Finally, management techniques to eliminate disturbing behavior in the classroom are presented.

The fifth chapter describes effective teaching in a heterogeneous class, with the concept of early intervention in a heterogeneous class. The sixth chapter presents methods

and learning strategies in a heterogeneous classroom.  
Attention is paid to the development of learning competences,  
learning strategies and learning skills.



# Literatura

Ainscow, M, et al. (2012). Making schools effective for all rethinking the task. *School Leadership and Management*. 32(3), 197–213.

Ainscow, M, Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving school, developing inclusion*. London: Routledge.

Bartoňová, M. (2012). *Specifické poruchy učení*. Brno: Paido.

Bartoňová, M., & Vítková, M. (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M., & Vítková, M. (2018). *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy se zřetelem na specifika žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M., Vítková, M., et al. (2013). *Vzdělávání se zaměřením na didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M., Vítková, M., et al. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M., Pipeková, J., & Vítková, M. (2016). *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální*. Brno: Paido.

Bastian, J., & Rolff, H. C. (2002). *Abschlussevaluation des Projektes „Schule und Co.“* Güttersloh.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. London: Centre for studies on Inclusive Education.

Breuer-Küppers, P., & Bach, R. (2016). *Schüler mit Lernbeeinträchtigung im inklusiven Unterricht*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen, und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In Weinert, F. E. (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie*, s. 177–212, Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe,

- Brown, M. (1993). Supporting learning through a whole-school approach. In Reid, G. (Ed.), *Specific Learning Difficulties (Dyslexia) Perspectives on Practice*. Edinburgh: Moray House.
- Brünning, L., & Saum, R. (2007). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen, Strategien zur Schüleraktivierung*. 3. Auflage. Essen.
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., & Tanner, M. (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Schule. In S. G. Huber (Hrsg.) *Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Schwerpunkt Inklusion – Umgang mit Vielfalt* (s. 268–274). Köln: Carl Link.
- Bundschuh, K. (1994). *Praxiskonzepte der Förderdiagnostik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundschuh, K. (1992, 2007). *Heilpädagogische Psychologie*. München, Basel: Reinhardt.
- Burden, B. (2002). A cognitive approach to dyslexia: Learning styles and thinking skills. In G. Reid & J. Wearmouth (Eds.), *Dyslexia and Literacy, Theory and Practice*. Chichester: John Wiley, Sons.
- Buzan, T. (1993). *The Mind Map Book: Radiant Thinking*. London: BBC Books.
- Crombie, M. (2002). *Dyslexia: A new dawn* (unpublished PhD thesis, University of Strathclyde, Glasgow).
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In Mitchell, D. *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, s. 280–294. London: Routledge.
- Felcmanová, L., et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: UP Olomouc.
- Florian, L. (2005). Inclusion, special needs and the search for new understandings. *Support for Learning*, 20(2), 96–98.
- Franková, A. (2012). *Podmienky úspešného vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia v inkluzívnej škole v Slovenskej republike*. Brno: Masarykova univerzita.
- Franková, A. (2014). *Prístupy k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov s vývinovými poruchami učenia z pohľadu učiteľov v spolupráci s externými poradenskými subjektmi a rodičmi v Slovenskej republike*. Brno: Masarykova univerzita.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. *Review of Educational Research* 71, 279–320.
- Groeben, A., & Kaiser, I. (2012). *Werkstatt Individualisierung*. Hamburg.



- Grünke, M. (2014). Lernbehinderung. In Lauth, G. W., Grünke, M., & Brunstein, J. C. (Hrsg.), *Intervention bei Lernstörungen: Förderung, Trainingen und Therapie in der Praxis*, s. 357–383. Göttingen: Hogrefe.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning for teachers. A synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Havel, J. (2014). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kameyer.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., & Leffelsend, S. (2003). Entwicklung überfachlicher Kompetenzen durch Schülertrainings und Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse einer Schüllerbefragung als Teil der Abschlussevaluation des Projektes „Schule und Co.“ Güttersloh.
- Horáková, R. (2011). *Surdopedie*. Brno: Paido.
- Janík, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., et al. (2010). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido.
- Janík, T., Najvar, P., Kubiátko, M., et al. (2011). *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kleickmann, T., & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In Kunter, M. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, s. 305–316. Münster: Waxmann.
- Klenková, J., Bočková, B., & Bytešníková, I. (2012). *Kapitoly pro studenty logopedie*. Brno: Paido.
- Klippert, H. (2016). *Methodenlernen in der Schule. Leitfaden zu Förderung grundlegender Lernkompetenzen*. Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
- Klippert, H. (2012). *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim und Basel: Verlag Beltz.

- Klippert, H. (2013). *Unterrichtsentwicklung – aber wie? Erprobte Ansätze und Strategien*. Weinheim und Basel. Basel: Verlag Beltz.
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In Kunter, M. et al. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramm COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Köller, O., et al. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. Opladen: Leske + Budrich.
- Köller, O., & Möller, J. (2013). Was wirklich wirkt: John Hattie resümiert die Forschungsergebnisse zu schulischem Lernen, Teil 5: Unterricht und Lehrerhandeln? *Schulmanagement*, Heft 2, s. 33–37.
- Knight, D. F. (2009). Preventing and identifying reading difficulties in young children. In Reid, G. *The routledge Dyslexia Companion*, London, Routledge.
- Kratochvílová, J., & Havel, J. (2012). *Index for Inclusion in the Czech Primary Schools*. Brno: Masarykova univerzita.
- Krejčová, L. (2015). Dynamická diagnostika. In L. Felcmanová et al. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: UP Olomouc.
- Krejčová, L. (2013). *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál.
- Kucharská, A., Mrázková, J., et al. (2013, 2014). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professional Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter et al. (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramm COACTIV project*. New York, NY: Springer.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller, (Hrsg.). *Einführung in die Pädagogische Psychologie*, s. 261–281. Berlin: Springer.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2016a). *Inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lazarová, B., Sträng, D. R., Jensen, R., & Sorme, D. (2016b). *Podpora učení ve školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Leyendecker, C. H., & Kallenbach, K. (1989). *Behinderungen und Schule. Einführung in behindertenpädagogische Probleme an allgemeinen Schulen*. Studienbrief Motorische Störungen. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universitäten Tübingen.
- Leyendecker, Ch. (2005). *Motorische Behinderungen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Málková, G. (2009). *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál.

- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mayer, R. E. (2001). What good is educational psychology? *Educational psychologist*, 36(2), 83–88.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwer.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London/New York: Taylor and Francis.
- Möller, J., Köller, M., & Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.) (2016). *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht Lehren und Lernen*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung Klett Verlag.
- Moser, V., & Redlich, H. (2011). Qualitätsmaßstäbe für inklusive Schulen. Zur Notwendigkeit von Qualitätsmaßstäben für Inklusive Schulentwicklungen. In *Lernende Schule*, 14, s. 9–12.
- Mutzeck, W., & Melzer, C. (2007) Kooperative Förderplanung – Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne. In W. Mutzeck, (Hrsg.). *Förderplanung – Grundlagen – Methoden – Alternativen*. Weinheim: Beltz, 199–239.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge.
- Nováková, H. (2016). *Rozvoj kreativity ve vyučování s ohledem na žáky s mentálním postižením v rámci inkluze v podmínkách běžné ZŠ* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities *Cognition and Instruction*, 1(2), 11–175.
- Peacey, N. (2001). Inclusion and the Revised National Curriculum. In L. Peer & G. Reid (Eds.), *Dyslexia*: London, D. F.
- Person, P. D., & Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *The elementary School Journal*, 88, s. 151–165.
- Přinosilová, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction? In M. L. Kamil (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp 545–562). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Reid, K., & Kirk, J. (2001). *Dyslexia in Adults: Education and Employment*. Chichester, Wiley.
- Reid, K. (2014). *Dyslexia—a practitioner’s handbook*. Wiley – Blackwell.
- Reid, G., & Came, F. (2009). Identifying and overcoming the barriers to learning in an inklusive context. In G. Reid, *The routledge Dyslexia Companion*. London: Routledge.
- Reich, K. (2002). *Konstruktivische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Neuwied und Kriftel.

- Reich, K. (2012). *Konstruktivische Didaktik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Robertson, J. (2000). *Dyslexia and reading: A neuropsychological approach*. London: Whurr.
- Roth, G. (1997). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt am Main.
- Rothstein-Fish, C., & Trumbull, E. (2008). *Managing Diverse Classroom. How to Build on Students Cultur Strenghts*. Alexandria, VA (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit und Lehrerberuf*. Weinheim und Basel.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim und Basel.
- Schirp, H. (2003). Neurowissenschaftlichen und Lernen. Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr-Lernprozessen beitragen? In *Schulverwaltung HRS*. Heft 7–8, s. 196.
- Schmitz, G., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In *Pädagogische Psychologie*. 14(1), 12–25.
- Simpson, M., & Ure, J. (1993). *What is the difference? A study of differentiation in schottish secondary schools*. UK: Northern College.
- Singleton, C. H. (1999). *Dyslexia in Higher Education: Policy, Provision and Practice*. Hull, UK University of Hull.
- Slepičková, L., & Pančocha, K. (2013). *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita.
- Smith, B. (1994). *Teaching Spelling*. Royston, UK: UniKingdom Reading Association.
- Spitzer, M. (2003). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg und Berlin.
- Swanson, H. L., et al. (2000). A meta-analysis of single-subject-design intervention research for students with LD. *Journal of learning Disability*. 32, 504–532.
- Tod, J., & Fairman, A. (2001). Individualised learning in a group setting. In L. Peer, & G. Reid, *Dyslexia: Succesful inclusion in secondary school* (s. 188–199). London: David Fulton.
- Tomlinson, J. (1997). Inclusive learning: The report of the committee of inquiry into post-school education of those with learning difficulties and disabilities England. *European Journal of Special need Education*, 12(3), 184–196.

Ulmer, C., & Timothy, M. (2001). *'How does alternative assessment affect teachers' practice? Two years later'*. Paper presented at the 12th European Conference on Reading, Dublin, 1–4 July.

Valenta, M. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál.

Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Wedell, K. (2000). Personal interview for Wearmouth, J. (2001) Inclusion: changing the variables. In L. Peer & G. Reid (Eds.), *Dyslexia*. London, David Fulton.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (2002). *Leistungsmessungen an Schulen*. Weinheim/Basel.

Werning, R., & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze.

Werning, B., & Reiser, H. (2008). Sonderpädagogische Förderung. In K. S. Cortina et al., *Das Bildungswesen in der Bundes Republik Deutschland*. Reinbek: Klinkhardt, s. 505–539.

Werning, B., & Thoms, S. (2015). Inclusive Bildung – Zum Stand der Umsetzung des Artikels 24 – der UN-Konvention. In *Sozialer Fortschritt* 11(64), 225–259.

Wiske, M. S. (Ed.) (1998). *Teaching for Understanding. Linking Research with Practice*. San Francisco (Jossey-Bass).

Wray, D. (1994). *Literacy and Awareness*. London: Hodder & Stoughton.

Zapletalová, J. (2014). *Vyrovňovací opatření ve školách, kde je realizován projekt RAMPS-VIP III*. Tematická metodická zpráva č. 1. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/ramps/tematicka-metodicka-zprava-c-1>

Ziener, G. (2016). *Herausforderung Vielfalt. Kompetenzorientiert unterrichten zwischen Standardisierung und Individualisierung*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. Friedrich Verlag GmbH.



# Seznam obrázků a tabulek

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Experty doporučená struktura inkluzivního vzdělávání žáků (2010, Baden-Württemberg) . . . .	16
Obrázek 2: Model profesních kompetencí učitelů (srov. Baumert, 2011) . . . . .	21
Obrázek 3: Vztah mezi standardizací a individualizací (Ziener, 2016, s. 23) . . . . .	37
Obrázek 4: Různé perspektivy a pohledy na kvalitu (Ziener, 2016, s. 15) . . . . .	47
Obrázek 5: Omezení kompetence a obsahu v průběhu vyučování (Ziener, 2016, s. 55) . . . . .	51
Obrázek 6: Kritéria pro kvalitu vyučování (Ziener, 2016, s. 56) . . . . .	51
Obrázek 7: Naučit se orientovat, učit a vzdělávat se v kompetencích (Ziener, 2016, s. 61) . . . . .	55
Obrázek 8: Proces speciálněpedagogické diagnostiky (Breuer-Küppers & Bach, 2016) . . . . .	62
Obrázek 9: Podpůrný program (Klippert, 2016, s. 14) . . . . .	79
Obrázek 10: Vzdělávání v metodách jako základní strategie (Klippert, 2016, s. 15) . . . . .	81
Obrázek 11: Kritéria dobrého vyučování (podle Helmke, 2011) . . . . .	82
Obrázek 12: Model implementace metakognice . . . . .	94
Obrázek 13: Obohacení práce ve třídě (Klippert, s. 49) . . . . .	105
Obrázek 14: Strukturované hodnocení období (Klippert, s. 50) . . . . .	106

## Seznam tabulek

Tabulka 1: . . . . .	32
<i>Stručný popis oblastí postižení (Reich, 2014, s. 260; srov. Valenta et al., 2015; Bartoňová &amp; Vítková, 2016, 2017; Bartoňová, Pipeková, &amp; Vítková, 2016)</i>	
Tabulka 2: . . . . .	50
<i>Definice kompetencí ve srovnání (Ziener, 2016, s. 47)</i>	
Tabulka 3: . . . . .	66
<i>Strategie pro zlepšení reagování žáků (Reid, 2007)</i>	
Tabulka 4: . . . . .	67
<i>Techniky pro podporu motivace (Reid, 2007)</i>	
Tabulka 5: . . . . .	71
<i>Ukázky pravidel a přidruženého chování (Reid, 2001)</i>	
Tabulka 6: . . . . .	97
<i>Otázky žáků související s plněním úkolu</i>	
Tabulka 7: . . . . .	101
<i>Kurikulum použití možných metod pro 1. stupeň základní školy (Klippert, s. 42)</i>	





# Jmenný rejstřík

## A

Ainscow, M, Booth, T., Dyson, A. 17

## B

Bartoňová, M. 6, 9, 11, 14, 17, 19, 25, 27, 31–35, 39, 55, 65, 68, 74, 79, 86, 90, 92, 107

Bartoňová, M., Vítková, M. 6, 11, 14, 17, 19, 25, 27, 31, 32, 34, 35, 39, 55, 65, 68, 74, 79, 86, 90, 92, 107

Bartoňová, M., Pipeková, J., Vítková, M. 32–35

Baumert, J., Kunter, M. 19, 20, 24

Booth, T., Ainscow, M. 11, 17

Breuer-Küppers, P., Bach, R. 62

Bromme, R. 20

Brünning, L., Saum, R. 79

Buholzer, A. 42

Bundschuh, K. 43

## C

Crombie, M. 86

## D

Dyson, A., Howes, A., Robert, B. 17

## F

Felcmanová, L. 83, 85, 87

Florian, L. 11

Franková, A. 33

## H

Hájková, V., Strnadová, I. 11

Hattie, J. 19, 39, 40

Havel, J. 12, 17, 58

Helmke, A. 18, 24, 82

## J

Janík, T. 11, 20, 45, 47

## K

Kleickmann, T., Anders, Y. 25

Klenková, J., Bočková, B., Bytešníková, I. 33

Klippert, H. 29, 79–81, 99, 101, 105, 106

Klusmann, U. 22

Knight, D. F. 84

Köller, O. 14, 16, 20, 22

Kratochvílová, J., Havel, J. 17

Krejčová, L. 83, 86–88, 91

Kucharská, A., Mrázková, J. 85

Kunter, M., Pohlmann, B. 20

## L

Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M. A., Lukas, J. 15

Lazarová, B., Sträng, D. R., Jensen, R., Sorme, D. 15

Lechta, V. 90

Leyendecker, Ch. 32

## M

Málková, G. 92

Maňák, J., Švec, V. 80

Mayer, R. E. 93

Mertin, V., Krejčová, L. 86, 91

Mitchell, D. 19

Möller, J., Köller, M.,

Riecke-Baulecke, T. 14, 16, 20

Moser, V., Redlich, H.

Mutzek, W., Melzer, C. 41, 42

## N

Nisbet, J., Shucksmith, J. 97

Nováková, H. 102

## P

Pearson, P. D., Dole, J. A. 94

Palincsar, A., Brown, A. 27, 96

Pressley, M. 94

Přinosilová, D. 85

## R

Reid, K. 12, 26, 27, 64–68, 71, 84, 87–89

Reich, K. 31–35, 41, 56, 58, 81

Robertson, J. 73

Roth, G. 81, 82  
Rothstein-Fish, C., Trumbull, E. 39

## Ř

Řehulka, E. 22, 29

## S

Schaarschmidt, U. 23, 29  
Schirp, H. 82  
Schmitz, G., Schwarzer, R. 22  
Singleton, C. H. 11  
Slepičková, L., Pančocha, K. 13  
Smith, B. 74, 75  
Spitzer, M. 82  
Swanson, H. L. 18, 94

## T

Tod, J., Fairman, A. 86  
Tomlinson, J. 11

## U

Ulmer, C., Timothy, M. 97

## V

Valenta, M. 32–35  
Vítková, M. 6, 8, 9, 11, 14, 17, 19, 25,  
27, 31–35, 39, 55, 65, 68, 74, 79,  
86, 90, 92, 107  
Vojtová, V. 63

## W

Wedell, K. 12  
Weinert, W. H. 50  
Werning, R., Avci-Werning, M. 38, 45  
Wiske, M. S. 36  
Wray, D. 95, 96

## Z

Zapletalová, J. 83, 88, 90, 91  
Ziener, G. 37, 38, 45, 47, 50, 51, 53, 55

# Věcný rejstřík

## A

Asistent

pedagoga 9, 14, 46, 57, 58, 62, 65,  
90, 91

Autoregulace 21, 22, 73

## B

Bariéry

sociální 11  
v učení 12, 84, 88, 89  
vzdělávací 11

## C

Centrum

speciálně pedagogické (SPC) 35,  
89, 90

## D

Diagnostika

dynamická 83  
individuální 91  
pedagogická 7, 38, 85, 86, 90  
speciálněpedagogická 62, 83, 89

Diferenciace 17, 19, 20, 38, 78, 85, 87

Diverzita

kulturní 11

Dovednosti

kognitivní 28, 50, 89, 94  
učební 9, 77, 89, 97

## E

Evaluační 41, 42, 59

## H

Hodnocení 7, 11, 13, 17, 20–22, 27,  
36, 47, 48, 59, 61, 63, 68, 74, 75,  
81, 84–86, 91, 97, 103, 105, 106

## Ch

Chování

sociální 29, 35, 60, 66, 72, 75, 103  
žáků 22, 24, 28, 64, 68, 70, 72, 82

## I

Identifikace

potřeb 83–85, 90

Individualita 12, 27, 41, 85

Inkluze 6–8, 11–15, 17, 25, 31, 38, 41,  
55, 56, 58, 65, 77, 84, 85

## K

Klima

třídy 19

Kompetence

profesní 9, 20–22, 24, 25  
sociální 6, 28, 29, 60, 74, 99, 106

Kultura

školy (školní) 17

Kurikulum 11, 18, 25, 37, 39, 48, 51,  
83–87, 89, 91, 96, 100, 101

## M

Metakognice 27, 28, 94–96, 98

Metoda

výuková 80

## N

Nadání 65, 78

## O

Opatření

podpůrná 7, 8, 34, 42, 78, 86, 90

Orientace

hodnotová 83, 85

## P

Pedagog

školní speciální 9, 19, 35, 39, 46,  
57, 58, 60–62, 73–75, 84–86, 90–92

Plán

individuální vzdělávací (IVP) 6, 17, 84

Podpora

individuální 9, 17, 24, 37, 41, 47, 62

Poradna

pedagogicko-psychologická (PPP)  
89, 90

### Psycholog

školní 57, 84, 86, 90–92

### R

Rodiče 1, 12, 17, 19, 21, 39, 43, 47, 48, 56, 58, 59, 61, 63, 65, 66, 75, 83, 84, 86, 91, 100

### S

Scaffolding (propojování) 28, 93

Schopnosti

kognitivní 28, 50, 91

### Š

Škola

inkluzivní 9, 11, 13, 15–17, 19, 20, 31, 38–40, 56, 58, 59, 62, 65, 77  
otevřená 38, 56  
speciální 15, 16, 65  
v hlavním vzdělávacím proudu 5, 14, 17

### T

Třída

heterogenní 6, 9, 37, 80, 83, 93, 99  
inkluzivní 5, 9, 38, 63, 65, 68, 74, 99

### U

Učení

aktivní 24, 52, 98  
inkluzivní 18, 19  
kooperativní 19, 54, 68, 79  
podpůrné 53, 79

Učitel

třídní 63, 73, 74, 84, 85, 91, 99

### V

Věk

předškolní 83

Vyučování

inkluzivní 5, 18, 19, 36, 58, 60  
kvalitní 5, 19, 23, 24, 45, 51, 63

Vzdělávání

inkluzivní 5, 7, 9, 11–17, 19, 55, 58  
základní 9, 11

Vztahy

sociální 11, 35, 83, 85

### Z

Zájem (zájmy)

žáků 83, 85, 99

### Ž

Žák (žáci)

se speciálními vzdělávacími  
potřebami (SVP) 5, 7, 9, 11, 12, 15,  
16, 25, 31, 40, 53, 58, 60, 63, 66,  
80, 84, 86, 90, 97, 102  
se specifickými poruchami  
učení (SPU) 6, 33, 93

**Vědecká redakce Masarykovy univerzity**

prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D.; PhDr. Jan Cacek, Ph.D.; Mgr. Tereza Fojtová; doc. JUDr. Marek Fryšták, Ph.D.  
Mgr. Michaela Hanousková; doc. RNDr. Petr Holub, Ph.D.; doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.  
prof. MUDr. Lydie Izakovičová Hollá, Ph.D.; prof. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.; prof. PhDr. Tomáš Kubíček, Ph.D.  
prof. RNDr. Jaromír Leichmann, Dr. rer. nat.; PhDr. Alena Mizerová; doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.  
doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.; Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.; prof. RNDr. Ondřej Slabý, Ph.D.  
prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.; doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.

**Efektivní vyučování v heterogenní třídě  
se zřetelem na metody a učební strategie**

**prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.**

**prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.**

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

Jazykové korektury: Mgr. Libor Cupal

1., elektronické vydání, 2020

ISBN 978-80-210-9830-5

**MUNI**  
PRESS

**MUNI**  
PED