

# Inkluzivní didaktika v praxi základní školy

Teorie, výzkum a praxe

Miroslava Bartoňová, Alena Sedláčková, Marie Vítková



MASARYKOVA  
UNIVERZITA



# Inkluzivní didaktika v praxi základní školy

Teorie, výzkum a praxe

Miroslava Bartoňová  
Alena Sedláčková  
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 978-80-210-9831-2**

**ISBN 978-80-210-9585-4 (brožováno)**

# Obsah

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

<b>1</b>	<b>Deficity dílčích funkcí v předškolním věku . . . . .</b>	<b>11</b>
1.1	Charakteristika vývoje intaktního dítěte předškolního věku . . . . .	11
1.2	Charakteristika vývoje dítěte se SVP v předškolním věku. . . . .	13
1.3	Deficity dílčích funkcí z pohledu speciálněpedagogické diagnostiky. . . . .	16
1.4	Programy pro děti se SVP v předškolním věku pro posílení vybraných funkcí. . . . .	19

<b>2</b>	<b>Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení . . . . .</b>	<b>27</b>
2.1	Terminologické vymezení specifických poruch učení . . . . .	27
2.2	Klasifikace a etiologie specifických poruch učení . . . . .	30
2.3	Volba strategií v edukaci žáků se specifickými poruchami učení . . . . .	38
2.4	Specifika osobnosti žáků se specifickými poruchami učení . . . . .	41
2.5	Příklad dobré praxe . . . . .	47

<b>3</b>	<b>Specifika vzdělávání žáků s mentálním postižením v heterogenní třídě . . . . .</b>	<b>49</b>
3.1	Charakteristika žáků s mentálním postižením . . . . .	49
3.2	Specifika učebních procesů u žáků s lehkým mentálním postižením . . . . .	51
3.3	Organizační rámcové podmínky vyučování . . . . .	55
3.4	Metodicko-didaktické intervence . . . . .	57
3.5	Příklady dobré praxe . . . . .	65

<b>4</b>	<b>Inkluzivní vyučování . . . . .</b>	<b>73</b>
4.1	Inkluzivní vyučování a inkluzivní didaktika . . . . .	73
4.2	Úkoly učitelů v inkluzivním vyučování . . . . .	76
4.3	Plánování inkluzivního vyučování . . . . .	80
4.4	Koncept včasné intervence u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami . . . . .	84

<b>5</b>	<b>Učíme se společně</b> . . . . .	91	<b>6</b>	<b>Výzkumný projekt</b> . . . . .	107
	<b>5.1</b> Teorie společného vyučování . . . . .	91		<b>6.1</b> Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivní třídě základní školy . . . . .	107
	<b>5.2</b> Společné vyučování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich intaktní spolužáky . . . . .	94		<b>6.2</b> Výzkum efektivity inkluzivní podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v německy mluvících zemích . . . . .	117
	<b>5.3</b> Vyučovací formy, strategie učení . . . . .	97		<b>6.3</b> Analýza a vyhodnocení dat dotazníku SDQ-Cze . . . . .	118
	<b>5.4</b> Příklady dobré praxe . . . . .	102			
	<b>5.5</b> Zprostředkování specifických poznatků žákům se speciálními vzdělávacími potřebami . . . . .	105			
				<b>Summary</b> . . . . .	125
				<b>Literatura</b> . . . . .	127
				<b>Seznam obrázků a tabulek</b> . . . . .	135
				<b>Jmenný rejstřík</b> . . . . .	137
				<b>Věcný rejstřík</b> . . . . .	139

# O 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.

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 VVV

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

V Brně 28. února 2020



# Úvod

Metodická publikace *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy. Teorie, výzkum a praxe* autorek Miroslavy Bartoňové, Aleny Sedláčkové 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 této publikace se jedná ještě o metodickou publikaci *Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie* (Bartoňová, Vítková).

Publikace je členěna do šesti kapitol s dalším členěním na subkapitoly. Obsahem první kapitoly je prezentace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na školní zralost a připravenost dětí, kterým je věnována pozornost v dílčích metodických příručkách poté, co nastoupí do školy. V subkapitolách je charakterizován vývoj intaktního dítěte a dítěte se SVP v předškolním

věku, jsou analyzovány jednotlivé deficity dílčích funkcí a uvedeny programy pro posílení vybraných funkcí.

Ve druhé kapitole je zpracována problematika žáků se specifickými poruchami učení (SPU) v obecné rovině, protože v dílčích metodických příručkách je věnována pozornost žákům se SPU ve výuce českého jazyka a literatury, cizího jazyka (vybrán je francouzský jazyk) a matematiky. V kapitole je uvedeno terminologické vymezení specifických poruch učení, jejich klasifikace a etiologie. Pozornost je věnována volbě strategií v edukaci žáků se SPU a specifickým osobnostem žáků se SPU.

Třetí kapitola uvádí problematiku vzdělávání žáků s mentálním postižením. Tato problematika není přímo zpracována v dílčích metodických příručkách, ale tito žáci se v běžných školách vyskytují. Stejně tak každý druh postižení, jemuž je věnována pozornost v metodických příručkách, se může vyskytovat souběžně s mentálním postižením. V kapitole je uvedena charakteristika žáků s mentálním postižením, specifika učebních procesů u daného okruhu žáků, organizační rámcové podmínky vyučování a metodicko-didaktické intervence.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na zpracování problematiky inkluzivního vyučování a inkluzivní didaktiky. Hlavní pozornost je věnována úkolům učitelů v inkluzivním vyučování a plánování v inkluzivním vyučování. V závěru kapitoly je přiblížen koncept intervence u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V páté kapitole uvedená problematika pokračuje, a to tématem *Učíme se společně*. Na počátku kapitoly je vysvětlena teorie společného vyučování a společného učebního předmětu. Pozornost je věnována specifikům společného vyučování žáků se SVP spolu s intaktními spolužáky. Zaměřujeme se na charakteristiku vyučovacích forem, strategie používané ve vyučování a možnosti zprostředkování specifických poznatků žákům se SVP.

V šesté kapitole je uveden přehled devíti zpracovaných modulů s uvedením jejich obsahu. Zkoumání je zaměřeno

na vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem, s narušenou komunikační schopností, se sluchovým postižením, s mozkovou obrnou, s epilepsií, se zrakovým postižením a se specifickými poruchami učení (český jazyk a literatura, cizí jazyk a matematika). V rámci výzkumného projektu je použit dotazník SDQ-Cze na začátku a na konci školního roku ve zkoumaných inkluzivních třídách a v kontrolních třídách.

Kolektiv autorů

V Brně 28. února 2020



# Deficity dílčích funkcí v předškolním věku

# 1

Vývoj dítěte chápeme jako dynamický proces proměny vnitřních sil v součinnosti se silami vnějšími. Dítě v předškolním věku prodělává významné změny v oblasti biologického a psychosociálního vývoje. Tyto změny jej mohou provázet a determinovat v dalších etapách života. Dítě předškolního věku se setkává s větším množstvím různorodých vztahů – od vrstevníků, mladších a starších dětí až po dospělé. Zároveň se dítěti rozšiřuje okruh cizích lidí, se kterými přichází do kontaktu. Tato širší paleta vztahů dává možnost „procvičovat sociální vztahy, diferencovat a vytvářet kvality vyšší úrovně“ (Bartoňová & Vítková, in Bartoňová, Opatřilová, & Vítková, 2019).

## 1.1 Charakteristika vývoje intaktního dítěte předškolního věku

Diagnostika školní zralosti a připravenosti není jen otázkou odborníků a pedagogických pracovníků v mateřských školách, ale je součástí zájmu rodičů a dospělých, kterým jde o zdravý vývoj dětí. Cílem diagnostiky je poznat potřeby

a možnosti dítěte. Jen tak bude okolí moci uspokojit jeho potřeby a zajistit dobré podmínky k jeho dalšímu rozvoji. Poznání deficitů – slabých míst – je pak v diagnostice důležitým prvkem. Pokud se se slabými místy pracuje, může dojít ke snížení až k vyrovnání deficitu. Principem diagnostiky je časovost a posloupnost. Časovost znamená, že dítě dosahuje určité úrovně (schopností, dovedností a vědomostí) v určitém věku. Zásadním bodem ve vývoji je pak zahájení školní docházky, protože nástup do školy vyžaduje určitou míru připravenosti a vyzrálosti. Posloupnost se chápe ve smyslu postupného rozvíjení schopností a dovedností v krocích od nejjednodušších po složitější. Pro dítě je důležité zažít úspěch, proto při intervenci začínáme na úrovni, kterou děti zvládnou, a postupně zvyšujeme náročnost, což se v plné míře týká okruhu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Opíráme se přitom o motivaci, která pomáhá dítěti zažít úspěch.

Ve srovnání s obdobím batolete dochází u tří- až šestiletých dětí ke znatelnému zpomalení vývoje. Vývoj je plynulejší a spočívá zejména ve větší diferenciaci uvnitř jednotlivých oblastí dětské psychiky. Vyhraňují se rozdíly mezi dětmi, vytváří se základní stálější obraz dětské psychiky (srov. Šulová, 2004; Šulová, in Mertin & Gillernová, 2015, s. 13).

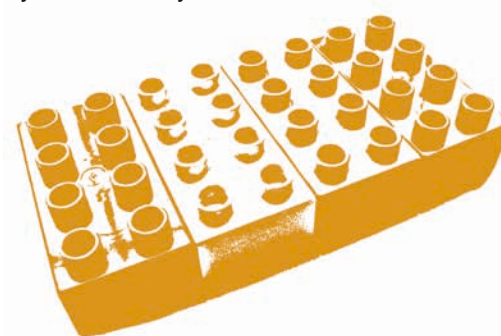
**V pohybovém vývoji se upevňují fyzické funkce dítěte, zdokonalují se pohyby rukou i prstů a dochází k jejich přesné senzomotorické koordinaci. Šestileté dítě zvládne kompletně svou motoriku, tělesný vývoj přispívá k jeho větší samostatnosti a umožňuje mu osvojovat si nové zkušenosti (Říčan & Vágnerová, 1991).**

Předmětem hodnocení rozumového vývoje je kvalita poznávacích procesů dítěte. Je třeba posoudit, jak u dítěte probíhá vnímání, na jaké úrovni se rozvíjejí jeho představy a jaké kvality dosahují jeho myšlenkové procesy, zvláště postihování vztahů. Dětské poznání se ubírá směrem zájmu, obliby, citového zaujetí. Smyslové vnímání se postupně zdokonaluje s přibývajícimi praktickými zkušenostmi. Je úzce spjata s řečí a myšlením. Pro předškolní věk je charakteristické, že se myšlení projevuje v činnosti. Je konkrétní a spojené se smyslovým poznáním. Pěti- až šestileté děti s úspěchem zvládnou jednotlivé myšlenkové operace – analýzu, syntézu, srovnání, zobecňování, třídění, postupně i abstrakci. Děti se učí postihovat prostorové, časové, matematické i kauzální vztahy. Při správném pedagogickém vedení se formuje logické myšlení a začátky abstraktního myšlení. Rostou i vývojové možnosti práce s představou, pamětní předpoklady i postihování myšlenkových souvislostí.

Vzrůstají také funkční možnosti pro pozornost – hlavně bezděčnou, posílenou bezprostředním citovým prožitkem (Vítková, 2006).

**S myšlením je úzce spjata řeč, která poznávací proces urychluje, směřuje k upevňování rozlišovacích schopností, k rozvíjení soudu, úsudku i k chápání dalších vztahů a vlastností. Řeč se stává jednoznačně převažujícím způsobem komunikace dítěte s okolím. Aktivním užíváním řeči se zdokonalují jazykové dovednosti dítěte, výslovnost, gramatická správnost i souvislé vyjadřování (Klenková, 2006).**

Citový a sociální vývoj dítěte se považuje za nejdůležitější oblast rozvoje osobnosti v předškolním věku. City se dále diferencují, dítě pobývá rádo ve společnosti dospělých i druhých dětí. Stále častěji je vyhledává ke společné hře. Rozvíjejí se i vyšší city intelektuální, estetické a morální. Při rozmanitých činnostech a při hře se rozvíjí a upevňuje vůle dítěte. Upevňují se sociální formy chování, sociální vztahy se dále rozšiřují a obohacují.



Školní zralostí rozumíme dosažení takového stupně ve vývoji, kdy dítě je schopno účastnit se s úspěchem školního vyučování. Dosažení školní zralosti ve všech složkách psychické struktury závisí na řadě činitelů, které ovlivňují somatický a psychický vývoj dítěte. Orientační posouzení školní zralosti se realizuje pomocí testů školní zralosti (Kernův, Jiráskův). Důležité místo zde má i pedagogická diagnostika, kdy je dítě dlouhodobě pozorováno ve svém vývoji v přirozených podmínkách a je možné včas volit podpůrná opatření (Vítková, 2006; Vítek & Vítková, 2010).



## 1.2 Charakteristika vývoje dítěte se SVP v předškolním věku

Během docházky do mateřské školy je řada příležitostí zjistit pomocí pedagogické diagnostiky, jak je dítě připraveno zvládnout požadavky dané kurikulem při nástupu do první třídy. Pokud se jedná o výrazné opoždění, oslabení či nedostatek, mluvíme o deficitech, které mohou mít různou intenzitu. Každý vnímaný i zjevný deficit v jednotlivých oblastech (schopnostech, dovednostech a vnímání) je signálem, který má okolí (rodinu a pedagogy) varovat a přispět k podpoře, nápravě a snaze o dorovnání deficitu do maximální míry, která je u dítěte možná (Krejčová, Bodnárová, et al., 2018, s. 32).

S procesem rozvoje a diferenciací základních funkcí souvisí rozvoj vnímání, které nemá jen stránku kvantitativní, ale i kvalitativní, nejen stránku modální, ale též intermodální a seriální. To znamená, že je nutno sledovat struktury vnímání a myšlení i z hlediska následnosti a vzájemnosti časových relací (Pokorná, 2001, s. 93). U poškození mozku záleží na intenzitě (rozsahu) poškození. Na jedné straně škály je výrazné poškození mozku s neurologickými symptomy, na druhé straně menší poškození, projevující se deficitem dílčích funkcí. Etiologie deficitu dílčích funkcí spočívá v nevyrovnaném dozrávání mozku dítěte, což může být způsobeno mnoha zdravotními prenatálními, perinatálními i postnatálními

**Deficity dílčích funkcí vedou k oslabení základních schopností a v souvislosti s tím k obtížím v učení a chování. Mezi autorky zabývající se danou problematikou, které zpracovaly intervenční preventivní programy, řadíme V. Pokornou (2001), A. Kucharskou a D. Švancarovou (2001), O. Zelinkovou (2001), zahraniční prameny zastupuje B. Sindelarová (2007a, b), M. Mikulajová (2009), G. Reid (2004). Poukazují na vyšší efektivitu preventivních programů týkajících se čtení a psaní, které byly realizovány v předškolním věku (oproti věku školnímu).**

komplikacemi. Dílčími funkcemi jsou míněny bazální funkce, které se rozvíjejí s psychomotorickým zráním dítěte (Pokorná, 2001, s. 94) a k jejichž definování vedlo mnoho neurofyzio-  
logických a neuropsychologických výzkumů.



U dětí předškolního věku můžeme zaznamenávat některé projevy, deficity, které mohou být rizikovými faktory z hlediska specifických poruch učení. Mikulajová (2009) uvádí, že u dětí, které mají v raném nebo předškolním věku problémy v řeči, se v 40 až 70 % následně manifestuje dyslexie nebo dysgrafie. Mnozí autoři se shodují v tom, že mezi nejdůležitější oblasti vývoje předškolních dětí, které následně ovlivňují kvalitu školních dovedností, zahrnujeme řečové a fonologické funkce, schopnost jazykového citu (Mertin, 2003).

Screeningem se sleduje a v preventivním programu rozvíjí u dětí předškolního věku tyto schopnosti (Bartoňová, in Bartoňová & Bytešníková, 2012, s. 79):

- Schopnost zaměřit se na důležité informace, tedy schopnost *diferenciace pozadí a figury* nebo zaměření pozornosti.
- Schopnost rozlišovat věci podobné od totožných, analyzovat celek na části, schopnost *optické a akustické diferenciace* a členění jako funkce vnímání. Optická diferenciace je nezbytná pro vnímání tvarů. Dítě, které má problém v této oblasti, není schopné vydělit část z celku a nedokáže třídit předměty podle jejich podobnosti. Nerozezná podobně znějící hlásky či tvarově podobná písmena.
- Schopnost spojit viděný obraz se slyšeným slovem, která je nutná k tomu, abychom se naučili znát písmena (tvar a zvuk hlásky), tedy *funkce intermodálního kódování*. Pro



psaní je nutné umět si spojit optické vjemy se slyšeným slovem.

- Schopnost zapamatovat si viděné a slyšené krátkodobě i dlouhodobě, *schopnost optické, akustické a intermodální krátkodobé a dlouhodobé paměti*.
- Schopnost správně vnímat a pochopit jevy a skutečnosti tak, jak následují po sobě, a tak plánovat a koordinovat vlastní chování, tedy *funkce seriality*, na niž je vybudována *schopnost anticipace* (předvídání, předjímání). Jedinci s deficitem v této oblasti neumějí řešit jednotlivé úkoly postupně, dělá jim problém si práci naplánovat a dodržet sled jednotlivých kroků.
- Schopnost *orientovat se na vlastním těle a v prostoru*, vnímat prostorové vztahy mezi předměty a jevy, sledujeme úroveň vývoje vnímání schématu těla a orientace v prostoru.

**Deficity dílčích funkcí souvisejí se systémem percepčních a kognitivních funkcí, který vytvořil ruský psycholog Lurija na základě poznatků moderní neurofyziologie a neuropsychologie. Jeho model se skládá ze tří funkčních jednotek: 1. systém vstupu (input), 2. systém výstupu (output), 3. systém aktivace a vědomí (Pokorná, 2001, s. 98).**

Pro lepší porozumění deficitům dílčích funkcí lze využít obraz stromu. Ke každé etapě vývoje dítěte si můžeme představit korunu stromu, která ukazuje na aktuální stav jeho vývoje ve všech sledovaných složkách (viz oblasti diagnostiky). V každé vývojové etapě dítěte koruna stromu zobrazuje jinou úroveň schopností, dovedností a návyků. Rozvoj koruny však vždy závisí na rozvinutých kořenech a kmeni. „V oblasti kmene a kořenů leží jednotlivé dílčí funkce nebo dílčí výkony, které pak zrají během vývoje dítěte, vstupují do vzájemných spojitostí, aby strom harmonicky košatěl“ (Sindelarová, 2007a, s. 12). Pokud je rozvoj rovnoměrný a bez rušivých faktorů, koruna stromu vypadá harmonicky. Pokud někdo trpí deficitem dílčí funkce, pak jeho obraz koruny stromu bude nepravidelný, koruna bude nerovnoměrná.

Kognitivní psychologie podává poznatky o zpracování, uchování a reprodukci přijímaných informací. Systém těchto procesů se nazývá kognice a jejími třemi pilíři, které neustále pracují a jsou vzájemně propojeny, jsou pozornost, vnímání a paměť (Sindelarová, 2007a, 47).

## 1.3 Deficity dílčích funkcí z pohledu speciálněpedagogické diagnostiky

Metoda rakouské autorky Sindelarové zjišťuje deficity dílčích funkcí dětí v předškolním a školním věku a vychází z výzkumu v osmdesátých letech. Zaměřuje se předně na včasný záchyt potenciálního rizika případných poruch učení. Zelinková (2001) zmiňuje test *Prediktivní baterie obtíží ve čtení*, který upravila Lazarová do české verze podle Inizana (in Zelinková, 2001, s. 112). Polský test s názvem *Škála rizika dyslexie* vypracovala Bogdanowiczová se svými spolupracovníky (in Zelinková, 2012, s. 80). Test obsahuje 21 bodů a predikuje úspěšnost čtení a psaní včetně připravenosti pro školní výuku. Škála obsahuje rozličné oblasti diagnostiky (oblast hrubé a jemné motoriky, sensorické koordinace, laterality, prostorové orientace a orientace tělesného schématu, zrakové pozornosti a paměti, opožděného vývoje řeči) a vytyčuje, které opožděné funkce by se měly dále vyvíjet. Náprava však předpokládá vyšetření a detailnější doporučení odborníků.

*Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* od Kucharské a Švancarové (2001) svými úkoly postihuje oblasti sluchového a zrakového vnímání, artikulační obratnosti, jemné motoriky, intermodality a rýmování a s vyhodnocením nabízí i trénink oslabených oblastí pomocí nápravných cvičení

(Zelinková, 2012, s. 83–84). Je vhodný jako screeningová metoda k vyhledávání dětí, u nichž je přítomno riziko vzniku poruchy čtení a psaní.

### Zrakové vnímání a diferenciac

Deficity ve zrakové oblasti se u předškolního dítěte mohou projevit tak, že dítě má potíže s vyhledáváním věcí a s poznáváním (věcí i lidí); nerado hledá rozdíly v obrázcích; nerozlišuje barevné odstíny; nerozlišuje množství prvků a nedokáže je porovnat; zaměňuje podobné věci, obrázky, znaky; nepamatuje si obrázky; má potíže v kreslení a malování; zaměňuje tvary; nedokáže obkreslit nebo překreslit obrázek; neumí vyhledat svou značku; nerado skládá puzzle; nerado skládá podle návodu; nedokáže vést záměrné oční pohyby (zprava doleva); v knize přeskakuje očima.

Deficit se může projevit:

- z důvodu oslabeného zrakového rozlišování – důsledkem je záměna písmen, číslic a znamének lišících se detailem nebo horní-dolním postavením; záměny tiskacích a psacích písmen; pomalejší osvojování písmen; chybovost ve čtení a matematice.
- z důvodu oslabení zrakové analýzy a syntézy – důsledkem je pomalejší osvojení písmen, jejich špatné zapamatování a jejich záměna; chybovost při matematických operacích z důvodu chybně přečtených operačních znaků; potíže v geometrii a naukových předmětech, kde se pracuje s modely, mapami a obrázky.

- z důvodu oslabení očních pohybů – důsledkem je pře-skakování řádků při čtení, špatná orientace na stránce; záměna písmen.
- z důvodu oslabené zrakové paměti – důsledkem je špatné zapamatování a vybavení tvarů písmen a číslic; obtíže při čtení (Bednářová & Šmardová, 2015b, s. 13, 37–39).

### Sluchové vnímání a diferenciacce

Pokud se vyskytuje u dítěte předškolního věku deficit v oblasti sluchového vnímání, projevuje se tak, že dítě nemá zájem o poslouchání mluveného slova, čtení pohádek, vyprávění; špatně naslouchá pokynům a nechová se podle nich; nerozpozná slyšená slova; vyhledává méně slovní kontakty; má potíže v komunikaci; špatně vyslovuje (záměna sykavek, měkčení), má vadu řeči; hůře poznává a rozlišuje zvuky; nepozná rýmující se slova; nevytleská počet slabik slova; špatně rozpozná první hlásku ve slově; špatně opakuje delší slova, komolí je; obtížně se učí text nazpaměť (básničku, text písně); obtížně reprodukuje slyšené; má potíže v rytmicizaci.

Deficit se může projevit:

- z důvodu oslabení sluchové analýzy a syntézy – v důsledku toho dítě obtížně spojuje slabiky a slova při čtení; čte s chybami, domýšlí si a těžko chápe obsah přečteného; špatně rozlišuje hranice slov; vynechává a zaměňuje písmena při psaní.

- z důvodu oslabení sluchové paměti – v důsledku toho dítě obtížně opakuje slova a učí se texty zpaměti; nepostihuje smysl komunikace; zapomíná pokyny, informace.
- z důvodu oslabeného vnímání rytmu – v důsledku toho dítě nedokáže rytmicky říkat rozpočítadlo, má potíže s vytleskáváním počtu slabik ve slově i různých rytmů (Bednářová & Šmardová, 2015b, s. 31–33).

### Hmatově-pohybové vnímání a diferenciacce

Hrají zásadní úlohu při objevování světa, zároveň jsou nepostradatelné pro rozvoj emocí a komunikace (Bednářová & Šmardová, 2015b, s. 6). Tvoří základ pro dílčí funkce vnímání tělesného schématu, prostorovou orientaci a vnímání časového sledu (serialitu). Deficity v hmatově-pohybové oblasti úzce souvisejí s motorikou, u předškolního dítěte se mohou projevit tak, že dítě se nerado dotýká věcí; nerozlišuje předměty a jejich tvary; má obtíže při manipulaci s věcmi; nerado se hýbe; může mít potíže se stabilitou; nemá zájem o kreslení, modelování, skládání a tvoření; častěji trpí úrazy; dítě nerado staví z kostek a stavebnic; nerado si hraje na písku; vyhýbá se pohybovým činnostem, prolézačkám, hrám venku, jízdě na tříkolce a kole; je neobratné; vyhýbá se sportovním aktivitám; nemá zájem o rukodělné činnosti (od stříhání, trhání, lepení po manipulaci s nástroji); nerado manipuluje s věcmi každodenní potřeby (vypínače, kliky); s obtížemi zvládá sebeobsluhu (např. oblékání – knoflíky, zipy, tkaničky) a hygienu (manipulovat s kartáčkem, hřebenem);

má špatné držení těla a může mít opatrnou chůzi; chybně drží psací náčiní, nemá správné držení ruky a uvolněnou ruku při kreslení a psaní; trpí nižší obratností mluvidel.

Deficit se může projevit:

- z důvodu oslabení jemné motoriky (vizuomotoriky) – v důsledku toho dítě obtížně odvozuje tvary písmen při psaní, tahy nejsou plynulé, kolísá sklon i velikost písma, někdy vede až k nečitelnosti, nedokáže přepsat text, ztrácí se v textu, má nepřesné oční pohyby při čtení.
- z důvodu oslabení motorické schopnosti mluvidel – důsledkem je nesprávná výslovnost, špatná artikulace hlásek, snížená verbální pohotovost a obratnost, pasivita v komunikaci apod.
- z důvodu oslabení vnímání tělesného schématu – v důsledku toho dítě nedokáže cvičit podle pokynů, podle vzoru, má obtíže s napodobováním, nedokáže se obléci správně nebo oblékání trvá velmi dlouho, má problémy s koordinací pohybů při sportovních aktivitách.
- z důvodu oslabení vnímání prostoru – v důsledku toho se dítě obtížně orientuje v prostoru, nedokáže popsat prostor. Častá je neuspořádanost prostoru (úklid a pořádek), špatná orientace při čtení a při hledání v textu, potíže v geometrii i v matematice, chybná práce s tabulkami. Přítomny mohou být potíže při kolektivních sportovních hrách, při tanci a volném pohybu, špatná

koordinace pohybů při manipulaci s předměty, potíže při rukodělných činnostech a při sebeobsluze (oblékání, stolování, uklízení po sobě, hygienické návyky; Bednářová & Šmardová, 2015b, s. 13).

## Sociální a emocionální vývoj dítěte

Sociální a emocionální vývoj dítěte je velmi individuální převážně kvůli tomu, v jakém prostředí dítě vyrůstá. Zároveň v něm vidíme odraz výsledků rozvoje smyslových oblastí, oblastí motoriky a vývoje řeči každého jedince. Z toho je zřejmé, že deficity v oblasti sociální a emocionální často velmi úzce souvisejí s deficity dílčích funkcí, i když to není zjevné na první pohled.

Důsledky deficitu:

Dítě odmítá komunikaci nebo se jí vyhýbá; nepřiměřeně reaguje na situace – verbálně i neverbálně; hůře se adapтуje na nové prostředí; nedokáže rozumět vlastním pocitům; nedokáže ovládat své chování, reakce; dostatečně nerozumí chování druhých a jejich emocím; má neodpovídající sebedůvěru, nedokáže se ocenit; není schopno pracovat s ostatními; nedaří se mu dodržovat pravidla,

nerado se pravidlům podřizuje; je nesamostatné, nezvládá odloučenost od rodičů úměrně věku; utíká nebo se izoluje; špatně vnímá autoritu dospělého (Bednářová & Šmardová, 2015b, s. 51).



Výše jmenované deficity jsou zásadní pro posouzení školní připravenosti a zralosti, protože zahájení školní docházky vyžaduje určitou míru sociálních dovedností a adaptace. V předškolním věku se setkáváme v praxi také s dětmi, u kterých lze očekávat výukové problémy po zahájení školní docházky. Jedná se o děti s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami, děti s narušenou komunikační schopností, děti s deficity dílčích funkcí, s ADHD apod. Jak uvádí Zelinková (2001), jsou to tzv. rizikové děti, které potřebují k odstranění deficitů ve vývoji jednotlivých oblastí speciální intervenční programy, které se dají využít i diagnosticky k predikci případných potíží, tedy při zjišťování úrovně zralosti a připravenosti dítěte pro školu. V praxi to znamená prolínání diagnostiky a reedukace oslabených funkcí, jde tedy o tzv. podpůrnou diagnostiku.



## 1.4 Programy pro děti se SVP v předškolním věku pro posílení vybraných funkcí

Mnoho odborníků z řad lékařů, pedagogů a psychologů se snažilo vymyslet programy a cvičení, které by posílily dílčí funkce. Cílem každého programu je zmírnění nebo vymizení deficitů, obtíží v napravovaných oblastech, což vede v převážné většině k lepším schopnostem a dovednostem dětí i dospělých ve čtení, psaní a počítání, ale i v prostorové orientaci a vnímání vlastního těla. V neposlední řadě některé programy podporují rozvoj myšlení a celkově posilují emoční stránku jedince a jeho okolí.

- *Metoda B. Sindelarové Předcházíme poruchám učení* (nakladatelství Portál, 1996) je k dispozici odborné i laické veřejnosti, učitelky mateřských škol ji používají v rámci pedagogické diagnostiky. Ve své knize uvádí vedle metodického návodu diagnostiky základních funkcí i možná cvičení, která odpovídají jednotlivým programům nácviku.

### Příklad

B. Sindelarová (2013) popisuje dítě jako strom. Kořeny a kmen představují základní schopnosti dítěte (schopnost koncentrace a připravenost přijímat informace). Kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých pak mohou vyrůst velké i malé větve. Ty představují všechno to, co vytváří zásobu zkušeností, kterou dítě až dosud získalo. Z těchto počátků se vyvíjejí během velmi krátké doby základní schopnosti, jako je zachycení, zpracování, seskupování a zapamatování toho, co dítě vidí, slyší, vnímá, i to, jak se rozvíjí motoricky. Dítě poznává smysl slov *nahoře, dole, vzadu, vpředu, vlevo, vpravo, za sebou*, je schopno dodržovat sled činností a dále pak je schopno rozumět slovům i symbolům. Každý kmen má i svou korunu. Tato koruna obsahuje již reálné komplexní schopnosti, jako je řeč a později čtení, psaní a počítání (Kostíková, 2016).

U A. jsme zjistili, že má deficit v oblasti zrakové percepce a sluchové diferenciaci figury a pozadí, intermodalitu, paměti, seriality, pozornosti a v tělesném schématu. Z důvodu těchto deficitů byly vybrány příslušné programy nácviku. Využili jsme modelových situací rozvoje dílčích funkcí u těchto tréninkových programů.

### Průběh programů nácviku oslabených dílčích funkcí:

*Program 2: Oblast sluchové percepce – cvičení rozvíjející sluchové vnímání*

U tohoto cvičení měla A. reagovat na své jméno uděláním kroku dopředu, potom si měla vybrat slovo *motýl*, na které bude stejně reagovat jako v předchozím úkolu. Pohotově reagovala i na domluvené věty a při předčítání příběhu. Tento úkol plnila s úsměvem.

*Program 3: Oblast zrakové percepce – cvičení rozvíjející přesné vidění*

Pro tento nácvik jsme použili rozstříhané obrázky, písmenka, číslice, stavebnice. Hned pochopila zadání úkolu a vrhla se do plnění, které zvládla znamenitě.

*Program 5: Oblast zrakové paměti – cvičení rozvíjející zapamatování viděného*

A. dokázala sestavit obrázek podle předlohy bez zaváhání a bez rušivých elementů. Při hraní pexesa dokázala dodržovat společenská pravidla.

*Program 6: Oblast sluchové paměti – cvičení rozvíjející zapamatování slyšeného*

Nechali jsme A., aby si vybrala jedno slovo a pak tři slova, vybrala si slova *panenka, dům, strom, řeka*. Na slova reagovala velmi rychle. Po splnění jsme přešli k druhému stupni, kdy musíme opakovat větu a prodloužit ji o další slovo. Začali jsme my větou: „*Jedu na výlet a do batohu si dám...*“ A. opakovala a doplnila další slovo, její slova jsou: „*Jedu na výlet a do batohu si dám pláštěnku, svačinu, svetr, obrázek, pití, kufřík, hračku, konvičku, gumáky, deštník.*“ Rozvitou větu zvládla opakovat s pomocí, ale vždy si vzpomněla. Nejobtížnějším stupněm bylo vymyslet povídku. Její příběh zněl: „*Byla jedna holčička, ta se jmenovala Mařenka, sbírala jablíčka a ta byla sladká a dobrá. Mařenka měla maminku, která byla nemocná. Maminka ležela v posteli a Mařenka musela jít pro něco dobrého. Pak se maminka uzdravila.*“

*Program 7: Oblast intermodálního kódování – cvičení rozvíjející spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů.*

Při tomto programu nácviku jsme slova u písniček *Pod naším okýnkem* a *Hruška na zem padala* nahradili pohybem. Tento úkol A. zvládla znamenitě, protože ráda tancuje a zpívá.

*Program 8: Oblast seriality – cvičení rozvíjející pochopení a osvojení principu posloupnosti*

Při tomto cvičení jsme navlékali střídavě velké a malé korálky, po splnění jsme zaplétali cop, který A. uměla velmi dobře. Zavazování tkaniček u boty jsme museli několikrát trénovat, ale nakonec jsme to zvládli.

*Program 11: Oblast prostorové orientace – cvičení rozvíjející vnímání vlastního těla a prostoru*

Při tomto cvičení jsme se zaměřili na vnímání dotyků na A., která rychle a přesně ukázala na místo dotyku.

A. je tichá při výtvarných i jiných činnostech, ale v kolektivu svých přátel je dominantní. Neustupuje od svých pravidel, je organizátorkou her. Vymýšlí různé aktivity, námětové hry – na princezny, na školu – je sebevědomá. Nedokáže se nikomu podřídit, vždy musí činnosti vést. Zrakovou a sluchovou percepci si zdokonalila. Velký pokrok nastal v oslabených oblastech intermodality a seriality, kdy se vrhla do plnění těchto úkolů s nadšením. Dokáže udržet pozornost po delší dobu, nenechá se vyrušit okolím.

- *Metoda PaedDr. Heyrovské Nebojte se psaní* – program je určen pro děti s grafomotorickými obtížemi, pro dysgrafiky, děti s ADHD. Pro práci s materiálem je důležité absolvování semináře vedeného autorkou nebo jiným odborníkem. Tento seminář je akreditován MŠMT ČR. Rodiče (či dospělý doprovod) jsou důležitými spolupracovníky při cvičeních jak na tréninkových hodinách, tak také při domácí přípravě. Tréninkový program trvá deset týdnů a obsahuje deset lekcí. Používají se při něm

obvyklé pomůcky pro výtvarnou výchovu, které jsou lehce dostupné (houba, tempera, tuš, špejle, progressa). Každá tréninková hodina (lekce) má svůj řád, k motivaci se používají pohádky, básničky a říkadla. Během kurzu se děti učí pracovat s tělem, vnímat jej a ovládat ho. Jednotlivá cvičení vedou k uvolnění všech svalových skupin, které se podílejí na grafickém projevu, tedy cvičí se ruka od ramene až po zápěstí. Tato cvičení napomáhají upravit a rozvíjet hrubou a jemnou motoriku potřebnou k psaní. Důraz je položen na nácvik plynulého pohybu (kruh, spirála – šnek, vlnky nahoru a dolů, osmičky, slabiky *mo, ma, me, mu*). Základem je vyvození správného úchopu, poté se pracuje na jeho zautomatizování (srov. Bartoňová & Bytešnicková, 2012; Heyrovská, Hrbková, & Mašková, 2004).

- *Grafomotorika pro děti předškolního věku* (Looseová, Piekertová a Dienerová) – materiál obsahuje nejprve teoretickou část, v níž se autorky zabývají moderní koncepcí rozvoje grafomotoriky, jejím obsahem a cíli. Neopomíjejí ani základy grafomotoriky a vývojové psychologie, z nichž program vychází. Další část je praktická a sestává z dvaceti motivačních příběhů o jezkovi a jeho kamarádovi orlovi. Poslední částí jsou přehledně popsána podpůrná cvičení, která děti motivují a vedou je k rozvoji schopnosti psát, podporují aktivitu a rozvíjejí jejich fantazii. Metodický materiál je určen pro děti ve věku od 4 do 8 let, ale lze



jej použít i při nápravě grafomotorických obtíží u starších žáků s SPU. Pro grafomotorické činnosti vybraly autorky netradiční materiály a techniky, které činnosti ozvláštní a děti více motivují (srov. Bartoňová & Bytešnicková, 2012).

- *Metoda dobrého startu* – česká verze byla dlouho ověřována Swierkoszovou, aby materiál odpovídal české realitě, protože jedním ze základních pilířů metody jsou lidové písně. Jde o metodu emocionálně-kognitivně-percepčně-volní (rozvíjí tedy všechny potřebné oblasti pro nástup do školy). Lze ji použít jako prevenci i terapii vzniklých obtíží, zároveň může některé příznaky obtíží odhalit. Proto je vhodná pro předškolní či raný školní věk (3 až 11 let) i děti se SPU. Velmi se osvědčila u dětí s odkladem školní docházky a u dětí z minoritních skupin (Bogdanowicz & Swierkosz, 1998, s. 12). Metoda obsahuje 25 lekcí, z nichž každá se zakládá na jedné lidové písni. Melodie, rytmus a slova jsou pak zakomponovány do pohybu, řeči i grafomotoriky. Slova písně pomáhají rozvíjet verbální i neverbální komunikaci, rytmus a melodie vedou k tanci a pohybu. Závěrem děti reprodukují grafický vzor (symbol písně) s hudebním doprovodem a zpěvem. Každá lekce má svoji strukturu. Jemná motorika se rozvíjí dalšími cvičeními za použití prstů, při rytmi- zaci a díky manipulaci s různými předměty. Využívá se také hra na tělo. Dítě slyší píseň, zpívá si ji a napodobuje grafickou předlohu. V závěru je dítě vedeno k sebehodnocení,



posilují se i vztahy ve skupině, což utváří a rozvíjí sociální dovednosti. Metoda umožňuje děti dobře a všestranně rozvinout po stránce vnímání, řeči, motoriky, laterality, smyslu pro serialitu, včetně podpory sociálních vztahů a osobního individuálního rozvoje. Metoda dobrého startu se realizuje nejčastěji v mateřských školách nebo na odborných pedagogických pracovištích.

- *Program HYPO* (hyperaktivita, pozornost) Z. Michalové je vhodný pro děti s odkladem školní docházky. Je zaměřen na stimulaci percepčně kognitivních a motorických funkcí, komunikačních dovedností, sociální zručnosti a na posílení pozornosti. Program je určen především pro individuální práci, kdy po dobu dvanácti týdnů pracují rodiče s dítětem pod kontrolou poradenského pracoviště. V rámci skupinové práce lze program využít v mateřské škole (Zelinková, 2012).
- *Diagnostika dítěte předškolního věku* J. Bednářové a V. Šmardové (2015a) sleduje oblast motoriky, zrakového a sluchového vnímání, paměti, vnímání prostoru a času, řeči, základních matematických představ, sociálních dovedností, sebeobsluhy a hry. Program je doplněn četnými pracovními sešity určenými k rozvoji dětí v předškolním věku.
- *Edukativně stimulační skupiny* byly vytvořeny jako program rozvoje předškolních dětí, které jsou nějakým způsobem potenciálně ohroženy v počáteční fázi školní výuky

(Bednářová & Šmardová, 2015a). Tento nápravný program je rozdělen do deseti lekcí, ve kterých se postupně prolíná procvičování všech oblastí. Je často realizován ve spolupráci předškolního zařízení a rodičů nebo se jej rodiče účastní v rámci speciálněpedagogické péče dyscenter či pedagogicko-psychologických poraden.

- *Feuersteinova metoda* je metoda, která je založena na zprostředkovaném přístupu k dětem i dospělým, rozvíjí jejich kognitivní a intelektový potenciál. Není omezena na žádnou věkovou ani výkonnostní skupinu osob. Metoda vychází z předpokladu, že intelekt není stálá vlastnost jedince, a že tedy může být změněn. Cílem metody je zlepšit kritické myšlení dětí i dospělých, rozvinout jejich schopnost se učit. Feuersteinova metoda instrumentálního obohacení je založena na zprostředkování postupně stále náročnějších úkolů sestavených do cvičných sešitů – instrumentů. Pracuje se převážně jen s papírem a tužkou (srov. Pokorná, 2001; <http://www.centrum-cogito.cz>).
- *Výukové kartičky* obsahují množství pojmů. Obrázky jsou předkládány dětem především formou fotografií s doprovodným komentářem. Aplikaci Výukové kartičky, stejně jako ostatní vybrané aplikace, vytvořila firma PMQ software, s. r. o., která se již od roku 1999 věnuje tvorbě výukových aplikací a od roku 2012 nabízí i aplikace pro telefony a tablety (PMQ česky, © 2013). Aplikace je k dispozici jak pro Android ke stažení v Google play, tak i pro operační systémy iOS a Windows.

### Příklad

**Výukové kartičky, Logopedie, Abeceda pro děti jsou tři různé aplikace, každá vytvořená za jiným účelem. Výukové kartičky je aplikace určená dle výrobce především pro zábavu, Logopedie naopak jako podpora procvičování hlásek pro děti, které již navštěvují logopeda, poslední aplikace Abeceda pro děti jako výuková hra pro děti ve věku 3–7 let.**

**Společným prvkem všech aplikací je to, že každou lze nějakým způsobem využít pro rozvoj komunikačních schopností dítěte.**

Přehled rozvíjených oblastí z hlediska rozvoje komunikačních schopností pro jednotlivé aplikace:

#### VÝUKOVÉ KARTIČKY

- *Dílčí funkce* – zaměření pozornosti (soustředěnost na hru), vnímání, intermodální kódování, paměť, myšlení.
- *Zrakové vnímání* – vizuomotorická koordinace, zraková paměť.
- *Sluchové vnímání* – sluchová pozornost, sluchová diferenciaci, sluchová paměť.
- *Jemná motorika* – ovládání aplikace pomocí dotyků.
- *Oromotorika* – pojmenovávání kartiček.
- *Foneticko-fonologická rovina* – sluchové uvědomování.

- *Lexikálně-sémantická rovina* – rozvoj slovní zásoby – podstatných jmen (pasivně i aktivně), pasivně zařazování podřazených pojmů do nadřazených kategorií.

#### LOGOPEDIE

- *Dílčí funkce* – zaměření pozornosti (soustředěnost na hru), vnímání, intermodální kódování, paměť, myšlení, serialita.
- *Zrakové vnímání* – vizuomotorická koordinace, zraková paměť.
- *Sluchové vnímání* – sluchová pozornost, sluchová diferenciaci, sluchová paměť.
- *Jemná motorika* – ovládání aplikace pomocí dotyků.
- *Oromotorika* – úkoly k opakování slov nebo vět, pojmenování.
- *Foneticko-fonologická rovina* – sluchové uvědomování.
- *Lexikálně-sémantická rovina* – rozvoj pasivní i aktivní slovní zásoby – různé slovní druhy.
- *Morfologicko-syntaktická rovina* – tvarosloví, syntax (procvičování slov ve větách).

#### ABECEDA PRO DĚTI

- *Dílčí funkce* – zaměření pozornosti (soustředěnost na hru), vnímání, intermodální kódování, paměť, serialita, myšlení.

- *Zrakové vnímání* – vizuomotorická koordinace, zraková paměť, zraková analýza a syntéza, pohyb očí na řádku.
- *Sluchové vnímání* – sluchová pozornost, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza.
- *Jemná motorika* – ovládání aplikace pomocí dotyků.
- *Foneticko-fonologická rovina* – sluchové uvědomování.
- *Lexikálně-sémantická rovina* – rozvoj slovní zásoby (pasivní).





Foto: Dmitry Mayatskiy

# Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

# 2

Specifické poruchy učení bývají všeobecně definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. Specifické poruchy učení (dále SPU) se mohou ve srovnání s tělesným, smyslovým či mentálním postižením jevit jako méně závažné. Pro děti s těmito poruchami a pro jejich rodiče však znamenají velkou překážku na vzdělávací cestě.

## 2.1 Terminologické vymezení specifických poruch učení

Specifické poruchy učení postihují nemalou část dětské i dospělé populace. Z empirických výzkumů vyplývá, že těmito poruchami učení trpí asi 3–4 % dětí školního věku a mládeže. Důraz se klade na včasnou diagnostiku a zajištění reedukační péče a podpory, a to především z důvodu možného negativního vlivu na další vzdělávací a profesní dráhu těchto jedinců. Specifikem je to, že intelektové schopnosti žáků s těmito poruchami bývají průměrné až nadprůměrné, z čehož plyne, že porucha není způsobena sníženými intelektovými

schopnostmi. Oslabeny bývají kognitivní (poznávací) funkce, porušeny jsou koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč, proces automatizace a matematické představy a dále i funkce motorické (pohybové), které mají vliv na zhoršení jemné i hrubé motoriky ruky, kvalitu očních pohybů a práci mluvidel (Jucovičová & Žáčková, 2014).

**Komplexní náhled na celou problematiku podává Šturma: „Práce s dyslektiky jednoznačně ukazuje, že pomoc jen zčásti spočívá v zaměřeném nácviku postižených funkcí a kompenzačním zapojování funkcí nenarušených. Navíc musí jít o ozdravění osobnosti, především pokud jde o vztah k sobě samotnému a vlastním možnostem, i pokud jde o vztah k druhým lidem“ (Šturma, 1991, in Pokorná, 2001, s. 27).**

### Definice specifických poruch učení

Pojem specifické poruchy učení (SPU) označuje různorodou skupinu poruch, jež mají individuální charakter a mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Jsou

popisovány jako poruchy v jednom nebo více psychických procesech nutných k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě, popř. jako poruchy schopnosti zvládat některé činnosti v populaci běžné. Často jsou provázeny dalšími příznaky – poruchami řeči, obtížemi v soustředění, impulzivním jednáním, poruchami v oblasti percepce, poruchami motoriky (ADD, ADHD). Specifické poruchy učení nejsou primárně spojeny se smyslovými handicapami a se snížením intelektu nebo opožděním rozumového vývoje.

Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a prolínají se do celého edukačního procesu. Znemožňují mu přiměřeně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele. Opakované neúspěchy vyvolávají v dítěti stavy úzkosti či pocity strachu. Následné odborné vyšetření je pak nezbytným podkladem pro zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání a poskytování speciálněpedagogické péče.

Terminologická nejednotnost není pouze problémem naší odborné literatury, projevuje se také v celosvětovém měřítku. I zde se setkáváme s různými pohledy na danou problematiku. Definování specifických poruch učení se vyvíjelo v závislosti na rozvoji poznání od prvotního definování dyslexie jakožto specifické poruchy čtení až po definování dalších typů specifických poruch učení. Jejich definice mají také vztah k zpřesňování diagnostiky a z ní vyplývajících závěrů. U některých dětí s normálními rozumovými schopnostmi se

setkáváme s méně či více závažnými obtížemi ve zvládnutí čtení, psaní nebo počítání – specifickými poruchami učení.

## Nejčastěji používané definice SPU

Matějček (1993, s. 24) uvádí mimo jiné definici formulovanou v roce 1980 skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí: „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“

Na této definici je podstatné zdůraznění dysfunkce centrálního nervového systému a také skutečnost, že specifické poruchy učení se mohou vyskytovat souběžně i u osob trpících smyslovými vadami, u osob s mentální retardací ad.

**Americká psychiatrická asociace říká: „Specifické poruchy učení jsou skupinou neurovývojových poruch projevujících se v dětství coby přetrvávající obtíže při učení se efektivnímu čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie) nebo jednoduchým matematickým operacím (dyskalkulie), a to při normální inteligenci, běžných podmínkách vzdělávání, neporušených sensorických funkcích, adekvátní motivaci a sociokulturních podmínkách“ (Hollar, 2012).**

**Britská asociace dyslexie (2016) definuje specifické poruchy učení jako obtíže „ovlivňující způsob učení a zpracovávání informací. Mají neurologický podklad, obvykle se projevují napříč generacemi rodin, a to bez ohledu na úroveň inteligence“.**

## Nesourodá skupina jedinců se SPU

Dále je důležité si uvědomit, že jedinci se specifickými poruchami učení netvoří stejnorodou skupinu, jednotlivé projevy se mohou kombinovat, nepůsobí ojedinele, ale zasahují celou osobnost jedince. Jak již bylo řečeno, specifické poruchy učení se neprojevují pouze obtížemi při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou provázeny řadou dílčích obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky. V určitém slova smyslu se zároveň jedná o kognitivní příčiny poruch. Zodpovědně je však možno je odhalit pouze systematickou neurologicky, speciálněpedagogicky a psychologicky orientovanou diagnostikou. Speciálněpedagogická pomoc je indikována především u takových dětí, u kterých je porucha schopnosti učit se primárně podmíněna sociálně psychologickými faktory. Termín dyslexie, který označuje poruchu čtení, bývá také užíván pro označení poruchy čtení a psaní, nebo bývá dokonce termínem pro specifické poruchy učení jako celek. V současnosti se setkáváme s tendencemi oprostít se od definic zaměřených na vysvětlení poruchy a definovat problém na základě potřeb dítěte.



Vyjma výše uvedeného však soudobá česká terminologie zahrnuje také následující pojmy:

- *Nespecifické poruchy učení* představují skupinu obtíží projevujících se v důsledku jiného typu postižení (smyslového, mentálního) či z důvodu onemocnění nedostatečnou motivací ke školní práci, výchovnou či výukovou zanedbaností dítěte.
- *Didaktogenní specifické poruchy* učení charakterizují obtíže při nabývání trivia z důvodu nevhodného přístupu pedagoga k žákovi či nevhodně zvolených metod pro prvotní osvojení trivia.
- *Neverbální poruchy* učení tvoří skupinu obtíží, které se a priori nemusí projevovat v edukačním procesu, mohou však ovlivnit například úspěšnou socializaci žáka. Zahrnují poruchy prostorové orientace, obtíže v sociální orientaci, nedostatek smyslu pro rytmus, narušený vývoj řeči (zejména v podobě artikulační neobratnosti a specifických asimilací) či nedostatek smyslu pro humor.

## 2.2 Klasifikace a etiologie specifických poruch učení

V současnosti vycházíme z Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, postižení a zdraví (*International Classification*

*of Functioning, Disability and Health, ICF*), jež byla schválena všemi členskými zeměmi WHO v roce 2001. Podává nový pohled na pojmy zdraví a postižení. Především bere v úvahu sociální aspekty postižení, na něž není pohlíženo pouze jako na medicínskou či biologickou poruchu. Zdůrazňuje faktory životního prostředí, které ovlivňují člověka a jeho fungování. Tento nový přístup ke klasifikaci WHO (ICF, 2001) vede mnohem více k rozvíjení možností samostatného života osob s postižením a zdůrazňuje jejich společenskou integraci. K tomu je třeba brát v úvahu celý kontext individuálního životního prostředí jedinců se specifickými poruchami učení. Společenská integrace směřuje k perspektivním cílům pedagogických snah podpořit osoby se SPU vyrovnávající se s postižením. Pojem postižení se definitivně stal relativní kategorií (Bartoňová, 2005; Vítková, 2010), kterou lze přesně chápat jen v souvislosti s personálními, sociálními a ekologickými zdroji člověka. Postižení se proto vždy definuje v určitém sociálním kontextu (srov. Bleidick, 1998, in Bartoňová, 2005).

Čtení a psaní mohou být chápány podle ICF jako aktivity i jako participační oblasti. Z perspektivy individuálních schopností je čtení a psaní chápáno jako aktivita, z perspektivy schopností v sociální situaci – např. ve škole – účastnit se čtení a psaní je těžiště v participaci. Tento rozdíl je důležitý, protože výkony ve čtení a psaní mohou být ovlivněny podmínkami prostředí, které je buď usnadňují (např. přečtení úkolů při zkouškách, pravopisný program na počítači) nebo ztěžují (např. negativní postoj učitele,



časový tlak). Podle modelu a klasifikace ICF lze poukázat na to, které faktory v kontextu vzdělávání mohou ulehčit čtení a psaní (srov. Hollenweger, in Lichtsteiner Müller, 2011, s. 23–27).

**10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Najdeme je v kategoriích F 80 – F 89 Poruchy psychického vývoje.**

Klasifikace popisuje jednotlivé poruchy, v praxi se však setkáváme s různými kombinacemi obtíží. Vycházíme-li z obecné definice specifických poruch učení, můžeme definovat tyto specifické poruchy učení: *dyslexie* – specifická porucha čtení, *dysgrafie* – specifická porucha psaní, *dysortografie* – specifická porucha pravopisu, *dyskalkulie* – specifická porucha počítání, *dyspinxie* – postihuje oblast kreslení, *dysmúzie* – porucha hudebnosti a *dyspraxie* – porucha schopnosti vykonávat složité úkony.

## Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. V došlovném překladu znamená potíže se slovy nebo poruchu

v práci se slovy, přesněji pak poruchu vyjadřování řečí psanou (psaní) a poruchu zpracování psané řeči (čtení). Mezi poslední definice se řadí definice dyslexie výboru Ortonovy dyslektické společnosti z roku 1994:

**„Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje problémy s dekódováním jednotlivých slov odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového postižení. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu při práci s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu“**  
(Matějček, in Kucharská 1998, s. 18).

Současná definice z roku 2003 (publikovala ji pracovní skupina Mezinárodní dyslektické společnosti v *Annals of Dyslexia*).

Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čtenému a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.

Dyslexie – dítě má problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak v rozlišování písmen tvarově podobných (*b-d, s-z, t-j*). Problémem může být i rozlišení zvukově podobných hlásek (*a-e-o, b-p*). Pro dítě je náročné spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov, což souvisí s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér (Matějček, 1993, 1995; Pokorná, 2010; Zelinková, 2015). Řada autorů uvádí souvislosti s očními pohyby. Porucha může postihnout rychlost čtení, správnost čtení, porozumění čtenému textu.



V souvislosti s dyslexií předkládá Bakker a jeho spolupracovníci zajímavé výsledky svých reedukačních programů, u kterých rozlišuje dva typy dyslexie, jež mají přímou spojitost s mozkovými hemisférami:

#### *P-typ dyslexie (pravohemisférový)*

Při tomto typu dyslexie se uvádí, že děti čtou pomalu, trhaně, dosti nepřesně. Čtení zůstává na úrovni pravo-hemisférové percepční. Reedukace musí být zaměřena na aktivování levé hemisféry.

#### *L-typ dyslexie (levohemisférový)*

Děti čtou rychle, dělají mnoho chyb, čtenému textu rozumějí. Čtení probíhá více pomocí levé (řečové) hemisféry. Lze říci, že etapa percepční byla přeskočena, nedostatečně zvládnuta. Reedukace je zaměřena na percepci, pravolevou a prostorovou orientaci. Žáci čtou např. text složený z různých typů písmen, který se stává percepčně náročnější, zaměstnává více pravou hemisféru (Pokorná, 2001, s. 112).

Nejčastější projevy dyslexie v předškolním věku, v průběhu základního a středoškolského vzdělávání jsou shrnuty v následujícím přehledu.

Tabulka 1

Obecné projevy dyslexie v mateřské, základní a střední škole (Bartoňová, 2018)

Projevy v mateřské škole	Projevy na základní škole	Projevy na střední škole
Záměny hlásek ( <i>s-l, r-l, p-b</i> ), vynechávání hlásek, částí slov.	Nadměrné vynaložení energie a času při školní práci, žáci se často a rychle unaví.	Obtíže s opisováním z tabule.
Používání slov v nesprávném významu.	Pomalost, chybovost.	Zvláštní pozice při čtení.
Špatná paměť týkající se užívání běžných slov (při označování předmětů, které se často vyskytují v blízkosti dítěte).	Problémy s pozorností a koncentrací.	Přeskakování řádků a slov, poruchy pozornosti.
Špatné tvoření rýmu.	Přeskakování slov i řádků.	Obtíže s využitím místa na papíře.
Neschopnost určit první a poslední hlásku ve slově.	Záměna písmen ( <i>p-b-d, g-q, e-a</i> ) a hlásek.	Obtíže při rozlišování různých typů písma.
Neschopnost zapamatovat si básničku.	Je pro ně obtížné naučit se abecedu, dny v týdnu, měsíce.	Záměny písmen.
Obtíže s opisem či obkreslením.	Často zaměňují pravou a levou stranu.	Obtíže s organizací času.
Nepořádek na papíře.	Problémy s vyjadřováním (chudý slovník).	Obtíže s výslovností složitých slov.
Neschopnost rozeznat pravou a levou stranu.	Potíže v oblasti gramatiky, problém naučit se cizí jazyk.	Problémy s používáním slovníku, interpunkce.
Poruchy krátkodobé paměti, pozornosti, zručnosti, nemotornost při oblékání, zavazování tkaniček.	Pokoušejí se o zlepšení mnoho let, většinou několik hodin denně, ve škole i doma a nedaří se jim to.	Problém naučit se termíny, potíže v oblasti paměti (názvy států, historická fakta apod.).
Problémy při opakování rytmu.	Reakcí může být uzavření se do sebe, deprese, agrese.	Problémy v oblasti sociálních vztahů.

#### *Školní důsledky:*

- Odrážejí se v osobnosti žáka.
- Přinášejí s sebou pocity napětí nejen ve výuce jazyka, ale i v ostatních předmětech.
- Mohou vést ke snížení celkového školního výkonu.
- Přinášejí s sebou i riziko neurotického vývoje dítěte.
- Nejobvyklejší oblastí potíží je fonémová segmentace – proces, při kterém je neznámé slovo rozloženo na zvukové složky.
- Velice často se u dětí trpících dyslexií projevuje porucha slovní paměti či porucha vizuálního vnímání.
- Žák má problémy s rozlišováním některých písmen.
- Nezvládá techniku rychlého či letmého čtení.
- Reprodukuje obsah textu daleko lépe, než je vlastní technika jeho čtení.
- Čte s nerovnoměrným a přerývaným rytmem.

## Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu postihující zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dítě opět zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné. Žáci mají tendence směšovat psací a tiskací písmo, dlouho se nemohou naučit dodržení lineatury, výšky písma. Píší pomalu, namáhavě, obsah napsaného v časové

tísni nekoresponduje s jejich skutečnými jazykovými schopnostmi. Často u nich zjišťujeme vadné držení psacího náčiní. Samotný proces psaní vyžaduje velkou koncentraci žákovy pozornosti, není schopen se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Je nutné, aby učitel věděl, že v případě delšího selhávání může žákovi umožnit práci na počítači (srov. Jucovičová & Žáčková, 2008; Bartoňová, 2018, 2019).

#### *Školní důsledky:*

- Přinášejí špatnou úpravu dětského písemného projevu.
- Dítě často nestačí průměrnému tempu ostatních žáků, dopouští se většího množství chyb, a to nejčastěji při diktátech nebo časově limitovaných úkolech.
- Dysgrafie zasahuje i do předmětu matematika.
- Žák nedokáže provést správný zápis čísel, má problémy v řešení slovních úloh.
- Není schopen úhledného psaní, ale ani přehledného rozvržení textu.
- Má problémy s udržení horizontální roviny písma.
- Píše mimořádně velkými či naopak malými písmeny.
- Píše řadu slov foneticky, tedy tak, jak je slyší.
- Není schopen simultánně provádět opravy napsaného textu.
- Dysgrafie bývá někdy spojena i s dyspinxií.

## Dysortografie

Dysortografie – specifická porucha pravopisu, vyskytující se velice často ve spojení s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů – patří k nim vynechávky, záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě, inverze, zkomoleniny, chyby kvůli artikulační neobratnosti, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení. Negativně ovlivňuje také proces aplikace gramatického učiva. Při uplatnění reedukační péče dělá dítě těchto chyb méně, ale na správné napsání potřebuje více času než ostatní žáci. V časově limitovaných úkolech (diktáty, písemné prověrky v jakémkoliv předmětu) se dysortografické chyby mohou znovu objevovat, přibývají chyby pravopisné i v jevech, které si dítě osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně zdůvodnit.

### Školní důsledky:

- Přinášejí špatnou úpravu dětského písemného projevu.
- Dítě často nestačí průměrnému tempu ostatních žáků, dopouští se většího množství chyb, a to nejčastěji při diktátech nebo časově limitovaných úkolech.
- Dysgrafie zasahuje i do předmětu matematika.
- Žák nedokáže provést správný zápis čísel, má problémy v řešení slovních úloh.

- Není schopen úhledného psaní, ale ani přehledného rozvržení textu.
- Má problémy s udržením horizontální roviny písma.
- Píše mimořádně velkými či naopak malými písmeny.
- Píše řadu slov foneticky, tedy tak, jak je slyší.
- Žák není schopen simultánně provádět opravy napsaného textu.
- Dysgrafie bývá někdy spojena i s dyspinxií.
- Žák nezvládá krátce limitované úkoly, zejména psaní diktátů a desetiminutovek.
- Obtíže se projevují i při výuce cizího jazyka.
- Žák daleko obtížněji rozlišuje některé grafické symboly.
- Při psaní písmen často zaměňuje pořadí.

## Dyskalkulie

Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládnutí základních početních úkonů. Podle charakteru potíží můžeme tuto poruchu členit na několik typů:

- *praktognostická* dyskalkulie znamená narušení matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly (přidávání, ubírání množství, rozkládání, porovnávání počtu).

- *verbální* dyskalkulie se projevuje problémy dítěte při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků, matematických úkonů.
- *lexická* dyskalkulie se projevuje neschopností číst číslice, čísla, operační symboly.
- *grafická* dyskalkulie představuje neschopnost psát matematické znaky.
- *operační* dyskalkulie se projevuje poruchou schopnosti provádět matematické operace, sčítat, odčítat, násobit, dělit.
- *ideognotická* dyskalkulie se projevuje poruchou především v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi.

#### Školní důsledky:

- Potíže s aritmetickými výpočty.
- Poruchy matematických schopností úzce souvisejí i s dalšími poruchami, jako jsou dyslexie a dysgrafie.
- Děti často zažívají intenzivní úzkost, mají-li řešit aritmetický problém.
- Špatná úprava vede k častým chybám ve výpočtech. Důležité je umožnit oporu v názoru.
- Při řešení slovní úlohy přesně nevědí, jaký problém mají řešit.
- Jsou schopny řešit úlohu logickou úvahou, ale v detailech často selhávají.
- Mají problém najít v zadaném příkladu svoji početní chybu.

- Nemají ucelené chápání v oblasti numerických představ.
- Jsou schopny řešit daleko přesněji úlohu u tabule než v sešitě.
- Při řešení zadané úlohy jsou schopny si vybavit maximálně dva následující kroky.

### Dyspinxie, dysmúzie, dyspraxie

*Dyspinxie* – specifická porucha kreslení je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy.

*Dysmúzie* – specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not spíše souvisejí s problémy dyslektickými, respektive dysgrafickými.

*Dyspraxie* – (*developmental coordination disorder – DCD*) – specifická porucha motorických funkcí ovlivňující všechny složky motoriky. Neschopnost vykonávat složité úkony se může projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné a to často u dětí vyvolává nechuť k motorickým činnostem. Jejich obtíže se mohou

projevit jak při psaní v rámci jednotlivých výchov, tak i v řeči (Bartoňová, 2012). Psotta a Hendl (2012) uvádějí, že za posledních dvacet let lze pozorovat výrazné pokroky ve znalostech o rizicích a symptomatologii deficitu motorických funkcí u dětí, které jinak vykazují normální úroveň intelektových schopností a netrpí jinou dědičnou nebo získanou neurologickou poruchou. Výskyt vývojové poruchy pohybové koordinace se u evropské populace dětí odhaduje na 2–5 %. Uvedená porucha se vyznačuje nízkou úrovní senzomotorických dovedností a obtížemi v pohybovém učení, může mít negativní důsledky pro psychický vývoj dítěte, zvláště ve sféře emoční a sociální, ale také pro výsledky ve školním vzdělávání (srov. Bartoňová, 2018, 2019).

#### *Přehled klasifikace SPU*

- Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami.
- Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen.
- Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, týká se specifických dysortografických jevů, záměn tvarově podobných písmen, inverzí.

- Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládání základních početních úkonů.
- České pojmy dyspinxie, dysmúzie, dyspraxie.

### **Etiologie specifických poruch učení**

Příčiny specifických poruch učení můžeme zkoumat z různých hledisek, která jsou ovlivněna přístupy jednotlivých badatelů. Výzkumy se zaměřují na neurofyziologické, psychologické, speciálněpedagogické, sociologické i lingvistické kořeny. V současné době se odborníci přiklánějí k názoru, že na vzniku specifických obtíží se podílí více faktorů současně, příčinnost je vícefaktorová (srov. Bartoňová, 2018, 2019; Selikowitz, 2000).

*Za velmi významnou byla v oblasti etiologie specifických poruch učení považována práce Otakara Kučery, který ji dělí takto:*

- lehká mozková dysfunkce (příčiny encefalopatické) – postihuje asi 50 % případů;
- dědičnost (příčiny hereditární) – ve 20 % případů;
- kombinace LMD a dědičnosti (příčiny smíšené) – zastoupení 15 %;
- neurotická nebo nezjištěná etiologie – u 15 % (srov. Pokorná, 1997; Zelinková, 2003; Bartoňová, 2012, 2019).

Z hlediska problematiky definování specifických poruch učení můžeme od dřívějších definic zaznamenat určitý posun. S vývojem vědeckého bádání se vytvářela i terminologická východiska k této oblasti. Odborníci se liší teoriemi, přístupy i identifikací příčin specifických poruch učení. Nový pohled na danou problematiku vychází z nutnosti opustit chápání specifických poruch učení z hlediska jednotlivých příznaků a zdůrazňuje při hledání příčin systémový přístup. Tento pohled nás vede ke komplexnímu pohledu na žáka se specifickými poruchami učení jako na člověka v jeho celistvosti se všemi podmínkami a okolnostmi, ve kterých žije a které jej ovlivňují. Bereme v potaz jeho vývoj před narozením i po narození, jeho rodinu, podmínky pro získávání poznatků, požadavky na vzdělávání ve společnosti, v níž žije. Z hlediska nejnovějších výzkumů rozlišujeme následující dispoziční příčiny poruch učení:



Nepříznivé vlivy prostředí, ať školního, či rodinného, nejsou přímou příčinou specifických poruch učení, ale mohou spolupodmiňovat jejich projevy a negativně ovlivňovat školní výkonnost žáka. Tento přístup se jeví jako systematický, přehledný a odpovídající výzkumům a současnému pohledu na problematiku specifických poruch učení.

V rámci sledování příčin vycházíme i ze zahraničních zkušeností, pozornost je věnována šetření v USA. Státní systém škol je podle zákona zodpovědný za včasnou diagnostiku a následnou reedukační péči. Rozsáhlé výzkumy, týkající se včasné diagnostiky a reedukační péče, se věnují vysokoškolským jedincům a dospělým.

## 2.3 Volba strategií v edukaci žáků se specifickými poruchami učení

Stejně jako je každý žák jedinečný, i učitelé si uvědomují, že potřebují ovládat široký repertoár výukových strategií, ze kterých mohou volit, upravit a modifikovat ty nejvhodnější. Znalostí učebních stylů žáků může učitel žákům pomoci využít strategie, které vycházejí z jejich silných stránek a současně jim umožní zvládnout učební proces. Na základě

### *Dispoziční příčiny*

- genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému;
- lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchýlnou organizací cerebrálních aktivit;
- nepříznivé vlivy rodinného prostředí;
- podmínky školního prostředí.



pozorování či rozhovorů se žáky může učitel mapovat, jak se žáci učí, co jim vyhovuje. V přístupu k žákům na základních a následně středních školách je důležité, aby učitel volil vhodnou intervenci a správné strategie. Tyto strategie by měly směřovat k posílení vývoje nervových funkcí, být prostředkem nápravy akademických schopností a dílčích funkcí. Příkladem zahraničních výzkumů v oblasti volby strategií u žáků se SPU je výzkum Brownové (1982) nebo později Scotta a Parise (1984). Paris a jeho kolegové kladli důraz na to, že je důležité vysvětlit žákovi, proč by se měl konkrétním strategiím učit, a zároveň poukázat na spojitost mezi volbou dané strategie a zlepšováním jeho výkonu (Paris & Jacobs, 1984; Paris & Newman, 1990). Brownová a Palincsarová (1982) se ve svém výzkumu zaměřovaly na oblast sebekontroly v procesu učení, tedy na plánování a využívání dané strategie, následnou kontrolu a hodnocení, protože schopnosti získávání, uchovávání a přenosu informací bývají u žáků se SPU omezeny. Využití zvolené strategie je účinné, pokud žák pochopí spojitost mezi efektivním využitím strategie a svými výsledky učení (Bartoňová, 2018, 2019).

Při plánování vzdělávacích strategií a přístupů vychází učitel ze znalostí vývojových zvláštností žáka a respektování jeho individuality. Učitel při edukaci využívá strategie a programy, které mu umožňují potenciál žáka lépe rozvíjet (srov. Krejčová & Mertin, 2012). Při plánování vzdělávacích strategií se zamýšlí nad tím, co se žáci mají naučit, jak bude

hodnotit úspěch žáka, jaké jsou dosavadní znalosti žáka a co je žák schopen zvládnout. Co udělá, aby udržel pozornost žáka, jak žáky emocionálně zaujme, jak budou žáci získávat nové informace a dovednosti, jak získá zpětnou vazbu o průběhu žákova učení?

Příklad: Plánování vzdělávacích strategií

**Učitelé si mohou při plánování pokládat otázky:**

**Co chci, aby se žáci naučili nebo byli schopni udělat v důsledku této zkušenosti s učením?**

**Jak budu hodnotit jejich úspěch?**

**Jaké již mají žáci znalosti a co jsou schopni zvládnout?**

**Jak zachytím a udržím jejich pozornost?**

**Jak emocionálně žáky zaujmu?**

**Které strategie zvolím, aby žáci získali nové informace a dovednosti?**

**Jak si budou žáci osvojovat a procvičovat učivo, aby si je zapamatovali? Jak budou dostávat zpětnou vazbu v průběhu učení a po něm?**

Strategie zaměření pozornosti – pokud chtějí učitelé upoutat pozornost studentů, potřebují k tomu určité strategie. Zaměření aktivity – pomoci žákovi se zaměřením a udržením pozornosti; eliminovat vyrušování; pomoci soustředit se;

podporovat samostatné učení; využít „prime time“ (chvíle největšího soustředění žáka). Zaměření činnosti třídy na začátku vyučování pomáhá žákům eliminovat vyrušování, podporuje soustředění na předchozí znalosti a vede k udržení pozornosti.

Strategie učení nejsou univerzálním přístupem, ale spíše účinnou součástí repertoáru nástrojů, které může učitel při výuce použít. Kromě toho je strategie učení se rozvíjejícím přístupem, který je stále ovlivňován výzkumy a inovacemi v procesu výuky a učení.

## Kognitivní strategie u žáků se SPU

**„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, in Bartoňová, 2019).

Při rozvoji kognitivních strategií nemáme žádný pevný scénář, protože učitel používá tyto přístupy v interakci se žakovým vlastním repertoárem strategií. Podstata použití spočívá v tom, jak učitel vede žáka k vypracovávání úkolů, a ve vedení žáka k navrhování strategií. Kognitivní strategie

patří k strategiím, které žák záměrně používá, aby ovlivnil svoje učení a poznávání.

Cílem výzkumu kognitivních strategií u jedinců se specifickými poruchami učení je konstruovat a validovat strategie, které pomáhají s učením, a představit jim je. Odborníci poukazují na spojitost mezi užívanými strategiemi a podporou učení (Swanson, Harris, & Graham, 2003). Součástí zvládnutí strategie je schopnost plánování, monitorování a hodnocení využití strategie. Tyto prvky by si měli žáci osvojit vzhledem k tomu, že jsou důležité pro následné zvládnutí učení. Hodnocení jednotlivých strategií je potřebné zejména proto, že můžeme sledovat, zda je žák využívá v edukaci a hlavně zda již osvojenou strategii umí propojit s běžným učením.

V oblasti základního vzdělávání se studie zaměřené na využívání strategií ve výuce žáků se SPU teprve rozvíjejí. Obvykle se výzkumníci zaměřují na efektivnost některých běžných prvků či strategií, jako je posilování a stanovení cílů – vyrovnat se s úzkostí, seberegulace, sebehodnocení vlastního učení, přesné nebo jasné instrukce v matematice, využívání mnemotechnických pomůcek. Pro zvládnutí jazykových dovedností se ukazují jako velice efektivní strategie využívající mnemotechnických pomůcek (Swanson, Harris, & Graham, 2003). Žáci s dyslexií si obtížně osvojují kognitivní a metakognitivní strategie učení. Někteří potřebují konkrétnost a strukturu k vybudování dostatečného repertoáru strategií. Učení žáka s užitím jedné z několika

kognitivních a metakognitivních strategií v žádném případě nemůže proměnit žáka v žáka strategického, který důsledně a ochotně vynakládá úsilí k učení. Dokladují to též i některé výzkumy. Minimální podmínkou k tomu, abychom ze žáka se SPU udělali žáka zkušeného ve využívání strategií, je zanést je postupně do celého kurikula. Úspěch záleží zejména na hromadném, celoškolním využívání strategií učení za velké podpory pedagogů (Swanson, Harris, & Graham, 2003; Bartoňová & Vítková, 2010, 2017, 2018).

Pokorná (2012, s. 111) vnímá strategii jako mentální činnost, kterou můžeme ověřit, a pokud se nám neosvědčí, přemýšlíme o jiné strategii. Strategie nám pomáhá zvládnout určitý úkol rychleji, bezpečně a s menším rizikem chyby. Jedinci se specifickými poruchami učení používají jiné vzorce zpracování informací než intaktní žáci. Často opakují stejnou strategii, kterou si osvojili, jsou málo flexibilní.



## 2.4 Specifika osobnosti žáků se specifickými poruchami učení

**... svým způsobem si myslím, že dyslexie ze mě dělá lepšího člověka. Lépe rozumím speciálním potřebám a problémům ostatních lidí a také lidem, kteří procházejí různými problémovými situacemi. Opravdu si myslím, že jsem empatická, vzhledem k tomu, že ani já nejsem „norma“. Dyslexie mi přináší lepší porozumění světu...**

Specifické poruchy učení mohou být jedním z faktorů, které mají významný vliv na školní výkon žáka. Důležité je stanovit přiměřené cíle. Při intenzivní aktivitě je třeba dát žákovi možnost vybit přebytečnou energii hrou, sportem, zájmovou činností.

*Komplexní podpora dítěte se specifickými poruchami učení by měla zahrnovat tři základní součásti:*

- úpravu podmínek školní práce, aby dítě bez zbytečného stresu mohlo pracovat na úrovni svého školního ročníku – případně s využitím různých podpůrných pomůcek;
- vlastní reedukaci specifických poruch učení;
- dodávání odvahy dítěti i rodičům, aby dlouhý a obtížný boj s poruchami učení dokázali vydržet a zvládnout.

Pro žáky se specifickými poruchami učení je charakteristické, že podávané školní výkony často neodpovídají jejich rozumové úrovni, vážne porozumění textu. Výkon žáka v těchto dovednostech je podstatně nižší, neodpovídá věku, inteligenci a vzdělávacím možnostem žáka (Kocurová, 2002). Odborníci se shodují v tom, že žáci se SPU čelí často problémům, jako jsou školní neúspěch, nízké sebehodnocení, naučená bezmocnost, maladaptivní chování, slabá motivace (srov. Bartoňová, 2012; Pokorná, 2010; Zelinková, 2009; Harris & Graham, 1992). U žáků, kteří se setkávají s problémy v oblasti učení a školní výuky, se jako nejúčinnější jeví využití přístupu, který zohledňuje jejich individuální potřeby v oblastech emocí, chování a kognice (Harris & Graham, 1992).

Pokud se zabýváme identifikací nejvýznamnějších vlastností a znaků žáka se SPU v edukačním procesu, musíme si uvědomit, které oblasti mají významný vliv na proces učení. Do popředí vstupují: úroveň rozumových schopností a paměti, úroveň motoriky, vnímání, laterální, komunikace a sociální vztahy, prostorová orientace, učební strategie, které vykazují kompetenci samostatného učení. Často se u žáků s dyslexií objevuje deficit (oslabení) ve fonologickém uvědomění. Fonologické uvědomění popisuje schopnost chápat a používat formální aspekty hláskové struktury slov. U méně než poloviny postižených se



SPU se dají prokázat lehká omezení v určitých aspektech vizuálního nebo auditivního vnímání. Další deficity najdeme v jemné motorické koordinaci. Tyto dodatečné, izolovaně se málo vyskytující nápadnosti mohou ztížit na jedné straně vytvoření fonologického uvědomění, na druhé straně osvojení si jazyka v jeho komplexnosti zpracovaných řečových a senzomotorických procesů (Lichtsteiner Müller, 2010).

**„Dyslexie, dysgrafie i dysortografie se neprojevují pouze ve čtení a psaní, ale postihují kognitivní (poznávací) procesy, sociální vazby dítěte a v souhrnu mohou ovlivnit celou jeho osobnost“**  
(Zelinková, 2005, s. 17).

Deficity kognitivních funkcí postihují takové oblasti, jakými je například organizace a plánování času, abstraktní myšlení, dlouhodobá či krátkodobá paměť a pozornost. Proto můžeme říci, že specifické poruchy učení mohou ve výsledku ovlivnit i vztahy s rodinou a přáteli či na pracovišti (Learning Disabilities Association of America, [online] 2016).

Mezi silné stránky jedinců se specifickými poruchami učení patří kreativita, schopnost logického usuzování či dovednost plnit úkoly konstrukční povahy. Často se u nich projevuje

nadání v oblasti strojírenství, programování, umění, modelování či designu (srov. Bartoňová, 2012). Problémy žáka se zvládnutím školního výkonu závisejí na kognitivních predispozicích. Na čtení pro určité vývojové období jsou dány určité nároky, jejichž zvládnutí se odvíjí od zvolené vyučovací metody a také od toho, jak dokáže žák kompenzovat svoje obtíže se zvládnutím čtení (Mikulajová et al., 2012). Zasažena je i oblast pracovních a studijních dovedností. Žák má problémy s organizací pracovních činností i s organizací volného času. Není schopen bez kontroly dodržovat studijní režim, je snadno unavitelný a nesoustředí se pak na další úkol a často vykazuje značné výkyvy ve školní práci.

Pokud se nedostaví žádoucí výsledky zvýšeného úsilí a snahy a takový žák ve škole selhává, mohou následovat úzkostné reakce. Matějček a Vágnerová (2006) hovoří o generalizovaném negativním atributu, kdy žáci se SPU bývají hodnoceni jako celkově neschopní a navíc neochotní pracovat. Rovněž i jiné studie sebepojetí poukazují na souvislost mezi sklonem k negativnímu sebehodnocení a pocity nepřátelství, takoví žáci mají sklony k pesimismu a zvýšený pocit ohrožení. Tím, že žáci se SPU představují značně heterogenní skupinu, obtíže v sebepojetí se nemusejí nezbytně projevit u všech (srov. Matějček & Vágnerová, 2006; Pokorná, 2010).

## Komunikace u žáků se specifickými poruchami učení

**„Komunikace znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů“ (Klenková, 2006, s. 25).**

V nejširším smyslu je možné komunikaci chápat jako symbolický výraz interakce – tedy vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy, zároveň znamená i přenos informací zprostředkovávající ovlivňování subjektů podílejících se na komunikaci.

V současné době je nejčastěji citovanou klasifikací narušené komunikační schopnosti klasifikace V. Lechty (2003), která vychází z Mezinárodní klasifikace nemocí. Rozlišuje základní druhy narušené komunikační schopnosti, patří mezi ně i narušení grafické stránky řeči.

V předškolním věku dochází ke zkvalitňování řečových dovedností, výraznému nárůstu slovní zásoby, k osvojování gramatických pravidel, zvětšuje se rozsah i složitost vět, roste zájem dítěte o řeč. To zohledňují i rámcové vzdělávací

programy, kde je jednou z nezastupitelných klíčových kompetencí *kompetence komunikační*. Ve vzdělávacím obsahu RVP PV je pak rozvoj komunikačních schopností zahrnut ve všech pěti oblastech, za stěžejní je považována oblast *dítě a jeho psychika*. Podoblast *jazyk a řeč* klade důraz na rozvoj komunikační schopnosti, a to jak ve složce receptivní – vnímání, porozumění, naslouchání, tak ve složce produktivní – správná výslovnost, mluvní projev, vytváření pojmů, souvislé vyjadřování.

V současné době se v logopedii nejčastěji užívá definice narušené komunikační schopnosti, kterou ve své publikaci předkládá Lechta (2003): „Komunikační schopnost jedince je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru.“

Narušení v oblasti komunikačních schopností je součástí symptomů specifických poruch učení. Za narušenou komunikační schopnost můžeme považovat diskrepanci mezi komunikačním záměrem mluvčího a jeho skutečným řečovým projevem. Narušení může být patrné v jednotlivých oblastech komunikačního procesu, základními jednotkami jsou: rovina foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická,



lexikálně-sémantická a pragmatická. V kontextu našeho následného výzkumného projektu byly v popředí zájmu dvě základní roviny. První byla foneticko-fonologická jazyková rovina, která představuje zvukovou stránku řečového projevu – diferenciaci zvukově stejných a rozdílných slov, analýzu a syntézu vět, slov (slabiky, hlásky na začátku slova), intonaci, hlasitost, tempo a správnou výslovnost. Základními jednotkami této roviny jsou hlásky. Druhou byla rovina lexikálně-sémantická, jež zahrnuje pasivní slovní zásobu – porozumění řeči a aktivní slovní zásobu – produkci řeči. Základní jednotkou je slovo – lexém, přičemž se tímto termínem rozumí souhrn všech tvarů jednoho slova. Teoreticky je význam slova zakódován do sémantické sítě a je odtud také získáván (Lechta, 2003). Narušení výslovnosti bývá u dětí se specifickými poruchami učení velmi častým jevem. Zasahovat může do oblasti vnímání rýmu, jeho re-

produkce, pochopení. Narušení komunikační schopnosti se může projevovat také v rovině morfologicko-syntaktické, která zahrnuje morfolologii, flexi a syntax v řečovém (případně i psaném) projevu. Její vývoj je závislý na správném řečovém vzoru, kdy se dítě učí analogií a transferem. Po čtvrtém roce života dítěte už by se neměly v řeči objevovat žádné výrazné dysgramatismy, tudíž je předpoklad, že také u žáků se

specifickými poruchami učení by měla být tato jazyková rovina v pořádku. Pro skupinu žáků se specifickými poruchami učení je narušení morfologicko-syntaktické jazykové roviny nejvíce patrné v dysortografii, která s sebou přímo nese potíže v gramatických strukturách. Při reedukaci dysortografie je tedy nutné se zaměřit nejen na psaný projev řeči, ale i na řeč samotnou. Při zlepšení používání gramatických struktur v běžné řeči se tak žáci mohou lépe naučit používat gramatická pravidla i v písemné formě.

Pragmatická jazyková rovina se odráží v praktickém užívání řeči. Zahrnuje v sobě schopnost využívat řeč ke sdělování informací, vyjadřování našich citů, ale i zážitků. Předpokládá se, že již od pěti let je jedinec schopný využívat pragmatickou stránku řeči, živě komunikovat a využívat komunikaci k dorozumění či vyprávění. Trénuje tak své konverzační schopnosti, nutné pro celý život. Posílení lehce narušené pragmatické jazykové roviny je možné u žáků se SPU v rámci komunitních kroužků, kdy má každý žák prostor pro vyjádření svých zážitků, emocí či potřeb. Je možno pravidelně pořádat debatní chvílky, kdy jsou žáci vedeni k debatě na určité aktuální téma, ať už mají možnost se připravit, nebo ne. Doporučuje se také využít dramatické výchovy a dramatizace pro nácvik každodenních rituálů zdravení a konverzace a využívání konverzace v praxi, jakož i nácvik řešení konfliktních situací a komunikace při současném prožívání emoce.



Narušená komunikační schopnost může postihovat verbální i neverbální komunikaci, zasáhnout může do její mluvené i grafické formy a ovlivněna může být expresivní i receptivní složka komunikace. Narušení komunikační schopnosti se může promítat do sféry symbolických i nesymbolických procesů, v obou případech se potom může projevat ve zvukové i nezvukové dimenzi. Narušení se také může promítnout do více sfér ve více dimenzích (Lechta, 2003).

Komunikačními schopnostmi se u jedinců se SPU zabývali i výzkumníci v zahraničí. Reid (2009) řešil problematiku prevalence narušené komunikace u žáků se specifickými poruchami učení. Výzkumný vzorek představoval 242 žáků mezi 8 a 12 lety věku. Tato prevalence v oblasti artikulace, jazyka, hlasových obtíží, plynulosti řeči byla stanovena na základě individuálního posuzování žáků. Zjistil, že deficity v oblasti řeči mělo přes 90 % žáků, artikulační deficity se vyskytovaly ve 23,5 % a hlasové obtíže se projevily u 12 % žáků. Také bylo zjištěno, že pouze 6 % z těchto informantů přitom navštěvovalo logopeda.

Každé dítě zpracovává informace předávané verbální cestou na takové úrovni, která odpovídá úrovni jeho myšlení a stupni rozvoje poznávacích procesů. Rozvoj řečových kompetencí dítěte ovlivňuje především komunikace dítěte s dospělými osobami, v menší míře pak také komunikace s jinými

děti či média. Děti se totiž v řečových dovednostech zdokonalují především prostřednictvím selektivní nápodoby mluvního projevu ostatních lidí. Tímto způsobem si děti osvojují i gramatická pravidla. Jedná se však o postupný proces, proto se ve spontánní řeči předškolních dětí obyčejně vyskytují nejrůznější nepřesnosti a agramatismy (Vágnerová, 2000). Rozvoj řeči je samozřejmě silně ovlivněn také rozvojem myšlení a kognitivních funkcí dítěte.



frustrační tolerance a na zadané úkoly reaguje rezignací, aniž by začal pracovat (Pokorná, 2001). Nejčastějšími nepříjemnými emocemi, které jej doprovázejí, bývají úzkost, přecitlivělost a následně i útrpná odevzdanost v oblastech, ve kterých zažívá selhávání. Další velice častou emocí je hněv, který pramení z frustrace, vůči níž mívají tito lidé navíc nižší toleranci.

### SPU ovlivňují emoční projevy a chování žáka

Specifické poruchy učení zasahují do oblasti výkonu a také do chování dítěte v edukačním procesu. Žáci se specifickými poruchami mohou mít sociální a emocionální problémy. Je to dáno tím, jak je mozek schopen porozumět sociálním konvencím. Je pro ně charakteristické, že nedokáží předpokládat sociální následky svého jednání. Pro žáka s SPU je charakteristické, že podávané školní úkoly neodpovídají jeho rozumové úrovni. Selikowitz (2000) charakterizuje děti se specifickými poruchami učení jako *sociálně hluché*. Je pro ně typické, že nemají vhled do toho, jak jsou vnímány.

SPU ovlivňují emoční projevy žáka, který trpí pocity úzkosti, pocity, že výsledky neodpovídají vynaloženému pracovnímu úsilí. Má problémy zvládat situace vyžadující vyšší míru

V chování žáků se specifickými poruchami učení se často projevují nápadné rysy, které mohou být jejich okolím nepochopeny. Také si velice často neuvědomují, jak je jejich chování vnímáno ostatními lidmi (Bartoňová, 2004). Neustálé neúspěchy a případné nepochopení obtíží člověka se specifickými poruchami učení ze strany jeho nejbližšího okolí, ať se jedná o rodinu, či učitele, se významně spolupodílejí na formování jeho osobnosti (Zelinková, 2005). Nepříjemné zkušenosti, převážně z období školní docházky, které lidé se specifickými poruchami učení zažívají více než lidé bez těchto poruch, ovlivňují daného jedince v sociální a emocionální oblasti po celý život.

### SPU ovlivňují sebehodnocení žáka

Hlavními faktory, které mají vliv na sebezpojetí žáka, jsou hodnocení jedince druhými lidmi, vlastní úspěchy a neúspěchy a srovnání s osobními vzory. V důsledku opakovaných



neúspěchů ve škole mají žáci s SPU negativně vytvořený sebeobraz, sebekoncept. Pojem sebekoncept chápeme jako deklarativní koncept kognitivních schopností jedné osoby. Sebekoncept tím reprezentuje mentální model vlastních schopností a vlastností. Z výzkumů vyplývá, že kognice se nevztahuje na celek jako takový, ale převážně na dílčí oblasti u příslušné osoby. Ve vztahu ke školnímu sebekonceptu (nebo také konceptu nadání a vlastních schopností) panuje shoda. Integrovaní žáci s poruchami učení, postižením v učení (srov. Bartoňová, 2013) mají ve srovnání se stejným okruhem žáků ze *speciální školy* nižší sebekoncept se zřetelem ke svým školním výkonům (Elbaum, 2002).

## 2.5 Příklad dobré praxe

### L. (11)

#### *Osobní a rodinná anamnéza*

Dívka, mladší ze dvou sourozenců, starší sestra 14 let. Rodina úplná, matka středoškolské a otec vysokoškolské vzdělání. Žákyně s intelektovými předpoklady aktuálně na hranici průměru a lehkého podprůměru. Specifická chybovost pramení z nevyzrálé zrakové percepce. Dysortografie již sanována, přetrvává dyslexie a lehčí forma dysgrafie. Nadále dochází ke zlepšování pracovních předpokladů. V hodinách kolísavá výkonnost, často je třeba umožnit opravení známky. Opakovaně je potřeba různými způsoby vysvětlovat zadání práce.

#### *Možná intervence*

L. i s rodiči jsou si vědomi potřeby pravidelného hlasitého čtení za účelem reedukace SPU. Pomalé tempo čtení je totiž hlavním znevýhodňujícím faktorem ve chvíli, kdy dojde k navýšení objemu učiva. Denně je tak potřeba trénovat čtení, učit se vyhledávat podstatné informace a po krátkých úsecích ověřovat porozumění. K organizaci informací při domácí přípravě je dobré používat myšlenkové mapy. Každé učivo je nutné opakovat a procvičovat několikrát a po menších částech. Je dobré vést dívku k samostatnosti a posilovat její sebevědomí prostřednictvím činností, které se jí daří. Podle slov matky probíhá domácí příprava pravidelně a intenzivně s důrazem na sebekontrolu, dívka sama však připouští přípravu pouze občasnou, nárazovou (Létalová, 2017).

### J. (11)

#### *Osobní a rodinná anamnéza*

Chlapec je nejmladší ze tří sourozenců, žijí pouze s matkou (základní vzdělání), s otcem bez kontaktu. Žák s intelektovou schopností s těžištěm v pásmu lehkého podprůměru při nerovnoměrném rozložení dílčích funkcí. Čtenářské dovednosti a písemný projev korespondují s úrovní nadání a přetrvávajícími percepčními nedostatky. Ve vyučovacích hodinách většinou pracuje, ale vlastní aktivitu např. při skupinové práci nevyvíjí.

J. má v domácí přípravě důsledně a dlouhodobě dodržovat doporučení navržená školou i pedagogicko-psychologickou poradnou. Rodiče zakoupili cvičebnici Základy čtení II za účelem rozvoje čtení s porozuměním, měli by využívat i jiné dětské knihy, především takové, které by J. zaujaly. Pro domácí nácvik bylo také doporučeno používat tzv. měkčidlo. K rozvoji zrakového rozlišování využít například staré noviny a nechat jej různými barvami kroužkovat tvarově podobná písmena. Fixovat správné tvary velkých grafémů. Pravidelně by měl procvičovat aplikaci pravopisných pravidel a zaměřovat se hlavně na učivo nižších ročníků, aby měl na co navazovat a nevznikal příliš velký výukový deficit. Dále byla doporučena docházka do dyslektického kroužku, ale s kontrolním mechanismem, zda se zúčastnil (podpis vyučující v deníčku může matka zkontrolovat). Dokonce bylo doporučeno vyšetření na neurologii, a to vzhledem k oslabeným paměťovým funkcím.

Domácí příprava by byla velmi žádoucí, ale bohužel vůbec neexistuje. J. pravidelně nemívá pomůcky, nevypracovává vůbec domácí úkoly a dochází tak k neustálému snižování motivace a předjímání neúspěchu v souvislosti se školním výkonem. Doučování je zajištěno, ale tam nedochází. Matka jakoukoliv pomoc ze strany školy odmítá s výjimkou poskytování obědů zdarma (Létalová, 2017).



# Specifika vzdělávání žáků s mentálním postižením v heterogenní třídě

# 3

Osobnost je individuální jednota člověka, jeho duševních vlastností a dějů, která je založena na jednotě těla a projevuje se ve společenských vztazích (Helus, 2009; Kohoutek, 2000; Říčan, 2010). V odborné literatuře, zejména z oblasti psychopatologie a speciální pedagogiky, nacházíme téměř vždy kapitolu o specifičnosti osobnosti jedinců s mentálním postižením. I když se řada autorů shoduje, že v diagnostickém procesu je potřeba hledat silné stránky člověka s mentálním postižením, setkáváme se v těchto kapitolách naopak i s popisem nedostatků jedince s mentálním postižením (Baroff & Olley, 1999; Bendová & Zíkl, 2011; Reiss, 2000; Rubinštejnová, 1986; Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2015). Obvykle se můžeme dočíst o zvýšené závislosti na rodičích, infantilní osobnosti, sklonech k úzkosti, sugestibilitě, rigiditě chování či zvýšené potřebě bezpečí.

## 3.1 Charakteristika žáků s mentálním postižením

V obecné rovině je třeba poznamenat, že u mentálního postižení nejde jen o prosté časové opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Děti s postižením tedy nelze automaticky přirovnávat k mladšímu intaktnímu dítěti, neboť to není jen otázka kvantitativní, ale dochází i ke změnám kvalitativním (Dolejší, 1973; Valenta & Krejčířová, 1997).

Jedinci s lehkým mentálním postižením (*individuals with mild intellectual disabilities*) většinou dokáží využívat komunikaci účelně v každodenním životě, udržovat konverzaci a vést rozhovor, i když si komunikaci osvojují opožděně. Většina z nich dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči (jídlo, mytí, oblékání, hygienické návyky) a v praktických domácích dovednostech, vývoj oproti normě je pomalejší (Černá et al., 2015; Lechta, 2011; Viktorin, 2018). Hlavní potíže se u těchto žáků obvykle projevují při učení. Mnozí

z nich mají specifické problémy se čtením a psaním. Žákům s mentálním postižením velmi prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků. Většinu jedinců na horní hranici lehkého mentálního postižení lze zaměstnat prací, která vyžaduje spíše praktické než teoretické znalosti, jde o nekvalifikované nebo málo kvalifikované manuální práce (Matson, 2007; Říčan, Krejčířová, et al., 2006). V sociokulturním kontextu, kde se klade malý důraz na teoretické znalosti, nemusí lehké mentální postižení působit žádné vážnější problémy. Důsledky postižení se však projeví, pokud je jedinec s postižením také značně emočně a sociálně nezralý, např. obtížně se přizpůsobuje kulturním tradicím, normám a očekáváním, není schopen vyrovnat se s požadavky manželství nebo výchovy dětí, nedokáže samostatně řešit problémy plynoucí z nezávislého života, jako je získání a udržení si odpovídajícího zaměstnání či jiného finančního zabezpečení, zajištění úrovně



bydlení, zdravotní péče aj. (Pipeková, 2006). „Behaviorální, emocionální a sociální potíže jedinců s lehkou mentální retardací a z toho plynoucí potřeba léčby a podpory jsou bližší potřebám osob s normální inteligencí než specifickým problémům jedinců s těžšími stupni mentální retardace. Organická etiologie je zjišťována u narůstajícího počtu jedinců, u mnoha však příčiny dosud zůstávají neodhaleny“ (Švarcová, 2011, s. 28). U jedinců s lehkým mentálním postižením se mohou v individuálně odlišné míře projevit i přidružené potíže, jako jsou poruchy autistického spektra a další vývojové poruchy, epilepsie, poruchy chování nebo tělesné postižení (Müller, 2001; Zvolský et al., 2003). Etiologie lehkého mentálního postižení je většinou připisována zděděné inteligenci a vlivům rodinného prostředí. Rodiče, kteří sami mají nižší hodnotu intelektu, postihují své potomky dvojnásobně, tj. dědičností a nepodnětnou výchovou, což je někdy nazýváno jako familiární mentální postižení (Bazalová, 2014; Matulay et al., 1986; Reddy, Malini, & Kusuma, 2004). V případě lehkého mentálního postižení může jít o podstatný rozptyl normálního rozložení intelektových schopností v populaci, častěji je ale příčinou organické poškození centrální nervové soustavy v období prenatálním nebo perinatálním, genetická vada či metabolická porucha. U více než 50 % případů není etiologie známa. Tato skupina tvoří 80 % osob s mentálním postižením. Lehké mentální postižení se vyskytuje asi u 2,5 % populace (Bartoňová, Pipeková, & Vítková, 2016; Chaloupková, 2011; Říčan, Krejčířová, et al., 2006).

## 3.2 Specifika učebních procesů u žáků s lehkým mentálním postižením

*Učení* je důležitou součástí kognitivních procesů a rozhodujícím činitelem psychického vývoje. „Učení znamená získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu života“ (Čáp, in Čáp & Mareš, 2007, s. 80). Mezi jeho hlavní funkce patří adaptace jedince na prostředí (společnosti) a jeho změny (Dolejší, 1973). Učení jedinců s mentálním postižením má dle Požára (1997) tato specifika: neschopnost realizovat obecné instrukce o charakteru a cíli úkolu, prodloužená první (tzv. orientační) fáze učení, nevhodná volba strategie (často volí nesprávnou strategii a těžko mění zvolený postup), zvýšená tendence vytvářet stereotypní (chybné) reakce. Jakabčic a Požár (1995) uvádějí, že pokud jde o učení, výkon je ovlivněn úrovní inteligence, ne však přímo úměrně. Vyšší výkon podávají ti, u kterých jsou na relativně dobré úrovni faktory pozornosti, krátkodobé mechanické paměti, prostorové orientace a senzomotorické koordinace. Pokud jde o verbální učení žáků s mentálním postižením, mají větší problémy s osvojováním abstraktních slov, výkon je nižší a závisí také na povaze učebního materiálu (smysluplnosti, podrobnosti). Při učení souvislému textu mají tito žáci tendenci učit se text nazpaměť. Nejlépe si vybavují slova umístěná na začátku a na konci textu. Kromě toho používají slova, která se v textu nevyskytovala (zkomolená

slova, novotvary), a opouštějí téma (Jakabčic & Požár, 1995; Müller, 2001; Švarcová, 2011).

Jak uvádí Čačka (2002, s. 37), „*vnímání* je bezprostřední smysluplné odrážení sensorického pole subjektem“, přičemž pochopení situace nezávisí pouze na přijatých informacích prostřednictvím smyslů, ale vyžaduje také účast paměti, myšlení, prožívání a motivace. Základem vnímání (percepce) je vytváření zásoby podmíněných reflexů (Kohoutek, 2008). Percepční dovednosti jsou podstatné pro vyučovací proces, dávají možnost k plánování a organizování prostředí (Schopler, Reichler, & Lansing, 2011). U intaktního dítěte je tento proces rychlý a bouřlivý, u dětí s mentálním postižením se počítka a vjemy vytvářejí pomalu a s určitými odchylkami. Opožděná, omezená schopnost vnímání, charakteristická pro žáky s mentálním postižením, má velký vliv na celý další průběh jejich psychického vývoje. Rubinštejnová (1986) uvádí následující zvláštnosti smyslové percepce jedinců s mentálním postižením: snížení rozsahu zrakového vnímání a tím ztížené chápání lineární perspektivy, snížené vizuálně-prostorové schopnosti, snížená schopnost rozlišení figury a pozadí, snížená citlivost hmatových vjemů, opožděná diferenciací fonému akustickým analyzátořem, zhoršená koordinace pohybů. Podle Müllera (2001) je základní podmínkou vnímání prvotně důsledná diagnostika obtíží a následně dostatečné množství zrakových, sluchových a motorických podnětů.

*Myšlení* je zobecněné a slovem zprostředkované poznávání skutečnosti. Myšlení umožňuje poznat podstatu předmětů i jevů a dává možnost předvídat výsledky určitého jednání, tvořivě a cílevědomě pracovat (Čáp & Mareš, 2007; Piaget & Inhelder, 2014). V charakteristice mentálního postižení se zpravidla poukazuje na to, že jeho základním znakem je narušení poznávací činnosti (Dolejší, 1973). Žák s mentálním postižením má velmi omezenou schopnost abstrakce a zobecňování, patrně pouze u dětí s lehkým mentálním postižením se myšlení může dostat za hranice konkrétnosti (Baroff & Olley, 1999). Žák s mentálním postižením spíše vzpomíná, než přemýšlí, jeho myšlení se omezuje na konkrétní situační souvislosti mezi předměty a jevy, je chudé a neproduktivní. Švarcová (2011) uvádí další charakteristické zvláštnosti myšlení žáků s mentálním postižením: nedůslednost myšlení (výkyvy pozornosti a neustále kolísající tonus psychické aktivity znemožňují žákovi déle a soustředěně promýšlet nějakou otázku), slabá řídicí úloha myšlení (neschopnost v případě potřeby použít již osvojených rozumových operací), nekritičnost myšlení (neschopnost srovnávat své myšlenky a činy s požadavky objektivní reality). Podle Vygotského (2004) se v raném vývoji dítěte kříží vývoj myšlení s vývojem řeči, vývojově se schází a působí vznik zcela nové formy chování. Myšlení se tak stává úzkou spojnici s řečí.

Řeč se obvykle považuje za nástroj myšlení a prostředek vzájemného styku (dorozumívání). Jak ve fylogenezi, tak

i v ontogenezi je řeč zpočátku prostředníkem vzájemného styku a také označování, teprve později se stává nástrojem, s jehož pomocí člověk myslí a vyjadřuje své myšlenky (Rubinštejnová, 1986; Vágnerová, 2004). Jazyk představuje hlavní interakci všech předchozích dovedností stejně jako interakční dovednost pro všechny ostatní funkce. Verbální schopnost usnadňuje komunikaci s okolím i s ostatními lidmi, ale je také organizátorem vnitřních mentálních procesů (Schopler, Reichler, & Lansing, 2011). U žáků s mentálním postižením se sluchové rozlišování i vyslovování slov a vět vytváří později než u žáků intaktních. Nedostatky fonemického sluchu se prohlubují zpomaleným tempem vývoje artikulace. Nepřesnost výslovnosti ztěžuje zlepšení kvality sluchových vjemů (Kent, 2004; Valenta & Müller, 2013). Slovní zásoba u žáků s mentálním postižením v mladším



školním věku je mnohem menší než u jejich intaktních vrstevníků. Rozdíl je také mezi aktivní a pasivní slovní zásobou. Aktivní slovní zásoba je neobvykle chudá, velmi málo používají přídavných jmen, sloves a spojek. Mluvnická stavba řeči je velmi nedokonalá. Žáci hojně používají zájmen, místo aby jmenovali jednající osoby.

Zvláště nápadné je porušení gramatické shody ve větách (Pipeková, 2006). Kozáková (2005, s. 33) také dodává, že „vývoj řeči je u těchto jedinců omezený. Již první řečové projevy se objevují s časovým opožděním oproti normě. Vývoj řeči závisí na stupni a formě mentálního postižení.“ Verbální schopnosti žáků s mentálním postižením mohou být v každodenních běžných komunikačních situacích víceméně dostačující, takže jejich řeč nemusí být mimořádně nápadná. Lechta (2011) ještě doplňuje, že verbálně mohou selhat zejména v nepředvídatelných komunikačních situacích, pakliže nemohou použít zafixované řečové stereotypy.

*Paměť* patří mezi základní kameny psychického vývoje dítěte. Díky paměti si dítě uchovává minulou zkušenost, získává vědomosti a dovednosti. Paměť nejen uchovává, ale i zobecňuje zkušenost. Pojem „zapamatování si“ v sobě obsahuje dovednost pochopit látku, vybrat z ní základní prvky, zjistit vztah mezi nimi a vřadit je do určité soustavy představ (Čačka, 1994; Nakonečný, 2015). Je to činnost



velmi komplikovaná i pro žáky s lehkým mentálním postižením a rozvíjení i cvičení jejich paměti vyžadují kvalifikovaný speciálněpedagogický přístup. Iniciační fáze paměti (zapamatování) žáků s mentálním postižením probíhá delší časové období kvůli častým poruchám pozornosti (Vágnerová, 2004). Pro zapamatování je tedy nutné mno-

hačetné opakování. Naučené rychle zapomínají a paměťové stopy si vybavují nepřesně, vědomosti neumějí včas uplatnit v praxi. Valenta a Müller (2013) uvádějí, že všechny nedostatky vycházejí ze zvláštností vyšší nervové činnosti jedinců s mentálním postižením, z tendence podmíněných spojů vyhasínat rychleji než u intaktní populace. Další zvláštností paměti jedinců s mentálním postižením je nekvalitní třídění paměťových stop, tito jedinci mají spíše mechanickou paměť, která není schopna větší selekce a udrží stopy bez většího výběru (Lečbych, 2008). „Zapamatování dojmů z vnějšího světa dostává někdy velmi výraznou patologickou formu, tzv. eidetickou paměť. Žáci s touto pamětí při vyvolání jako by stále viděli před očima stránku učebnice, avšak nejsou schopni vyložit její obsah svými slovy“ (Rubinštejnová, 1986, s. 166).

*Pozornost* souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáním (fylogeneticky vychází z orientačně-pátracího nepodmíněného reflexu) a lze ji členit na nepodmíněnou, která se

mimovolně zaměřuje na silné podněty, a podmíněnou, která je vázána na vůli, má charakter podmíněného reflexu a je z hlediska vyučovacího procesu nejdůležitější (Čáp & Mareš, 2007; Valenta & Krejčířová, 1997). Záměrná pozornost žáků s mentálním postižením vykazuje nízký rozsah sledovaného pole, nestálost a snadnou unavitelnost, sníženou schopnost distribuce pozornosti mezi více činností. Je pro ni charakteristické, že s nárůstem kvantity výkonu narůstá i počet chyb (Kysučan, 1982). Žák s mentálním postižením je schopen udržet záměrnou pozornost maximálně po dobu 15–20 minut, pak musí následovat relaxace, což je důležitý poznatek z hlediska struktury vyučovací jednotky (Müller, 2001).

Jednou z nejdůležitějších oblastí osobnosti, ovlivňujících výrazným způsobem její prožívání a chování, je *emocionalita*. City jsou vymezovány jako zvláštní forma odrazu skutečnosti ve formě prožívání, jež přímo souvisí s uspokojováním



potřeb. City se obvykle dělí na vyšší a nižší, vyšší city korespondují s uspokojováním duchovních potřeb a city nižší s fyziologickými potřebami (Fürst, 1997; Švarcová, 2011). Dolejší (1973) sledává žáka s mentálním postižením citově otevřeným vzhledem k menší schopnosti ovládat se jako intaktní jedinci jeho věku. Kontrola emocí a schopnost jejich inhibice klesá úměrně s věkem. Nezralost osobnosti žáka s mentálním postižením, podmíněná především zvláštnostmi rozvoje jeho potřeb a intelektu, se projevuje v následujících zvláštnostech jeho emocionální sféry (Pipeková, 2006, s. 74): dlouhodobá nediferencovanost citů, neadekvátnost citů k podnětům z hlediska jejich dynamiky a intenzity, velký vliv egocentrických emocí na hodnotící soudy, slabé řízení citů intelektem, možnost výskytu chorobných citových projevů (epizodické poruchy nálad, euforie, apatie). U žáků s lehkým mentálním postižením je podmínkou smysluplného rozvoje osobnosti jistá úroveň aktivizace, což závisí na osobnostních dispozicích, emocích a *motivaci*. Proto je u těchto žáků vzhledem k nedostatečnému rozumovému vývoji účelné pro korekci učení využívat motivace spojené s emočními prožitky (Bendová & Zíkl, 2011; Müller, 2001; Zigler & Bennett-Gates, 1999).

*Sebepojetí* je vnímaná představa vlastní osoby, jejíž základ tvoří vnímání vlastního těla. Přijetí adekvátního obrazu vlastního těla může být komplikováno sníženou úrovní kognitivních schopností. *Sebehodnocení* je vázáno na srovnání obrazu ideálního „já“ a reálného „já“. Jedná se



o hodnotící emocionální vztah, který je závislý na vlastní aspirační úrovni, jež je ovlivněna zkušeností (Balcar, 1991). Jedinec s lehkým mentálním postižením poznává v průběhu vývoje své „já“ a do jisté míry si uvědomuje svoji vlastní osobu, což je ovlivněno výchovou v rodině i postoji ve škole. Sebepojetí osob s mentálním postižením je více závislé na názorech druhých lidí v jejich okolí, sebehodnocení bývá infantilní, nekritické a bývá často přejímáno bez korekce od osob z nejbližšího okolí (Blažek & Olmrová, 1988; Lečbych, 2008; Vágnerová, Hajd-Mousová, & Štech, 2001; Zelke, 2004). Speciální pedagog musí klást na žáky s lehkým mentálním postižením přiměřené požadavky, které spočívají v dostatečném zatěžování rozumové složky vedoucím ke zdravému sebevědomí. Nedílnou součástí práce speciálního pedagoga je působení vlastními postoji, povzbuzením a dostatkem lásky (Burack, Hodapp, & Zigler, 1998; Müller, 2001; Switzky, 2004).

„*Vůle* bývá často vymezena jako záměrné, cílevědomé úsilí směřující k dosažení vědomě vytvořeného cíle. Je to tedy psychický proces, kterým člověk organizuje svoji činnost v uvědoměném a cílevědomém jednání“ (Krejčířová, in Valenta & Krejčířová, 1997, s. 34). U žáků s mentálním postižením se vyskytuje často nedostatek vůle (abulie), jehož typickými příznaky jsou nesamostatnost, neiniciativnost, neschopnost řídit své jednání a překonávat nejmenší překážky. Slabost vůle se u těchto dětí neprojevuje vždy a ve všem (Švarcová, 2011). U žáků s mentálním postižením na

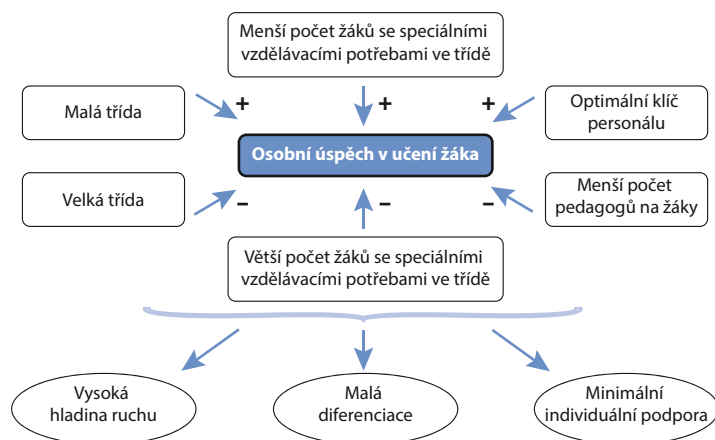
jedné straně vstupuje do popředí sugestibilita, nekritické přijímání pokynů a rad od okolních lidí, neschopnost ověřit je a srovnat s vlastními zájmy a sklony, na druhé straně tytéž děti mohou být vůči jednotlivým pokynům lidí kolem sebe neobyčejně tvrdohlavé, mohou projevit dlouhotrvající nesmyslný odpor k rozumným důvodům a nepřekonatelnou snahu udělat něco jiného, než oč jsou žádány. Všechny tyto zdánlivé kontrasty volných projevů (neiniciativnost a neovladatelnost, sugestibilita a tvrdohlavost apod.) jsou výrazem nezralé osobnosti (Bartoňová, Bazalová, & Pipeková, 2007; Kozáková, 2005; Vágnerová, 2004).

### 3.3 Organizační rámcové podmínky vyučování

Žáci s lehkým mentálním postižením potřebují více času a více pozornosti, aby dospěli k dosažení svých výsledků v učení. Jak ukazuje obrázek 1, existuje řada potenciálních negativních vlivů, kterým je třeba pokud možno se vyhnout, a naopak je nutno posilovat pozitivní vlivy.

To je zvláště obtížné ve velké heterogenní třídě s mnoha žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Může snadno dojít k situaci, že nejsou zaměstnáni všichni žáci, nudí se, ve třídě stoupá hladina hluku, protože tito žáci si hledají náhradní činnosti, povídají si, což snižuje koncentraci, schopnost

učení a připravenost k učení především u žáků s lehkým mentálním postižením. Učitelé se často orientují podle fiktivního průměrného žáka a ne vycházejí vstříc individuálním potřebám žáka.



Obrázek 1: Vliv velikosti třídy na kvalitu vyučování (podle Breuer-Küppers & Bach, 2016, s. 35)

#### Doporučení:

- Ve třídách by měl být nižší počet žáků než ve třídách žáků intaktních.
- Smysluplný je systém dvou pedagogů, např. forma team-teachingu.

V systému dvou pedagogů se mohou opatření týkat jak vnější, tak vnitřní diferenciacie. Při vnější diferenciaci se budou žáci, kteří mají problémy, dočasně učit v odděleném

prostoru. Při vnitřní diferenciaci jsou všichni žáci ve stejném prostoru (společně), dostanou ale materiál přizpůsobený jejich úrovni a potřebám. Ne nepodstatná je také volba místa k sezení pro žáka s lehkým mentálním postižením. Protože často mívají problémy s pozorností, měli by tito žáci sedět pokud možno vpředu, zády k oknu nebo jiným místům, která nabízejí zvýšený potenciál odklonu pozornosti.

#### Doporučení:

- Místo k sezení by mělo být učitelům lehce dostupné, aby v případě potřeby mohli rychle pomoci.
- Stejně smysluplná je blízkost zdatnějších žáků, kteří mohou žáka s potížemi v učení podpořit, či možnost využít vrstevnické učení.

Podporou zde není míněno napovídat, nýbrž ukázat na úspěšnou cestu v učení slibující úspěch a zodpovědět otázky, týkající se porozumění jejich obsahu. Odpovídající žáci musí být tedy dobře vybráni.

### Vnitřní diferenciacie

Diferenciacie je důležité kritérium pro zdařilé inkluzivní vyučování. Při něm se dají rozlišovat různé druhy vnitřní diferenciacie:

- Žák dostane méně úkolů nebo více času na jejich přípravu. Protože žáci s lehkým mentálním postižením

pracují často s více otázkami pomaleji nebo povrchně, představuje to možnost pracovat na stejné učební látce jako ostatní žáci ve skupině.

- Úroveň požadavků úkolů se sníží. To lze udělat použitím srozumitelné řeči, zkrácením textu ke čtení na podstatný obsah nebo rozložením komplexních úkolů na dílčí kroky.
- Ke zvládnutí úkolů mohou být dány k dispozici algoritmy řešení. U textového úkolu by mohl začátek takového algoritmu znít: „Běž dopředu. Přesně přečti zadání úkolu. Podtrhni informace, které potřebuješ k vyřešení úkolu.“

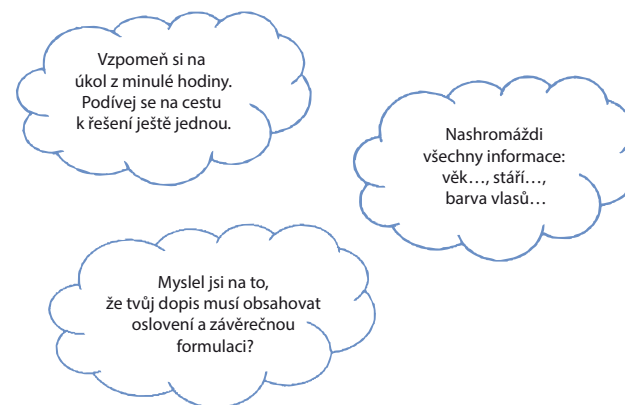
### Sociální forma

Lze také diferencovat vzhledem k sociální formě. Podle hlavního zaměření poruch učení v širším smyslu je místo skupinové práce smysluplnější práce s partnerem nebo místo práce s jednotlivcem forma peer-teachingu (vrstevnického učení), při kterém se dá více podporovat slabší žák silnějším a vysvětlující stojí stranou a přejímá roli učitele.



## 3.4 Metodicko-didaktické intervence

Diferenciace je také možno dosáhnout s pomocí různé podpory. Někteří žáci potřebují jen jednoduchý pokyn, aby se jim podařilo najít správnou cestu k řešení, u jiných žáků musí být pomoc obsáhlejší. K tomu lze použít karty s pokyny (obrázek 2).



Obrázek 2: Karty s pokyny jako pomoc (podle Breuer-Küppers & Bach, 2016, s. 36)

### Porozumění řeči

Ve vyučování hraje řeč (komunikace) zcela rozhodující roli. Na jedné straně je její obsah a na druhé straně je nosičem ke zprostředkování odborného sdělení. Bez dostatečných jazykových znalostí nemohou žáci vyučování dostatečně

sledovat, jak by bylo nutné pro jejich pokrok v učení. K rozlišení jsou k dispozici dvě jazykové úrovně. Tak mohou žáci s lehkým mentálním postižením spolu komunikovat. Ovládají hovorovou řeč. Znakem této jazykové úrovně je zaměření na sociální prostředí, slovní zásoba nemusí být zvlášť diferencovaná, aby si rozuměli, typická je jednoduchá stavba věty, mnohdy jsou věty nedokončené. Mluvčí má možnost ukázat jednotlivé předměty, pokud jejich pojmenování žáci neznají, nebo komunikaci doplnit gestikulací, přízvukem.

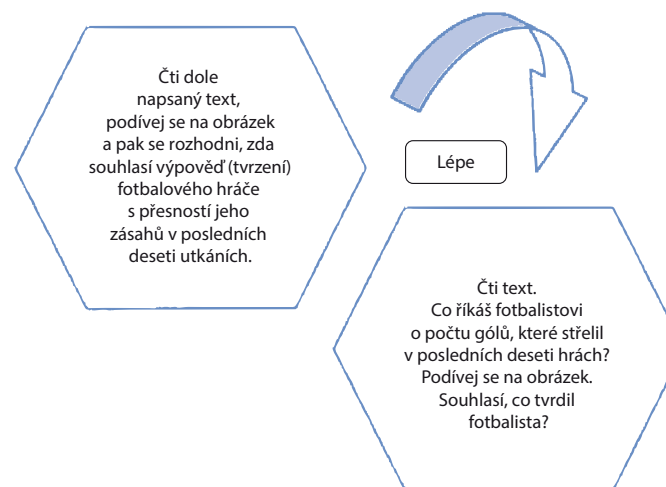
Ve vyučování tato jazyková úroveň nestačí. Zde musí žák ovládat odbornou řeč. Jejímí znaky jsou např. rozvinuté věty, pasivum, jmenné tvary, odborné výrazy, kompozita, slova s významem závislým na kontextu. Slovní zásoba používaná v odborném kontextu je podstatně bohatší a diferencovanější než ta, která je potřebná pro běžnou komunikaci.

Řada žáků s lehkým mentálním postižením má problémy v oblasti odborné řeči. Potřebují pomoc, aby rozuměli psaným textům nebo ústně podaným příspěvkům. Přitom jim nestačí, že si znovu přečtou nahlas zadání úkolu. Důležité je přizpůsobit výběr slov a větnou stavbu běžné úrovni řeči žáka. Komplexní stavba věty by měla být převedena do jednoduché struktury hlavní věty.

## Vizualizace

Pomoci zde může také vizualizace, např. ve formě *piktogramů* pro často používané pracovní úkony (brýle pro čtení,

tužka pro psaní) nebo *obrázky*, které znázorňují obsah komunikace nebo obsah textu. Při komunikaci v edukaci slouží učitel jako řečový vzor a současně jako prostředník mezi žáky. Žáci s lehkým mentálním postižením potřebují často více času v rozhovorech ve vyučování a v diskusi, aby formulovali svoje myšlenky a odpověděli na otázky. Zde je úkolem učitele čekat dostatečně dlouho a nabídnout pomoc s formulací (obrázek 3).



Obrázek 3: Příklad redukce úrovně v řeči při plnění pracovního úkolu (podle Breuer-Küppers & Bach, 2016, s. 38)

## Zjednodušená řeč

K zajištění porozumění by měly být všechny komplexní úkoly zopakovány *jednodušší* formou řeči. Vhodné jsou také pokyny typu: „Zopakuj vlastními slovy, co řekl Klaus.“ Nebo:

„Vyprávěj mi, co máš teď přesně dělat.“ Otázka „Rozuměls mi?“ není příliš vhodná, protože učitel nemůže ověřit, zda mu žák skutečně rozuměl.

Žákům s lehkým mentálním postižením připadá mnohdy těžké udržet pozornost delší dobu. Shrnutí v pravidelných intervalech jim pomůže udržet pozornost. Tato shrnutí mohou být provedena učitelem nebo vyspělejšími žáky, kteří pochopili důležité aspekty tématu. Také slabší žáci mohou být přínosem (např. formulovat shrnutí k jednotlivým dílčím aspektům). Efekt bude silnější, když hlavní aspekty budou napsány např. na tabuli, plakátu, fólii apod.

#### *Doporučení:*

- Texty s komplexní výstavbou je třeba zjednodušit a řečovou úroveň přizpůsobit žákům s lehkým mentálním postižením.
- Jasná a zřetelná řeč učitele slouží jako řečový vzor.
- Zadání úkolů v jednoduchých krátkých větách pomohou žákům s porozuměním.
- Vizualizace jako piktoqramy a obrázky podporují výpověď textu.
- Při otázkách a v diskusích je třeba dát žákům dostatek času, aby si uspořádali myšlenky a formulovali odpověď.

- K zajištění porozumění jsou vhodné otázky učitele. Ty nemají být omezeny jen na opakování výpovědi žákem, ale mají být formulovány tak, aby se skutečně přezkoušelo jeho pochopení.
- Pokud jsou výpovědi žáků nebo diskusní příspěvky příliš komplexní, může je učitel ještě shrnout (shrnutí učitelem nebo žákem, pokud možno s mediální podporou např. tabule, plakátu).

## Pozornost a únava

Vedle předchozích poznatků, přiměřeného chápání instrukce, funkčních procesů paměti a motivačních aspektů hraje důležitou roli pro procesy učení *pozornost a koncentrace*. Na jedné straně mohou žáci svou pozornost vědomě řídit tím, že svoje smysly zaměří na určitý podnět nebo úkol. Na druhé straně může být pozornost podnícena také



nevědomě, podněty z okolí. Pro vyučování je důležité, že žáci mohou zaměřit svoji pozornost po delší dobu na učební předmět. Pokud je rozptýlená nebo jsou žáci nepozorní, nemohou se učební procesy dále optimálně odvíjet a dochází ke snížení školního výkonu. Podle Naumannové a Lautha (2007) se dá rozlišovat pět komponent pozornosti, které hrají roli ve vyučování.

- *Překážka v chování:* zde je žák soustředěný a účastní se rozhovoru u sousedního stolu nebo ho jiné vzruchy utlumily.
- *Regulace duševní bdělosti:* podle obtížnosti úkolu a stupně automatizace vyžadují učební situace různý rozměr duševní bdělosti, kterou musí žák odpovídajícím způsobem řídit.
- *Jistota v jednání:* čím jistěji může žák vést jednání, tím méně má sklon k poruchám.
- *Řízení jednání výběrem informací:* žáci směřují svůj výběr procesů na základě zkušeností, které dosud získali (které kroky mě přivedly blíže k řešení?).
- *Plánování činnosti:* tím přenesou žáci svoje už získané dovednosti do smysluplných a často nových celků.

## Nedostatek soustředění

Žáci s lehkým mentálním postižením mají problém udržet svoji pozornost po delší dobu a vybrat si z toku informací informace podstatné a využít je pro plánování činnosti.

Odklon pozornosti u žáka může mít různé příčiny. Strach mu brání vědomě zaměřit pozornost ve vyučování. Také vnitřní podněty jako pocit hladu či žízně mohou pozornost odklonit. Zaměření pozornosti se rovněž střídá tehdy, když se objeví pro žáky zajímavé podněty z okolí (např. něco, co je zajímavé nebo co je dráždí). Tento efekt by měl učitel využít, např. vztáhnout pozornost na sebe. To učitel udělá změnou síly hlasu nebo také porušením pravidel, kdy se chová jinak, než obvykle odpovídá pravidlům.

Procesy pozornosti se dají v zásadě ovlivnit učením. Přitom žákům pomáhá, když učitel rychle pochopí, že pozornost žáků klesá, a nabídne jim odpovídající pomoc, která přivede žáky zpět k vyučovacímu předmětu (např. přímé oslovení, krátké dotknutí se ramen, odkaz na pomůcku).

### Doporučení:

- Žáky s lehce odvratitelnou pozorností je nejlépe posadit blíž ke katedře, aby učitel v případě potřeby mohl rychle zasáhnout. Je třeba se vyhnout místu u okna, aby se zmírnil dosah vnějších rušících podnětů.
- Pozitivní atmosféra ve třídě, beze strachu, pomáhá žákům zabývat se danou činností.
- Jasně strukturované vyučování, podporované stále se opakujícími rituály, ulehčuje individuální plánování učení žákem.

- Několik pravidel chování, jejichž dodržování je důsledně vyžadováno, poskytuje strukturu a orientaci (např. žák začne ve fázi tiché práce neprodleně s činnostmi a dbá na to, aby ho nikdo nerušil).
- Učitel dá předem sjednaným znamením ruky pokyn k zaměření pozornosti a udržuje oční kontakt během důležitého oznámení.
- Udržení pozornosti je právě pro žáky s problémy v této oblasti velmi náročné. Zde se osvědčují pravidelné krátké přestávky k zotavení.
- Strategie k přijímání informací (např. vlastní otázky), strategie řešení problémů a strategie plánování činnosti (rozdělení úkolů do dílčích kroků, rozdělení času) se dají naučit. Žáky, kteří úspěšně používají strategie, je třeba povzbudit k tomu, aby nahlas popsali postup toho, co dělají.
- Automatizováním dějů nebo při používání odborných znalostí se vytváří kapacita pro jiné myšlenkové procesy.
- Úkoly relevantní pozornosti (např. pozorování, popisování a srovnávání) se dají včlenit do vyučování.
- Pokyny pro sebe (sebeupozornění; např. „Stát! Mám pohromadě všechny informace k další práci? Přečtu si pozorně zadání úkolu. Zpracovávám úkol krok po kroku.“) mohou žákům pomoci podobně jako karty, které mají za účelem připomenutí ve svých deskách nebo nalepené na stole.

V neposlední řadě se nabízí vést deníček. Zde se dají dokumentovat pokroky, např. pomocí bodového systému, aby rodiče mohli případně žáka odměnit.

## Sociálně-emocionální oblast

V protikladu k vývoji učení, kde se předpokládá lehká převaha inkluzivních přístupů vzhledem ke vzdělávání ve speciální škole, je věnována zvláštní pozornost tématu sociální akceptace a vlastnímu působení (efektivitě) žáků s poruchami učení a lehkým mentálním postižením v inkluzivních kontextech.

Sociální srovnání může vést, zvláště s přibývajícím věkem, k zatížení žáka s postižením. V této souvislosti jsou smysluplné atributivní (charakteristické) tréninky, protože žáci s poruchami učení či lehkým mentálním postižením mají sklon k tomu, připisovat neúspěchy v učení sobě (např. „Jsem to ale hlupák.“) a úspěchy v učení vnějším okolnostem (např. „Vždyť úkol byl lehký.“). V extrémních případech spotřebovávají žáci s lehkým mentálním postižením mnoho energie na to, aby nebyli odhaleni. Tak například odmítají diferencované materiály a individuální podporu. Zde lze srovnat šance a rizika na prvním a druhém stupni základní školy.

Chování ve shodě s pravidly je ztíženo také tím, že trvalé školní přetížení způsobuje nebezpečí frustrace a rezignace, tomu by měla předejít intervence a podpora. Ale dá se také odkázat na koncepty odborné oblasti emocionálního

a sociálního působení. Mezi koncepty uplatňované v rámci sociálního působení můžeme zařadit sociální posilování. Rozumíme jím takovou formu sociálních vztahů, která způsobuje pokrok v žádoucím chování. Může to být jemný dotek, slovní pochvala, úsměv. Žádoucí chování není posilováno tehdy, pokud mu žák nerozumí (Schopler, Reilcher, & Lansing, 2011).

#### *Reflexe učitele ve vyučování:*

- Dávejte žákům s postižením pozitivní, bezprostřední a konkrétní zpětnou vazbu (např. Dobře jsi to udělal, protože...) místo jednoduchého „Dobře“.
- Umožněte prostřednictvím diferencovaného a dobře strukturovaného učení a použití cvičných materiálů zažít žákům úspěch v učení.
- Dávejte otázky v jednoduché řeči, poskytněte např. individuální pomoc a čekejte na odpověď dostatečně dlouho, až budou mít všichni žáci příležitost k odpovědi (a nejenom ti s dobrým výkonem, kteří zpravidla při rozhovorech vždy dominují). Pokud se ale hlásí žáci s lehkým mentálním postižením u těžkých úkolů velmi rychle, je třeba vyhodnotit, zda přihlášení reflektuje situaci. V opačném případě hrozí blamáž.
- Plánujte torské fáze. Ne všichni žáci jsou dost kompetentní, aby mohli podporovat žáky s obtížemi v jejich snahách v učení.

- Využijte možnosti vnitřní a vnější diference k povzbuzení k učením úspěchům.
- Přeneste splnitelné úkoly pro třídu na žáky s poruchami učení, popř. prvně je vedte (např. služba ve třídě, role v kooperativních fázích činnosti jako hlídání času apod.).
- Shrnutí: Dejte žákům prostor, čas a příležitost, aby zažili něco sami a byli ve třídě uznáváni jako sociálně kompetentní i kompetentní v učení.

## Metodika a didaktika společného vyučování

Pokud se mají učit společně žáci s lehkým mentálním postižením s intaktními spolužáky, je vyžadována v zásadě nová nebo jiná didaktika, určitě však didaktika s poněkud jiným zaměřením.

Chceme-li vzbudit zvědavost žáka a mít radost z učení nebo zájem o něco nového, pak je smysluplné vytvořit vyučování tak, aby se vyčerpaly všechny možnosti k využití toho, co žáka zajímá a co patří k jeho životu. Úspěšné vyučovací metody pro žáky s lehkým mentálním





postižením bohužel neexistují, ale existují možnosti vytvořit vyučování na základě tématu a učebních cílů tak, aby všichni žáci podle svých aktuálních schopností mohli dělat optimální pokroky.

K tomu patří i použití didaktického materiálu a uvedení informací o tom, jaké možnosti jsou dány v různých předmětech, které by ulehčily osvojení si učební látky žáky a dokumentovaly pokroky žáků v učení, aby byly pro žáky a učitele pochopitelné a vzbudily další motivaci k učení. Příkladem je program *FIE – program instrumentálního obohacování*. Základní ideou programu FIE je přesvědčení, že kvalita mentálních procesů závisí na stupni rozvoje kognitivních funkcí, který probíhá spontánně, je však ovlivněn řadou endogenních a exogenních faktorů. Kognitivní funkce jsou nezbytné dovednosti myšlení, jsou potřebné pro splnění daných úkolů a řešení problémů, které vyžadují myšlení. Feuerstein si kladl tři základní teoretické otázky: Proč je kognice důležitá? Pokud je důležitá, je modifikovatelná? Pokud je důležitá a modifikovatelná, pak jakou optimální cestou? Na první otázku Feuerstein odpovídá, že kognice je důležitá, protože je to intaktní mentální schopnost, která umožňuje úspěch. Využívá zkušenost, emoční prožitek. Na druhou otázku odpovídá Feuerstein jednoznačně ano. Žijeme v určitých podmínkách, a když se změní podmínky, rozvíjí se nové funkce. Učení je proces. Daný stav produkuje určité podmínky, které je třeba pochopit a odpovídajícím způsobem je změnit. Feuerstein na základě představ

o modifikovatelnosti kognitivního systému a učebního potenciálu žáka vytvořil jedinečný intervenční systém, jednotlivé úkoly jsou zaměřeny na myšlenkové operace a tzv. teorie zprostředkovaného učení ([www.cogito.cz](http://www.cogito.cz)).

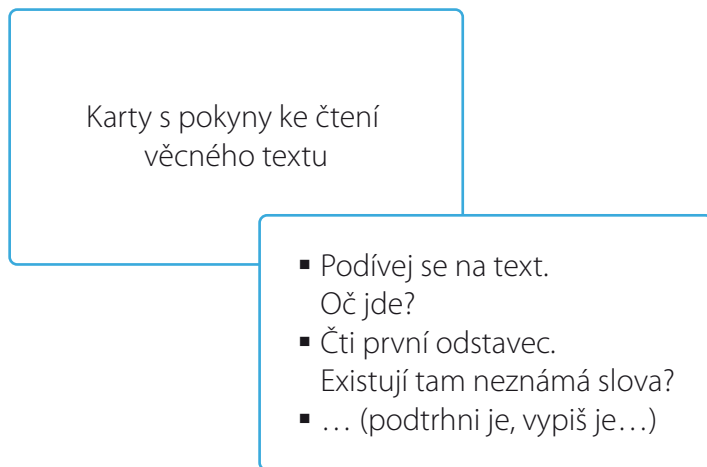
## Didaktický materiál

Žáci s lehkým mentálním postižením pracují s tradičním didaktickým materiálem často obtížně, protože není přizpůsoben jejich speciálním potřebám. Zcela obecně se dá říci, že na procesy pochopení a zapamatování působí příznivě, když je didaktický materiál volen ve vztahu k životnímu prostředí žáka a podněcuje jeho aktivní vyrovnání se s učební látkou, ale přitom se nejedná o pouhé opakování probírané látky. Učební látku lze zpracovávat nejrůznějšími způsoby s použitím různých smyslů (zrak, sluch, hmat) a nejrůznějšími strategiemi učení. Pomocí úkolů v pohybu dojde k prokrvení, příp. je odbouráno existující emoční napětí a je vybudována nová motivace pro další krok.

## Dílčí úkoly

Důležité je, aby didaktický materiál přispěl k tomu, že se aktivují existující poznatky a odstraňují se nedostatky v poznání. Přednost se dává menším jednotkám s úkoly, jejichž stupeň komplexnosti se redukuje a přizpůsobuje se možnostem žáka. Pokud se rozdělí komplexní úkoly do dílčích kroků, předchází se bezradnosti a frustraci a rychle se zprostředkují

úspěchy v učení. Žáci s lehkým mentálním postižením potřebují více cvičení a časté opakování. Nezřídká jim připadá těžké zkontrolovat si svoji činnost a postup v učení a při potřebě ho korigovat, pokud daný postup nevede k cíli. Zde potřebují žáci cílenou pomoc, která by se měla plánovat již při přípravě vyučování.



Obrázek 4 Karty s pokyny ke čtení věcného textu (podle Breuer-Küppers & Bach, 2016, s. 45)

## Sebekontrola

Když materiály nabízejí přímou zpětnou vazbu o tom, co je správně nebo špatně (např. možností sebekontroly také u dílčích kroků), pomáhá to žákům při plánování jejich další učební cesty. K tomu je třeba žákům jasně formulovat cíl učení, ideálně si jej žáci formulují sami. V mnoha případech

se osvědčuje využít jako cenné médium počítač, protože nabízí u řady učebních programů přímou zpětnou vazbu a motivaci a žákům s problémy v psaní pomáhá při nalezení a odstranění jejich chyb.

## Učinit zřetelné pokroky v učení

Měření podle kurikula (*Das Curriculumbasierte Messen*, CBM) je málo rozšířená metoda k procesu diagnostiky učení. Byla publikována v německy mluvících zemích v roce 2006 a jejím cílem je poukázat na úspěchy nebo neúspěchy v učení už v průběhu učení. Zde se používá malá a rychlá kontrola učebních cílů. Obsah je orientovaný na standardy v učení dané pro příslušné období. Zvláště vhodné jsou metody pro obsah v oblasti matematika a jazyk. Je zde předložen rozpracovaný CBM koncept pro oblast kompetence čtení.



## Individuální cíle

Základní myšlenkou je stanovit před začátkem vyučovacího procesu, čtvrtletně nebo pololetně kompetence všech žáků pomocí několika testů a k tomu určit individuální cíl (v diagnostice pokroku v učení – oblast čtení; Walter, 2009). V průběhu podpory vyučování mohou probíhat evaluace v daných intervalech (např. po každých dvou týdnech mohou být opakovány a srovnány s úrovní požadovaného výstupu).

## Modifikace

Podpora vyučování je u žáka plánovaná. Dojde-li k nějaké stagnaci, nebo dokonce ke zhoršení, je třeba myslet na dodatečnou pomoc nebo metodické změny. Rychle lze pomocí počítačového programu ukázat žákům vizualizovaný průběh vyučování a individuální pokrok v učení.

## Zažít vlastní úspěch

Důležité je, aby učitel určil dosažitelnou úroveň cíle. Umožňuje to žákovi zažít úspěch a současně to posiluje jeho motivaci k učení. Walter (2009) popisuje CBM koncept srozumitelným způsobem. Síla konceptu spočívá v tom, že omezení v učení může být bráno vážně, když vzniká, a nikoli teprve potom, když už se projevilo. Zprostředkovává žákům i učitelům zpětnou vazbu.

## Metodicko-didaktické intervence

1. Dostupné didaktické materiály a pracovní listy nejsou pro žáky s lehkým mentálním postižením vždy vhodné a je třeba je přizpůsobit jejich potřebám. Přitom platí, že méně je více.
2. Smysluplné čtení a čtení s porozuměním textu představuje pro žáky s lehkým mentálním postižením velkou výzvu. Reciproční čtení nebo story mapping jsou vyzkoušenými metodami podpory.
3. Trénink slovní zásoby podporuje vybudování adekvátní slovní zásoby pro učení.
4. Často se objevují potíže v počítání, které vedou k úzkostnému počínání v matematice. Zde je třeba nabídnout žákům adaptovanou formu úkolů.

## 3.5 Příklady dobré praxe

Cílem výzkumného projektu (Bůžková, 2018) bylo analyzovat způsob zařazení vybraných metod kritického myšlení do výuky na podporu čtenářské gramotnosti žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni ZŠ. Dílčím cílem bylo ověřit metody programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* na základě sestavených hodin českého jazyka a dále analyzovat metody RWCT vzhledem k lehkému mentálnímu postižení (LMP).

Výzkumné šetření bylo prováděno na základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 ŠZ, jejímž zřizovatelem je Pardubický kraj. V současné době se ve škole nacházejí čtyři třídy zřízené pro žáky s lehkým mentálním postižením, kde se vyučuje v mezitřídních odděleních. Žáci jsou zde vzděláváni podle RVP ZV a dle minimální úrovně očekávaných výstupů. Všichni žáci mají diagnostikováno lehké mentální postižení. Jedná se o dva chlapce a tři dívky, jejichž jména jsou pozmeněna.

#### *Vyučovací hodina*

- *Téma: Václav Čtvrtek – Křemílek a Vochomůrka – Jak zasadili semínko.*
- *Cíl: rozvoj představivosti, rozvoj schopnosti vyjádřit svůj názor a naslouchat, rozvoj slovní zásoby, rozvoj sociálních dovedností (schopnost empatie), rozvoj dramatických dovedností, rozvoj čtenářské gramotnosti.*
- *Organizace: individuální práce, společná práce.*
- *Metody: poznávání předmětu, otázky, čtení s předvídáním, dramatizace pohádky.*
- *Časová dotace: 1 vyučovací hodina (45 minut).*
- *Pomůcky: 5 druhů semínek (hrách, fazole, slunečnice, řeřicha, semínko z jablka), text pohádky, arch papíru, tužka, nadepsané cedule s postavami z pohádky a zavírací špendlíky.*

Byla zvolena výuková hodina u žáků 4. ročníku z důvodu předpokladu, že mají zvládnutý proces nácvičku čtení a nyní se nacházejí ve fázi automatizace čtení. Žáci do této doby nepracovali s metodami RWCT.

#### *Fáze vyučovací hodiny*

##### 1. Evokace

Pomocí hmatu poznávání předmětu, který žákům vložím do dlaně.

*Otázky: Co je to? Co ze semínka vyroste?*

*Co ještě roste ze semínka na zahrádce?*

##### 2. Uvědomění si významu informací

*Čtení s předvídáním – nejdříve položím otázky: Znáš pohádku, ve které zasadili semínko? Kdo v ní vystupoval? Následuje poslech mnou předčítané první části pohádky. Po přečtení mají žáci za úkol vymyslet, jak by mohla pohádka pokračovat, a svůj názor sdílet s ostatními spolužáky. Tato činnost se opakuje po přečtení dalších tří částí pohádky. Následně porovnávají s textem pohádky.*

##### 3. Reflexe

*Hraní divadla na téma pohádky – žáci si rozdělí role Vochomůrky, Křemílka, sluníčka, žížaly a divizny.*

## Průběh vyučovací hodiny

Hodinu jsem zahájila sdělením, že téma dnešní hodiny budou muset uhodnout pomocí hmatu. Žáci zavřeli oči a každému jsem do dlaně vložila jiný druh semínka. Žáci tipovali, že drží kuličku, zrníčko, semínko nebo díl ze stavebnice. Pochválila jsem je za snahu. Následovalo správné pojmenování semínek a diskuse o zahradničení. Nejvíce se zapojil Dan, který pomáhá babičce na zahrádce. Dále Zita říkala, že pěstují doma hrášek. Aleš si vzpomněl, co jsme minulý rok seli na školním záhonu. Marie se také do diskuse zapojila. Sandra se sama nezapojovala, bylo potřeba se jí ptát.

Druhá fáze výukové hodiny začala otázkou, zdali znají pohádku, ve které také zasadili semínko. Aleš si vzpomněl na pohádku Křemílek a Vochomůrka. Marie říkala, že jim v pohádce vyrostla velká květina. Sandra a Zita si vzpomněly, že pohádku znají z televizního Večerníčku. Marie se na ni také ráda dívá. Následně jsem žáky upozornila, že mají za úkol pozorně poslouchat část pohádky, kterou jim budu předčítat. Až čtení přeruším, budou vymýšlet její pokračování. Místa, kde budu přerušovat text, jsem si dopředu označila. Po přečtení prvního úryvku jsem žáky vyzvala k pokračování. Ptala jsem se, jak to bylo dál. Pomáhala jsem jim, ať si zkusí představit, co by tam mohlo být, na co může slunce



ukazovat. Upozornila jsem žáky, že vše, co vymyslí, bude správné. Po dlouhé chvíli Adam řekl, že tam bylo nějaké semínko. Přečetli jsme si, jaké pokračování vymyslel autor pohádky. Takto jsem předčítání pohádky přerušila ještě dvakrát. Podruhé se do předvídání zapojil opět Aleš. Marie a Zita předvídaly pouze jedním slovem. Po přečtení třetí části se do předvídání zapojil Aleš a Zita. Do posledního odhadování děje se zapojili už všichni žáci kromě Sandry. Té tato činnost činila velké potíže, jen krčila rameny. Odpovědi žáků jsem zaznamenala na arch papíru. Zpočátku bylo potřeba žáky k aktivitě opakovaně vybízet a pomáhat jim. Postupně se více zapojovali.

Po přečtení celé pohádky, kterou jsem žákům na závěr předčítala sama, jsem sdělila, že si pohádku zahrajeme. Marie chtěla být Křemílek. Dan si vybral Vochomůrku. Sandře byla přidělena role slunce, Aleš si zahrál žízalu a diviznu představovala Zita. Každý žák dostal kartu se jménem své přidělené postavy. Mojí rolí byl vypravěč, abych mohla posouvat děj příběhu. Aleš rád hrál, ale mluvil potichu, překonával ostych. Společně s Marií znali básničku z pohádky z paměti, spolužáky ji chtěli naučit. Ostatní žáci se do hraní zapojili s mojí podporou. Tato aktivita nakonec byla velmi zábavná a relaxační. Žáci by v této činnosti rádi pokračovali i po ukončení hodiny.

## Hodnocení

Tuto výukovou hodinu hodnotím velmi kladně. Žáci mají rádi překvapení, aktivita ve fázi evokace byla pro ně vhodnou motivací. Během aktivity čtení s předvídáním bylo znát, že se žáci s touto činností seznamují. Záměrně jsem zvolila pohádku, kterou by měli znát. Předpokládala jsem, že pro efektivitu metody předvídání užití v této hodině bude znalost pohádky nápomocná. Žáci zpočátku působili velmi nejistě, ale postupně se více zapojovali. Vytváření představ a předvídání patří mezi obtížné činnosti. Žáci odpovídali jedním slovem nebo krátkými větami. Více rozvést svou fantazii bylo pro žáky velice náročné. Sandra se do této aktivity nedokázala zapojit. Poslední aktivita – dramatizace pohádky – žáky velmi bavila, ve třídě navodila velmi příjemnou atmosféru. Kladnému průběhu této aktivity napomáhalo, že žáci znali pohádku z televizního vysílání. Stanovené cíle této výukové hodiny byly naplněny. Časová dotace výukové hodiny by mohla být větší (Bůžková, 2018).

### Závěry výzkumného šetření

Výzkumná otázka: Je vhodné přizpůsobit (modifikovat) metody RWCT pro zařazení do výuky u žáků s LMP?

U žáků s lehkým mentálním postižením lze některé metody programu RWCT použít v případě úprav.

## Použité metody

Použité metody	Vhodnost zařazení do výuky
Brainstorming	ano
Klíčová slova	ano
Řízené čtení s otázkami	ano
Řízené čtení s předvídáním	ano
Pětílístek	ano
I. N. S. E. R. T	ne
Myšlenková mapa	ne

## Brainstorming

### Rozvíjí:

- schopnost vyjádřit svou myšlenku nebo názor;
- slovní zásobu;
- schopnost naslouchat promluvám druhých;
- paměť;
- schopnost třídit informace.

### Modifikace:

- nápady sdílet ve skupině, vždy se přesvědčit, že všichni slovu rozumějí;
- téma pro aktivitu podpořit názorem (obrázkem);
- zapisovatelem je učitel;
- zpětná vazba, vrácení se k nápadům zapsaným ve fázi evokace je pro žáky motivační (vrátí se ke svému nápadu);

- reflektování obsahu slov záleží na individuálních schopnostech žáků porozumět textu, je potřeba slova dovysvětlit;
- povolna je učit sdílet názory ve dvojici s následnou prezentací před třídou.

## Klíčová slova

### Rozvíjí:

- slovní zásobu;
- vlastní představivost;
- schopnost přemýšlet o smyslu slov;
- schopnost hledat souvislosti mezi pojmy;
- dovednost naslouchat;
- schopnost vyjadřování.

### Modifikace:

- jednoduchá slova;
- přesvědčit se, že žáci znají význam slov, podpořit porozumění obrázkem či jiným názorem;
- lze začít pouze s dvěma slovy;
- povzbuzovat ke tvoření, poskytovat oporu úvaze žáka, chválit.

## Řízené čtení s otázkami

### Rozvíjí:

- čtení s porozuměním, větší koncentraci pozornosti na obsah textu;

- zapamatování informací;
- tvoření a formulování odpovědi;
- dovednost naslouchat;
- schopnost zapojit se do diskuse, dodržovat pravidla diskuse.

### Modifikace:

- vhodnost textu – krátký text bez složitých zápletek;
- hlasité čtení žákem či předčítání učitelem;
- odpověď žáka hned konfrontovat s textem;
- pokud odpovídá více žáků, odpovědi zaznamenává učitel a poté následuje reflexe, až pak lze pokračovat ve čtení textu;
- před aktivitou je potřeba upozornit na sledování obsahu čteného textu, protože budou na děj tázáni;
- používat typy otázek, které zjišťují faktické informace z textu, a otázky na jednoduché souvislosti vyplývající z textu;
- pracovat s konkrétními pojmy, nepoužívat abstrakci.



## Řízené čtení s předvídáním

### Rozvíjí:

- slovní zásobu;
- čtení s porozuměním, větší koncentraci pozornosti na obsah textu;
- vlastní představivost;
- schopnost vyjádření vlastního názoru;
- dovednost naslouchat;
- schopnost zapojit se do diskuse, dodržovat pravidla diskuse.

### Modifikace:

- ponechat dostatek času na vyjádření;
- učitel žákovi poskytuje oporu návodnými otázkami a doplňováním jeho úvah;
- pro snadnější předvídání je vhodné pracovat s textem s ilustracemi;
- „důkazy pro pokračování textu“ nemusejí vycházet z textu, ale ze zkušeností dětí.

## Pětilístek

### Rozvíjí:

- slovní zásobu;
- paměť;
- dovednost dávat informace do souvislostí;
- psaní slov.

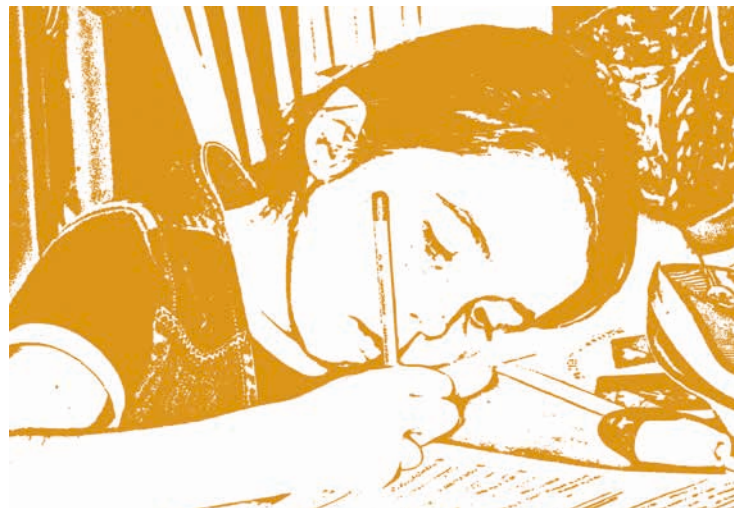
### Modifikace:

- připravená předloha na doplňování s předepsanými pomocnými otázkami;
- zjednodušit – nehledat synonymum;
- jako téma používat pouze konkrétní pojmy, žádná abstrakta;
- téma podpořit názorem (obrázek, předmět).

## I. N. S. E. R. T.

### Rozvíjí:

- čtení s porozuměním;
- schopnost udržet pozornost;
- schopnost uvažovat o textu a následné zapamatování textu.





**Modifikace:**

- nutné velké zjednodušení;
- žáky seznámit pouze s dvěma značkami (✓ – znám tuto informaci, + – informaci neznám, je to něco nového);
- zdůraznit text určený k označení (část věty, celou větu) podtržením či odlišnou barvou;
- lze použít krátký text a žáci mohou označit každou větu;
- pracovat s každým žákem individuálně, prověřovat porozumění textu;
- žáci s LMP si při procesu zapamatování osvojené informace obtížně třídí podle významu či důležitosti. Často si neumějí informace (poznatky) vybavit při jiných souvislostech. *Tyto předpoklady žákům pro práci s danou metodou chybějí.*

**Myšlenková mapa****Rozvíjí:**

- schopnost nalézat vztahy mezi pojmy;
- uvědomování a třídění informací.

**Modifikace:**

- volit jako společnou či skupinovou práci;
- používat na úrovni třídění informací do kategorií za pomoci obrázků nebo předmětů;
- používat kresbu a lepení obrázků či předmětů, vhodné jako grafické znázornění učiva.

Metody RWCT lze zařadit do výuky žáků s LMP na 1. stupni ZŠ. Metoda musí být přizpůsobena intelektové úrovni žáka. Záleží na hloubce postižení, na úrovni myšlení, na typu paměti (zraková, sluchová), na úrovni čtení s porozuměním. Žákům se dařilo pracovat s metodami brainstorming, klíčová slova a pětilístek. Jsou to metody, při kterých žáci využívají vlastní představivost, nejsou limitováni pouze jednou možností správné odpovědi. Metody řízeného čtení s otázkami či s předvídáním pokračování příběhu byli žáci schopni zvládnout. Pro výukové hodiny ale byl určitým úskalím rozsah textu. Text, který byl určený pro hlasité čtení žáků, byl delší, žáci neudrželi pozornost po celou dobu čtení. Bylo také potřeba zařadit relaxační chvilky (protahovací cvičení, změnu činnosti). V případě delších textů jsem volila formu předčítání textu učitelkou. Na správnost odpovědí žáků měl vliv také typ otázek. Záleží, na jaké úrovni je myšlení žáků, podle toho zvládnou odpovědi na otázky vyžadující mechanické vybavení si informace. Někteří zvládli odpovědět na otázky k porozumění textu, kde našli vztahy mezi informacemi, dokázali pochopit souvislosti vyplývající z textu. Osvědčilo se používání textů s ilustracemi, žák si spojí zrakový vjem se sluchovým, dojde k snadnějšímu porozumění textu a následnému předvídání obsahu. Žáci si oblíbili sdělování dojmů z četby. Rádi sdělovali svůj názor před celou třídou. Pokud měli sdílet pocity a dojmy ve dvojicích, tato činnost pro ně nebyla dost atraktivní. Větší atraktivitu pro ně má diskuse s učitelkou. Problematickým

místem během realizace výukových hodin se stala časová dotace vyučovací hodiny. Pro většinu ukázkových hodin byla časová dotace 45 minut nízká. Metody I. N. S. E. R. T. a myšlenková mapa byly pro žáky nevhodně zařazené

z důvodu vyšší náročnosti na logické myšlení. S žáky lze provádět nácvik k těmto metodám formou třídění předmětů, obrázků či slov do předem určených kategorií.



# Inkluzivní vyučování

# 4

Impulzy z oblasti vývoje lidských a sociálních práv vedly ke zformování vize inkluzivního vzdělávání – vzdělávání v běžných školách, které je dostupné všem žákům bez rozdílu. Od takového vzdělávání se očekává, že bude účinným nástrojem podporujícím inkluzi sociální. V případě, že vzdělávací politiky národních států akceptují toto širší společenské zadání, stává se inkluze ve vzdělávání prioritou vzdělávací politiky a transformace vzdělávacích systémů (srov. Lazarová et al., in Bartoňová, Vítková, et al., 2013, s. 21; Lazarová et al., 2015).

## 4.1 Inkluzivní vyučování a inkluzivní didaktika

Inkluzivním vzděláváním se ve školských dokumentech zpravidla rozumí vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci a inkluzi se rozumí uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a vzdělávání všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem k jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na

druhu „speciálních“ potřeb ani na výsledcích poměrování výkonu žáků (Hájková & Strnadová, 2010, s. 90).

*Inkluzivní vyučování* je pro žáky nejlepší formou vyučování:

- Výsledky výzkumů ukazují, že se žákům v inkluzivní třídě lépe daří po stránce kognitivní i sociální.
- Neexistuje žádné vyučování nebo podpora, která by se nedala realizovat také ve škole hlavního vzdělávacího proudu.
- Inkluzivní vyučování znamená lepší využití zdrojů.
- Inkluze je sociálně nevyhnutelná.
- Všichni žáci potřebují výchovu, která je naučí, jak vstoupit do vztahů a jak si udržet vztahy, které je připraví na spolupráci s druhými.
- inkluze redukuje obavy, podporuje přátelství, respekt a porozumění.

Při úvahách o problematice inkluzivního vzdělávání zdůrazňují Hájková a Strnadová (2010) pojem heterogenity, tedy různosti, která je podle sociologů atributem každé aktivní

společnosti. Různorodost lidí, jak dodávají tyto autorky, je „antropologickou skutečností a současně sociálním fenoménem“ (Hájková & Strnadová, 2010, s. 42). Heterogenita žáků je znakem dnešní školy: žáci se liší z hlediska pohlaví, temperamentu, výchovy, mateřského jazyka, náboženství, výkonnosti, věku atd. Aby se mohlo zachovat inkluzivní školní klima a vytvořit inkluzivní vyučování, osvědčil se jako nejvhodnější způsob vytvořit věkově heterogenní skupiny. Věkově heterogenní skupiny umožňují učitelům snadněji akceptovat rozdílnost žáků a upustit od tradiční cesty. Věková heterogenita v učební skupině umožní žákům mimo jiné stát se tolerantnějšími a ochotnějšími pomoci spolužákům. V takovém prostředí je samozřejmé, že každý dělá něco jiného, takže neexistuje přímé srovnání výkonů, a tedy žádná konkurence. Každý je uznáván takový, jaký je.

Žáci v inkluzivní škole vstupují do intenzivních a trvalých sociálních kontaktů (srov. Bartoňová & Vítková, 2014). V posledních letech se stále více mluví o vyrovnání se s psychickým zdravím ve škole (srov. Řehulka, in Ošlejšková & Vítková, 2013). Výsledky výzkumů přitom dokládají souvislosti mezi kvalitou výuky učitelů a efektivitou vyučování žáků, psychickým zdravím učitelů a žáků a organizace školy. Vedle toho je aktuální politicko-vzdělávací výzva zaměřená na aktéry školní inkluze (Pančocha & Slepíčková, 2013). Inkluzivní školský systém má vyhovět heterogenitě žáků i jejich rodičů. Aby na jedné straně byly uspokojeny potřeby dobré kvality výuky, popř. efektivního vyučování, a na druhé straně zachovány

podmínky pro společné učení, je třeba tyto paralelní procesy iniciující vývoj vnímat společně.

## Inkluzivní vyučování

Inkluzivní vyučování má odpovídat situaci individuálních potřeb žáků. Existuje celá řada faktorů, které mohou podporovat vývoj směrem k inkluzivní škole nebo mu naopak bránit. V jedné studii z Izraele byly shromážděny faktory vedoucí k úspěšné práci v inkluzivní škole (Biewer & Fasching, in Heimlich & Kahlert, 2012, s. 122). K nejdůležitějším faktorům patřily vzdělání a zkušenost učitele, absolvování dalšího vzdělávání, vykazování připravenosti k podpoře inkluze.

V úspěšném vyučování ve smyslu inkluze byly analyzovány čtyři oblasti:

1. *Pedagogická orientace* – úspěšnými učiteli byli ti, kteří pěstovali vztahy se žáky tím způsobem, že jim dodávali odvalu a podporovali je. Významná byla také jejich znalost personální situace žáka a kontakt s rodiči.
2. *Postoje k inkluzi* – rozšířený byl názor, že všichni žáci se SVP by se měli vzdělávat v inkluzivní škole s výjimkou žáků s těžkým postižením a s poruchami chování.
3. *Praxe ve vyučování* – úspěšní učitelé pravidelně hovořili se svými kolegy o učebních a výchovných problémech.

4. *Znaky osobnosti* – učitelé byli senzibilní vzhledem k potřebám žáků, dávali žákům najevo náklonnost a poskytovali jim dostatek čas. Vlastní úspěch ve vyučování přičítali svým kompetencím ve vyučování (*teaching ability*).

## Inkluzivní didaktika

Inkluzivní didaktika je didaktika používaná pro heterogenní skupiny žáků. Školní inkluze vyžaduje pedagogiku, ve které „všechny děti a všichni žáci si hrají, učí se a pracují v kooperaci s druhými ve společném předmětu, ale na své vývojové úrovni podle pravidel svých současných kompetencí pro vnímání, myšlení a jednání s orientací na další zónu svého vývoje“ (Feuser, 1996, s. 174). Předmětem *inkluzivní pedagogiky* je využít obecně platná zákonná opatření v pedagogice ve vývoji a učení člověka a upozornit na podmínky podporující učení, které umožňují rozvinout potenciál v každém člověku silami, jež jsou mu vlastní a jsou mu k dispozici (Wilhelm, 2009, s. 97). Úkolem (inkluzivní) didaktiky je ukázat, jak lze tyto podmínky prosadit ve vyučování v inkluzivní škole, a to na úrovni plánování, realizace a reflexe.

Didaktické koncepty vycházely doposud především z homogenních skupin žáků. V centru pozornosti reformně

pedagogických didaktických konceptů bylo a je dítě a jeho vývojové a učební potřeby. Tyto koncepty v podstatě uznávaly a uznávají multidimenzionální heterogenitu učební skupiny a souhlasí s ní. Reformně pedagogický přístup explicitně zahrnuje žáky s obtížemi v učení, ale už se dále nezabývá nutností participace speciální pedagogiky a speciálně zaměřené didaktiky.

Ke znakům inkluzivní didaktiky patří v obecné rovině to, že nevyklučuje žádného žáka, vztahuje se na vývojovou úroveň a kompetence jednání a myšlení žáka, koncentruje se na něho, uznává individuální heterogenitu ve třídě, přičemž vychází jak z vědeckých poznatků (věcná struktura), tak z vývojové situace žáka (struktura činnosti) a z jeho daných možností v učení a jednání (struktura jednání), zahrnuje vývoj doprovázejících terapeutických opatření a vyžaduje individualizaci společného kurikula a společného učení při společném zadání úkolů ve vyučování (Dreher, 1997, s. 146).

Je třeba, aby učitelé disponovali, mimo svoje základní didaktické kompetence týkající se vnitřní diferenciací a individualizace, rozsáhlými znalostmi z vývojové a pedagogické psychologie a byli tak schopni vytvořit tomu odpovídající vyučování. Dosud prezentuje didaktika svůj obor na materiálních



aspektech (obsah, cíle) a formálních aspektech (metody) objektu vyučování. Přijímání žáků s postižením do běžné školy zvláště zřetelně ukazuje na nedostatky existující školní praxe v oblasti učebních forem, stejně jako v oblasti cílů a obsahu vyučování a poukazuje na nutnost popsat inovativní pedagogicko-didaktické cesty. Didaktiku pro všechny žáky a každého jednotlivce však nelze uskutečnit pouze formou změn v kurikulárních, didaktických, metodických postupech a v použití terapeutických opatření, pokud se ve vyučování nepřihlédne k novým poznatkům z pedagogického výzkumu a dokud v mysli učitelů bude přežívat obraz segregovaného žáka s postižením (Wilhelm, 2009, s. 100).

## 4.2 Úkoly učitelů v inkluzivním vyučování

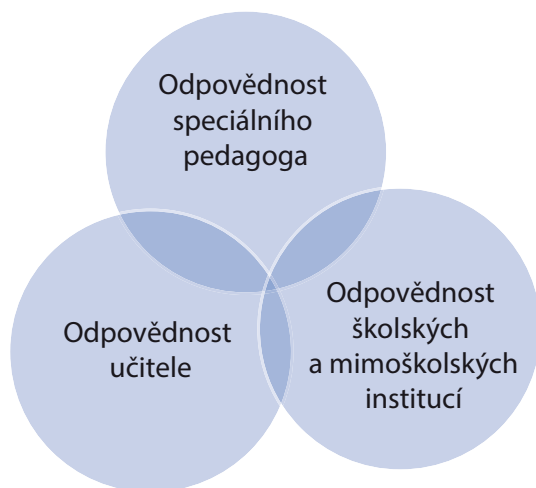
V subkapitole se pojednává o hlavních úkolech multiprofesního týmu v inkluzivních systémech. Na zřetel jsou brány aspekty z okruhu diagnostiky, podpory a plánování podpory, poradenství a vyučování. Každý tým a členové týmu jsou individualitami. Vývoj týmu a rámcová opatření mohou a mají být doprovázeny a podpořeny procesem dohody o odpovědnosti. V rámci tohoto multiprofesního týmu jsou středem pozornosti žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpurná nabídka se týká všech žáků se SVP, v našem případě se zaměřením na lehké mentální

postižení. V celé řadě uvedených tréninků a intervencí se nerozlišuje mezi druhem postižení. Individuální podpora žáků s lehkým mentálním postižením, ale také bez potřeby speciálněpedagogického vyučování je společnou odpovědností učitelů a speciálních pedagogů, jejichž činnost je doplněna poradenstvím a podporou dalších odborníků a institucí. Aby byla práce v multiprofesním týmu úspěšná a bylo dosaženo uspokojení z této práce, měly by být role jednotlivých aktérů pokud možno přesně popsány a kooperativně přiřazeny jednotlivým členům týmu.

Inkluzivní vyučování požaduje od pedagogů připravenost, kompetence a citlivost vůči kooperativní spolupráci. V popředí přitom stojí kooperace učitelů a speciálních pedagogů, doplněná, popř. doprovázená dalšími profesemi ze školy i mimo školu (školní psycholog, terapeuti ad.). Cílem a ideálním



řešením je systém dvou pedagogů, který považuje školní a sociální vývoj žáků za společnou pedagogickou odpovědnost (obrázek 5). V případě České republiky bývá obvykle druhým pedagogem asistent pedagoga, který často studuje a má již absolvováno bakalářské studium nebo doplňující studium speciální pedagogiky v celoživotním vzdělávání.



Obrázek 5: Rozdělení rolí v multiprofesním týmu (podle Breuer-Küppers & Bach, 2016, s. 14)

Za důležité lze považovat základní pochopení profesní spolupráce. Samozřejmě přitom nemůže být uveden velký počet možných školských konstelací, struktur a rámcových podmínek. Specifické struktury týmu jsou v konkrétním případě pokud možno jedním konstruktivním procesem

vedoucím k cílené dohodě. Aby se předešlo nedorozumění a nejasnostem, doporučuje se sestavit plán druhu smlouvy, ve kterém by byly podrobně popsány odpovědnosti a který by se stal součástí procesu vývoje týmu.

## Diagnostika

U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména se zřetelem na žáky s lehkým mentálním postižením, slouží stanovená diagnostika k vyhotovení diferencované analýzy příčin, vlivu a souvislostí, popř. druhu a rozsahu postižení. Když je stupeň a délka postižení učení v různých oblastech hlubší a stále přetrvává, takže se nedá mluvit ani při intenzivní podpoře o přechodném charakteru poruchy, dojde ke stanovení potřeby speciálněpedagogické podpory. V rámci diagnostiky je třeba brát v úvahu celou řadu příčin a souvislostí. Generalizované poruchy učení a zvláště nízký sociální status se mohou pojít i k průměrnému intelektu a též znamenají potřebu speciálněpedagogické podpory. Naopak žáci s nižším intelektem a potížemi v učení nemusí

nutně vyžadovat speciálněpedagogickou podporu.

Stanovení diagnostiky v plném rozsahu je úkolem speciálního pedagoga a dalších odborných služeb. Zpravidla se provádí v rámci stanoveného formálního postupu a ústí ve správné rozhodnutí.



## Včasná diagnostika

V inkluzivních kontextech (ale i jindy) je včasná obsažná diagnostika žádoucí v případě, že žáci nespíňují ve více oblastech a po delší dobu školní požadavky. Protože se u žáků objevují zvyšující se nedostatky ve vědomostech, měla by následovat diagnostika včas, hlavním iniciátorem by měl být učitel. Diagnostika zaměřená na učební proces si klade za cíl sledovat průběh učení, zaznamenávat úspěchy, ale i neúspěchy v učení. To znamená odklon od tzv. *wait-to-fail přístupu*, tedy základní polohy, která bere specifická opatření na zřetel teprve tehdy, když se nedají přehlédnout potíže v učení. Často už je příliš pozdě, protože žáci již mají tak veliké nedostatky ve vědomostech, že se manifestují obtíže v učení (viz koncept *Curriculum Basiertes Messen*, CBM).



*V diagnostice platí:*

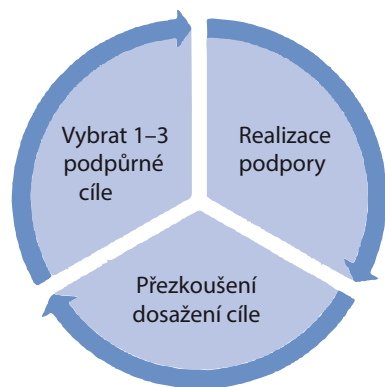
- Buďte senzibilní k potížím v učení.
- Nečekejte příliš dlouho. Včasná diagnostika přispívá k tomu, že je nastavena včasná podpora.
- Diagnostika není žádné stigma a neznamena, že bude potřeba stanovit speciálněpedagogickou podporu.
- Curriculum Basiertes Messen (CBM) umožňuje úzkou kontrolu vývoje učení žáků zvláště v matematice a v mateřském nebo cizím jazyce, vychází z kurikula.
- Standardizované testy zachytí úroveň celé třídy.
- Použijte testy společně s intervenčními programy, zohledněte je při výběru a tvoření nových materiálů.

## Individuální podpora

Na základě stanovených diagnostických přístupů zpracuje tým podpůrný plán, jenž je součástí dokumentace žáka. Hlavní odpovědnost za sestavení podpůrného plánu spočívá na speciálním pedagogovi, v našich podmínkách na třídním učiteli ve spolupráci se školním speciálním pedagogem. Žáci, kteří ještě nemají žádnou speciálněpedagogickou podporu, ale u kterých je v rámci diagnostiky stanovena potřeba zvýšené podpory, by měli být také zahrnuti do neformální podpůrné práce. Zde platí v systému dvou pedagogů princip dělené odpovědnosti (Breuer-Küppers & Bach, 2016, s. 16; Bartoňová & Vítková, 2018, 2019).



V závislosti na stupni, rozsahu a druhu postižení žáků následuje na základě sestaveného podpůrného plánu nastavená podpora. V tom případě je smysluplné vybrat reálný počet podpůrných opatření, určit časový horizont pro pozitivní plnění opatření a zajistit doprovodnou formativní evaluaci a/nebo závěrečnou sumativní evaluaci, zda bylo dosaženo cíle (obrázek 6). V České republice jsou podpůrná opatření stanovena školskou legislativou (zákon č. 82/2015 Sb., vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů).



Obrázek 6: Kruh plánování a realizace podpory (podle Breuer-Küppers & Bach, 2016, s. 17)

V týmu by mělo být zvaženo, kteří žáci s omezením v učení, ale bez potřeby speciálněpedagogické podpory by měli být preventivně podporováni. Podrobné vyhotovení podpůrného plánu pak není nutné, ale je účinné. Při výběru a formulování podpůrných cílů je nutno dbát na určitá

pravidla. S ohledem na vývoj škol a výzkum vyučování by měly vybrané cíle pro podporu zohlednit SMART pravidla. To napomůže tomu, abychom sebe ani žáky nepřetěžovali a umožnili vlastní působení.

#### *SMART znamená:*

- **Specifické** – vyberte cíle, které pokud možno přesně popisují aspekt podpory.
- **Měřitelné** – vyberte cíle, jejichž dosažení je v zásadě měřitelné a dá se přezkoušet.
- **Akceptované** – vyberte cíle, které jsou považovány vámi a vašimi žáky za relevantní.
- **Reálné** – vyberte cíle, které jsou pro žáky dosažitelné.
- **Termínované** – vyberte cíle, které se dají dosáhnout v určitém časovém rámci.

V závislosti na vybraných podpůrných cílech následuje podpora v různých zařízeních. Může se jednat o podporu jednotlivce, podporu malé skupiny a podporu třídy. Jako doplněk může být volena podpora a nabídka mimoškolních institucí, např. ergoterapie či psychologicko-psychiatrická opatření v kooperaci se školním psychologem.

Volba podpory závisí na diagnostice. Výzkumy ukazují, že podpora je spojena s cílem učení. Například žáci s lehkým mentálním postižením nedostatečně využívají strategie učení. Průcha, Walterová a Mareš (2003) hovoří o strategiích

v učení tehdy, když jsou činnosti při učení řízené a promyšlené a vedou k dosažení vyučovacího cíle. Pomocí nich žák rozhoduje o tom, které vědomosti a znalosti použije a v jakém pořadí. Při výběru specifických přístupů nebo vyučovacích metod platí, že je třeba ověřit jejich účinnost. Mnoho intervenčních programů nebo podpůrných metod se zakládá na podpoře jedince nebo malé skupiny, což může narušit vyučování v inkluzivní třídě. Zpravidla tuto podporu provádějí speciální pedagogové (pozn.: v ČR se jedná o předměty speciálněpedagogické péče). Empirický výzkum vyučování však dokládá, že existují kritéria účinného vyučování, popř. koncepty a metody, jejichž dodržování má pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami velký význam.

## Kooperace

V inkluzivním vyučování je třeba věnovat velkou pozornost situaci označované jako *team-teaching*, tedy výuce dvou pedagogů. Zpravidla se jedná o společnou výuku učitele a speciálního pedagoga, popř. učitele a asistenta pedagoga (pozn.: legislativně možné i v ČR). Lze rozlišovat různé formy vyučování, které jsou v zásadě možné, ale různě obtížné.



### *Význam a úkoly multiprofesního týmu:*

- Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spočívá ve společné odpovědnosti multiprofesního týmu.
- Individuální podpora následuje na základě podpůrného plánu, jehož účinnost je třeba přezkoušet.
- Inkluzivní vyučování vyžaduje dělbu rolí multiprofesního týmu. Vyučování dvou pedagogů lze realizovat různým způsobem.

## 4.3 Plánování inkluzivního vyučování

Plánování inkluzivního vyučování na jedné straně obsahuje plánování speciálněpedagogické podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na druhé straně je třeba realizovat plánování společného vyučování na věcné úrovni, tedy plánování relevantního obsahu vyučování.

V inkluzivním vyučování platí, že dochází na obsahové úrovni k balancování mezi individuálními a společnými učebními předměty. Koncepte společných učebních předmětů se zřetelem na různé druhy heterogenity vyžaduje didaktický způsob postupu. Zvláště se zřetelem na společné vyučování žáků s mentálním postižením navrhl Feuser (1989) vývojově

logickou didaktiku. Jádrem teorie je zajistit propojení úrovně žáka (subjektivní stránky), úrovně obsahu a věcné úrovně (objektivní stránky). Tento didaktický způsob myšlení, který spojuje předpoklady žáka a odborné požadavky, byl využit pro koncepci inkluzivního věcného učení (Seitz, 2006).

Na pragmatické úrovni to znamená, že přípravu jednoho tématu je třeba plánovat se zřetelem na předpoklady žáků, přičemž se vychází od žáka s nejnižší úrovní (Feuser, 1989, s. 40). Tímto způsobem lze plánovat redukované učivo pro žáky s mentálním postižením. Učební předměty intaktních žáků tím nejsou dotčeny. Koncepční pomocí pro plánování společných učebních předmětů mohou být na subjektivní straně (předpoklady žáků) stupně kognitivního vývoje nebo stupně dominující činnosti. „Praktická orientace na objektivní straně (odborný úhel pohledu) se zřetelem na rozšíření tématu/obsahu může být např. hledisko věcného vyučování“ (Schwoch, 2017, s. 40).

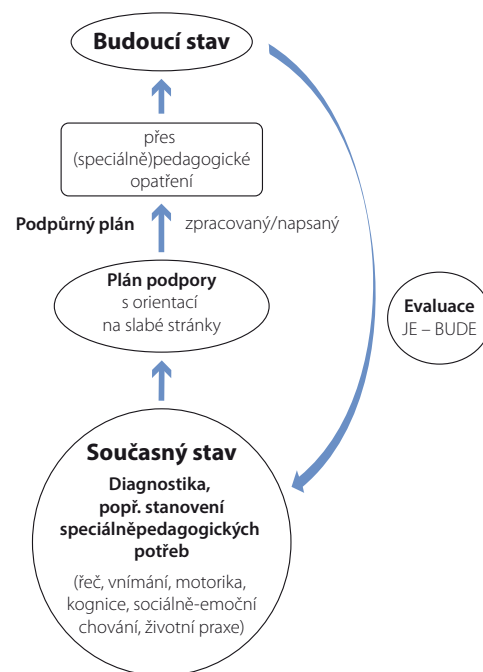
## Podpora plánování

Na základě mnohvrstevnaté, multiperspektivní diagnostiky lze pomocí zprostředkování individuální situace žáka v učení uskutečnit podpůrné plánování. Podpůrné plánování obsahuje různé metodické kroky a akcenty plánování.

Ve společném vyučování se žáky s potřebou podpory v duševním vývoji je spektrum učebních předpokladů zvláště široké. Abychom se vypořádali s touto heterogenitou, je

třeba sledovat individualizaci v předpokladech týkajících se vývoje. Tato individualizace má samozřejmě vliv na utváření vyučování.

V zjednodušené formě obsahuje podpůrné plánování (obrázek 7) procesuální kroky a metodické aspekty (srov. Mutzek & Melzer, 2007; Popp et al., 2017; Schob & Janz, 2004).



Obrázek 7: Podpůrné plánování jako cirkulační proces (Schwoch, 2017, s. 45)

Na základě diagnostiky, popř. stanovení speciálněpedagogických potřeb, jsou vyzvednuty aktuální učební předpoklady.

Tyto předpoklady učení se vztahují k pěti vývojovým oblastem (motorika, vnímání, řeč/komunikace, kognice, sociálně-emoční chování), ke kompetencím týkajícím se předmětu (čtení, psaní, počítání) a k životně důležitým kompetencím (sebeobsluha). Tento současný stav obsahuje stejnou měrou zdroje a deficity. Podpora začíná, když se žáci učí a opouští svoji tzv. komfortní zónu. To se stane tehdy, když jsou podpůrné cíle orientovány na slabé a silné stránky. Tyto podpůrné cíle mají být obohaceny různými (speciálně) pedagogickými opatřeními a ústí v předpovídaný budoucí stav.

Evaluace skutečného konečného stavu ve srovnání s evidovanou situací v učení ukazuje, zda je dosaženo budoucího stavu. Tento proces zpětné vazby je absolutně nutný pro proces podpůrného plánování, neboť může poukázat na účinnost pedagogických opatření. Z evaluace může být rovněž patrné, zda podpůrné cíle jedince minou, jsou málo konkrétní nebo příliš nízké nasazené. Současně bude



transparentní, v jakém rozsahu jedinec již disponuje novými kompetencemi. Tento cirkulační proces vede ke stále novému chápání učebních předpokladů, k novému plánování cílů a podpůrných opatření s orientací na potřeby a konečně k aktualizaci podpůrných plánů (Popp et al., 2017).

### Sestavení podpůrného plánu

Pomocí podpůrného plánu se má zajistit, aby vyučování/podpora byla žákovi přiměřená a vztažená na vývoj jeho zdrojů a podporu deficitů. Podpůrný plán představuje nástroj k zajištění kvality (Popp et al., 2017, s. 15).

V podpůrném plánu se konkretizují učební předpoklady, podpůrné cíle, pedagogická opatření a evaluační kritéria. Pomocí podpůrného plánu lze přezkoušet efektivitu speciálněpedagogické podpory, popř. vyučování.

Vedle obecného zajištění kvality a efektivity vyučování pomocí podpůrného plánu umožňuje podpůrný plán konkrétní, na cíl orientované pedagogické jednání. Plán činí transparentní cíle podpory, požadované individuální životní podmínky na úrovni sociální, emocionální, motorické, kognitivní, řečové i na úrovni vnímání a relevantní opatření/metody pro všechny osoby, které se podílely na podpůrném procesu. Kompetence mohou být v této souvislosti jasně stanoveny, což odpovídá jednotnému podpůrnému konceptu a působí proti neefektivní podpůrné činnosti.

Pomocí dokumentace v rámci podpůrného plánu je zdůvodněna také připravenost zdrojů (pomoc v jednotlivých případech, různé terapie a pomůcky, speciální metody a sociální formy, personální doprovod) pro žáky.

Učitelé mohou sami uskutečňovat metody pomocí podpůrných plánů se zřetelem na jejich účinnost. Žáci se mohou orientovat v cílech formulovaných v podpůrných plánech. Zažijí sami na svém vývoji jejich účinnost, když cíle lze dosáhnout s jistotou. To posiluje jejich sebevědomí.

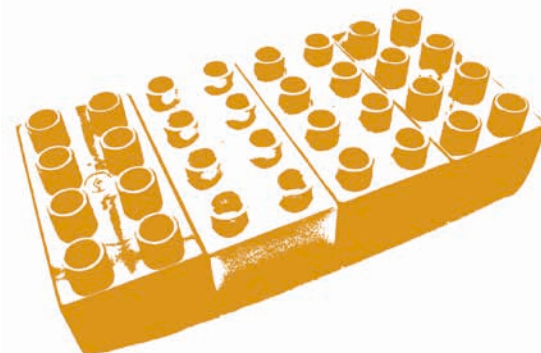
### Kvalitativní kritéria k sestavení podpůrných plánů

Aby se ve školní praxi mohlo uskutečnit efektivní podpůrné plánování, je třeba, aby toto plánování splňovalo různá kvalifikační kritéria (srov. Schwoch, 2017, s. 47).

#### Kvalifikační kritéria

- Sebeurčení – jako důležité kritérium podpůrného plánu je sebeurčení zaměřeno na jedné straně na začlenění žáků s postižením do podpůrného plánování. Na druhé straně by se mělo v podpůrném plánu brát na zřetel sebeurčení jako nadřazený cíl každého těžiště podpory. Tím se vyhneme asymetrickému chápání rolí podpory a žáci získají více vlastní odpovědnosti. Podpůrný plán jim dodává sílu (*empowerment*).

- Orientace na zdroje – orientace na zdroje žáků je důležitá při plánování, neboť učební pokroky jsou založeny na významném obsahu, zájmech a zálibách. Tak by měl podpůrný plán obsahovat silné stránky žáka, jejichž rozšíření je pro něj motivující.
- Odbornost – podpůrné plány jsou odborně správné, když odpovídají předpokladům učení a cíle skutečným individuálním předpokladům a opatřením aktuálního stavu výzkumu.
- Všestrannost – všestrannost podpůrného plánu vychází z různých perspektiv osob (různé vývojové oblasti) a účasti různých aktérů na podpůrném plánování (žák, terapeut, rodiče, učitel, asistent pedagoga).
- Trialog – koncepty a evaluace podpůrných plánů by se měly diskutovat v trialogu, který explicitně zdůrazňuje aktivní roli žáka s postižením, učitele a rodičů, popř. dalších zúčastněných.
- Těžiště postižení – aby byly podpůrné plány účinné a bylo možno realizovat cílenou podporu, je třeba vymezit těžiště podpory.



## 4.4 Koncept včasné intervence u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Na diagnostiku lze spíše nahlížet 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 pro diagnostiku potřebné, 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 hodnotovou orientaci. 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; Bartoňová & Vítková, 2017, 2018).

Alternativu tradičního testování poznávacích procesů představuje *dynamická diagnostika*. Dynamická diagnostika jako proces zahrnuje škálu strategií, které by měly být shromažďovány 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. Užítí informací z učebního prostředí může pomoci k 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*), učenou dětem předškolního věku, 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 neefektivněji 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).

Včasná identifikace neznamena nějakou formu intervence za účelem potvrzení obtíží žáka, které se mohou vyskytovat. Pečlivě se zaměřuje na to, aby se raná identifikace nevztahovala výhradně na deficity žáka, ale vychází i 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, který 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 i v kontextu podpory školních psychologů a speciálních pedagogů při identifikaci a naplňování potřeb. Klíčovou osobou je i třídní učitel. Bez ohledu na diagnózu žáka učitel sleduje formu žákova učení, naplnění stanovených cílů, 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.

### Otázky diagnostiky a plánování intervence

Diagnostika by měla mít komplexní charakter, resp. neměla by být zaměřena pouze na žáka ve vyučovací proces



(žákovo pojetí učiva, učební styly, dosažené výsledky, dovednosti), ale měla by se orientovat i na souvislosti sociálních vztahů, zájmy žáka, jeho hodnotovou orientaci. 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).

- Volba strategií v procesu diagnostiky by měla poskytovat informace potřebné pro usnadnění implementace vhodných učebních přístupů. To znamená, že před započatím 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.

#### *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 podpurných 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 předpokládané 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 27/2015; Bartoňová & Vítková, 2013). 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 a osvojení nových informací. Zprostředkujeme-li žákům učivo a přenos informací na základě metod a způsobů, které jim 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, nejsou jediným užitím 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. Bartoňová, 2016; Krejčová, 2013).

## Identifikace bariér 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 k specifickým 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 specifík 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 širěji, 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, ne 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.

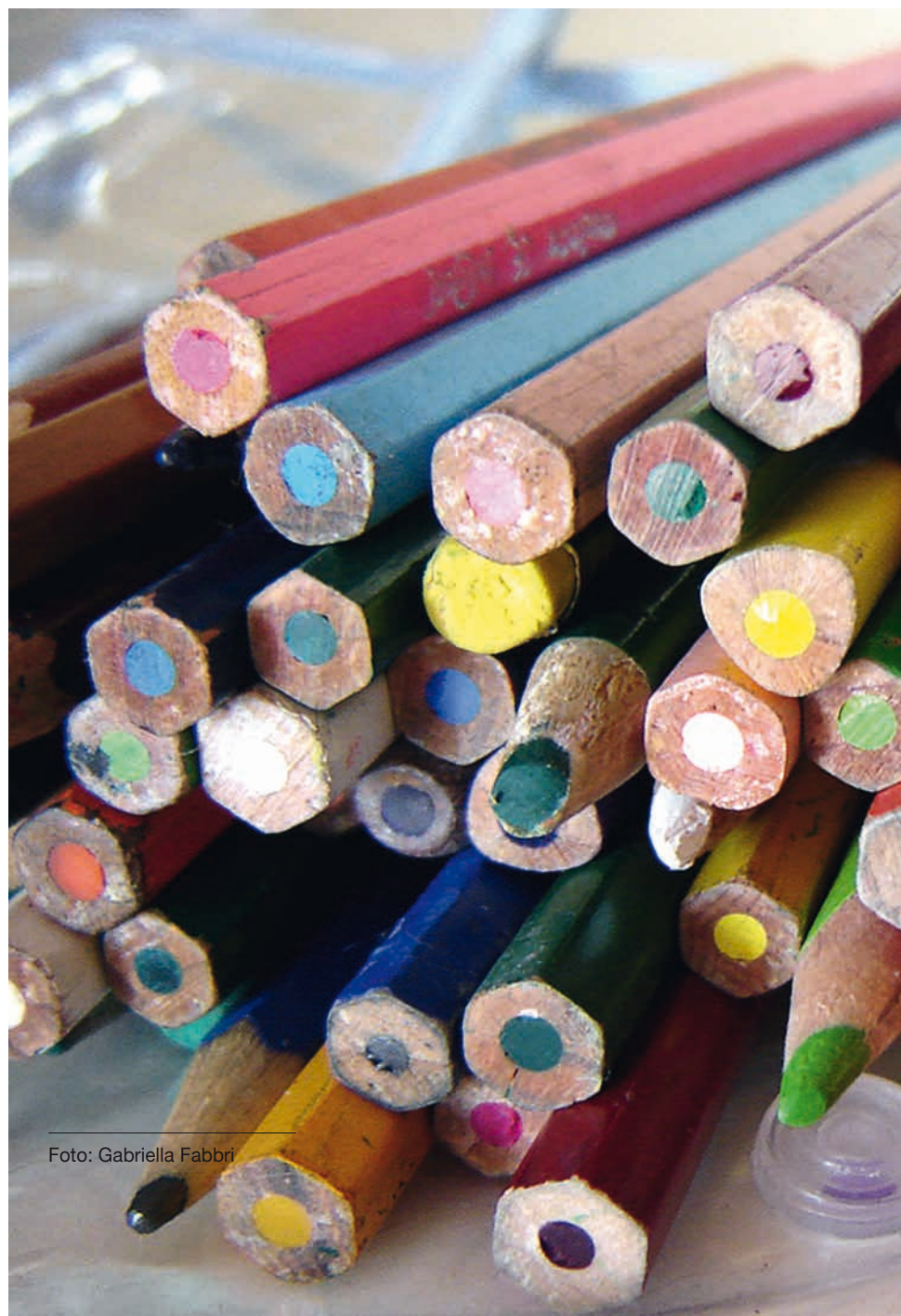


Foto: Gabriella Fabbri

# Učíme se společně

# 5

Tendence inkluzivního vzdělávání se týkají okruhu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků s lehkým mentálním postižením, kteří mohou být začleněni do školy běžného vzdělávacího proudu. Většina žáků s lehkým mentálním postižením je schopna absolvovat základní školu, vyučit se a lze je zaměstnat prací, která vyžaduje spíše praktické dovednosti než teoretické schopnosti.

## 5.1 Teorie společného vyučování

Společné vyučování ve smyslu inkluze lze popsat jako vyučování, které bere na zřetel jakoukoliv dimenzi heterogenity v třídním kolektivu žáků (Hinz, 2002). Rozdíly v kognitivních, motorických, řečových, sociálních a emocionálních oblastech stejně jako diverze pohlaví a sociálně-kulturní diverze by měly být brány na zřetel stejným způsobem ve vyučování v běžné škole. S požadavkem na inkluzi žáků s mentálním postižením se rozšiřuje spektrum předpokladů učení.

Teorie společného předmětu (Feuser, 1989) představuje základ vývoje teorií pro společné vyučování. Feuser (1995, s. 170) zdůrazňuje nutnost kooperace na společném tématu

v rámci projektů, záměru a ve formách otevřeného učení. Proti variantám vnější diferenciaci je postavena individualizace formou vnitřní diferenciaci, aby se vyloučily procesy vyčleňování. Feuser určuje základní vztahy ve společném vyučování, které se pohybuje mezi kooperací a individualizací. Teorie vývoje vrcholí podle Feusera (1989) ve vývojově logické didaktice. Jeho model komplexní didaktické oblasti přitom rozlišuje tzv. stranu objektu (předmětu), která obsahuje analýzu věcného obsahu, a stranu subjektu, která předpokládá vývojovou diagnostiku žáka. Poznatky z těchto procesů analýzy ústí do analýzy struktury jednání, ve které se setkává problematika obou směrů analýzy, např. který žák si může osvojit obsah předmětu na jakém stupni a jakým způsobem.

### Teorie inkluzivních procesů

Na základě dlouhodobého pozorování, ankety realizované v inkluzivních třídách základní školy a s přihlédnutím k teorii společného předmětu (Feuser, 1989) konkretizoval a rozšířil Reiser (1991, s. 24) teoretické uvažování o inkluzi. Společné vyučování v heterogenních učebních skupinách se pohybuje

v balancování mezi stejností a diferencí. Moment stejnosti se nachází např. ve společných tématech, záměrech a projektech. Aspekt difference nastupuje v individuálních příspěvcích, učebních sekvencích a v subjektivně relevantním učebním obsahu a tématech dne.

## Teorie společné učební situace a společného předmětu

Zdánlivě protikladné póly pospolitosti a individuálního vývoje učení popsal Wocken (1998) ve své kritice teorie společného předmětu (Feuser, 1989). Wocken poznamenává, že nejenom předmět působí inkluzivně, ale i kooperace formou projektů tvoří kvalitativní rozměr inkluzivního vyučování. Na tomto základě popisuje Wocken (1998) svoji teorii společné učební situace.



*Ve společném vyučování lze analyzovat čtyři různé učební situace:*

- *Koexistence učební situace* – zde dominují individuální plány jednání. Žáci se učí ve stejnou dobu na stejném místě, ale téma a obsah může být individuálně různý.
- *Komunikační učební situace* – vznikají především o přestávce nebo v rozhovorech otevřeného učení. Tyto učební situace se příliš netýkají obsahu a učebních cílů vyučování, spíše sjednocují kvalitu mezilidské kultury rozhovoru.
- *Subsidiární učební situace* – přinášejí obsahové a sociální faktory, neboť tyto učební situace obsahují asymetrický přístup k podpoře. Wocken (1998) rozlišuje dvě formy učebních situací. V podporované učební situaci asistent neopomíná svoje vlastní cíle jednání (např. vysvětlí úkol žákovi ještě jednou). V prosociální učební situaci se asistent vzdává svých cílů ve prospěch žáka, který potřebuje podporu (např. žák pomáhá po delší dobu druhému žákovi).
- *Kooperativní učební situace* – Wocken (1998) je vzhledem ke svým cílům rozlišuje na doplňkové a společné. V doplňkových učebních situacích jsou potřeba dvě osoby/skupiny, které vzájemně spolupracují, aby dosáhly různých cílů při společné činnosti. Společné situace jsou charakterizovány společným cílem. Přitom závisí jeho splnění na každém z nich.

## Teorie vyučování různosti

S odvoláním na teorii inkluzivních procesů (Reiser, 1991) vyvinul Hinz (1998) *teorii různosti*. Různost se vztahuje na různé dimenze heterogenity ve školní třídě (nadání, postižení, pohlaví, sociálně-kulturní pozadí). Hinz dále upřesňuje význam teorie společného vyučování. Společné vyučování méně odůvodňuje speciální didaktikou pro různá východiska učení či druhy potřeb u různých žáků ve třídě. Spíše vyžaduje pro společné vyučování obecnou didaktiku, která hájí pospolitost a zohledňuje předpoklady a možnosti všech žáků.

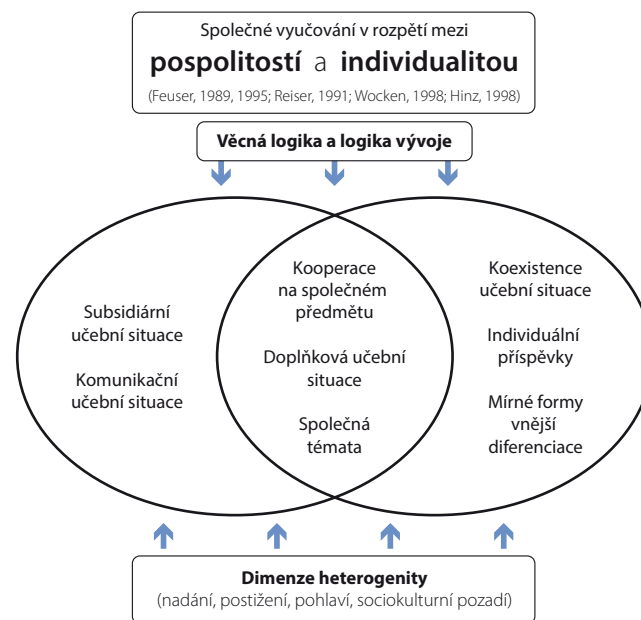
## Průřez teoriemi společného vyučování

Jádro základních teorií společného vyučování je představeno u Hinz (2006). Konsenzus prezentovaných teorií je v napětí mezi pospolitostí a individualitou, ve kterém se pohybuje společné vyučování (Feuser, 1989, 1995; Reiser, 1991; Wocken, 1998; Hinz, 1998). Rozdílné dimenze heterogenity (Hinz, 1998) jsou přitom podstatným východiskem a základem.

Pospolitost spočívá v kooperativních nebo doplňkových učebních činnostech na společných tématech nebo na společném předmětu. Vedle toho existují rovněž společné momenty a setkání ve formě subsidiárních nebo komunikačních učebních situací.

Pozornost věnovanou individualitě lze nalézt v individuálních příspěvcích nebo v koexistenci učební situace. Akcent na individuální učební cíle lze také nastavit prostřednictvím mírných forem vnější diferenciacce (Reiser, 1991). Ratz (2004) sledoval realisticky a rozvážně především tyto vnější formy individualizace a jejich logistické a didakticko-metodické potřeby v inkluzivních třídách.

V zásadě platí ve všech institucích, ve kterých probíhá společné vyučování, vzájemně propojit logiku věci a vývoj žáka (Feuser, 1989; srov. obrázek 8).



Obrázek 8: Průřez teoriemi společného vyučování (Schwoch, 2017, s. 20)

## 5.2 Společné vyučování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich intaktní spolužáky

Společné vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami závisí na více faktorech. Empirická šetření vyučování prokazují četné znaky účinnosti učení ve vyučování. V zásadě by měl učitel sledovat ve vyučování některé z těchto znaků.

Zvláště žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou odkázáni na dobré vyučování a profitují z něho. Podpora učení dbá na principy, podle kterých máme postupovat na základě stanovených požadavků. V podstatě jsou to oblasti vedení třídy jako jasnost a struktura vyučování. Doplněno je

zohlednění realizace nezávisle používaných metod, tj. metod přímých instrukcí a konceptu kooperativního učení, protože jsou prokazatelně účinné a v kontextu inkluzivního vyučování je jejich tutoriální charakter zvláště významný. Protože formy otevřeného učení mají v inkluzivním vyučování vysokou hodnotu, nazývají se podmínkami, které umožňují také u žáků s mentálním postižením úspěch v učení (Helmke, 2015). Schopler, Reichler a Lansingová (2011,



s. 163) uvádějí, inkluzivní přístupy jsou vhodné jak pro žáky zdravé, tak pro žáky s postižením. Zdraví žáci se naučí chápat a přijímat žáky s postižením, cítí zadostiučinění, že jim mohou pomáhat. Postižení žáci mají naopak pozitivní zkušenosti získané hrou a kontaktem se zdravými žáky.

Pojmy vedení třídy a třídní management nejsou synonymy, ale koncepty, které se vzájemně překrývají. Jde tedy o to, aby se vyučování vytvářelo podle principů účinného vedení třídy, a aby se tak umožnil úspěch v učení u žáků s lehkým mentálním postižením a minimalizovaly se tak jejich potíže v učení. Vedení třídy je potřebný koncept, který se učitel sám mimoděk nenaučí. Spíše jsou nutná opatření, týkající se diagnostiky vyučování a evaluace vyučování. Současně je důležité, především pro podporu žáků s mentálním postižením, aby nechyběla motivace k další činnosti.

Dobré *vedení třídy* je proces, který vyžaduje trpělivost a reflexi. Neexistuje na něj nějaký „rychlý recept“. Střednědobě a dlouhodobě z toho profitují žáci i učitelé stejnou měrou. Přitom platí, že vedení třídy je klíčový znak dobrého vyučování (malý nárůst chyb, vysoká spolupráce). Třída, která se na učitele těší, je motivovaná a rozvíjí pozitivně ochotu učit se. Učitelé, kteří jsou vnímaví a chápaví, podporují otevřenost žáků. V zaměření dobrého



vedení třídy je prevence, ne reakce. K vedení třídy patří všechny aktivity učitele směřující k vytvoření prostředí učení (Everston & Weinstein, 2006). Základním principem je jasný průběh a rutina. Everstonová a Weinsteinová (2006) jmenují jedenáct kritérií dobrého vedení třídy. Jejich používání zvyšuje účinnost učení ve vyučování a jsou proto považována za základní podpůrná opatření při plánování a realizaci vyučování. Vyučovací formy nebo vyučovací metody jsou přitom druhořadé.

### Kritéria dobrého vedení třídy

(podle Everston & Weinstein, 2006)

Ke kritériím dobrého vedení třídy patří: příprava prostoru třídy, plánování a informování o pravidlech a vyučovacích postupech, stanovení důsledků, vytvoření pozitivního učebního klimatu ve třídě, dohled nad žáky, přiměřená příprava na vyučování, stanovení odpovědnosti žáků, jasnost ve vyučování, forma kooperativního učení, vymizení nepřiměřeného chování žáků a strategie pro potenciální problémy.

Kounin (2006, s. 87) doplňuje koncept o další aspekty jednání učitele: „Budte vstřícní ke všem, pracujte současně na různých problémech, vedte vyučování živě a s elánem, plánujte a vedte svoje vyučování plynule podle dané linky a vystříhejte se přerušování, aktivujte celou učební skupinu, organizujte přechodové fáze ve vyučování, poznejte a zamezte (vyhněte se) předstírané účasti svých žáků.“

K tématu vedení třídy patří současně další klíčový znak dobrého vyučování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: srozumitelnost a struktura. Nestrukturované a nejasné (nesrozumitelné) vyučování představuje především pro žáky s lehkým mentálním postižením bariéru. Struktura (uspořádání) je o to důležitější, čím menší jsou předchozí znalosti žáků (Helmke, 2015). Jasnost a srozumitelnost jazykového (řečového) vyjádření ve vyučování mají dominující význam pro učení. Hattie (2013) uvádí sílu efektu  $d = 0,75$ , což odpovídá vysokému efektu.



Obrázek 9: Čtyři komponenty srozumitelnosti (podle Helmke, 2015)

Dále se uvádí, že je třeba vyhnout se nejistým a vágním výrazům i nekorektní gramatice (např. špatně započaté nebo ničím nekončící věty, nesprávná synonyma), zlomu kontinuity

(irelevantní komentáře, nesprávné, tedy věcně nelogické prezentace odborného obsahu), přehnanosti, prodlužování řeči (*OK, hm, ne*). Je třeba zvážit, zda jazykový model je jazykově srozumitelný také v písemné formě (např. způsob práce, úkoly na cvičení, formulované metodické způsoby). K přezkoušení, zda vyučování odpovídá kritériím jasnosti a srozumitelnosti, můžeme použít následující seznam. V systému dvou pedagogů (*team teaching*) můžeme tato kritéria reflektovat na základě shody a důvěry formou vzájemného sledování výuky.

## Seznam znaků struktury a srozumitelnosti

### *Průběh hodiny*

- Byl dán jasný začátek a jasný konec hodiny/fáze?
- Byl jasně formulován cíl hodiny?
- Byla struktura hodiny věcná a odborně logická?
- Měl učitel pomoc při strukturování (vizualizace)?
- Bylo k dispozici dostatek času pro otázky žáků?
- Souhlasila verbální a písemná vyjádření?
- Byly výpovědi učitelů jasné a srozumitelné?

### *Věcný vztah*

- Byl obsah odborně korektní?
- Vystihovaly metody věcný obsah?
- Vystihovala média věcný obsah?
- Byla hodina zařazena do smysluplného kontextu?
- Byly požadované poznatky dobře strukturované?
- Byly odborné pojmy dostatečně vysvětleny a procvičeny?

### *Přijetí žáky*

- Bylo žákům jasné, na co měli dávat v hodině pozor?
- Byla dána transparentně kritéria úspěchu?
- Sdělil učitel žákům cíl hodiny?
- Věděli žáci, jaký výkon se od nich očekává?
- Mohli žáci použít svoje dřívější znalosti?
- Dbalo se na předpoklady žáků?
- Byly osloveny různé smysly?
- Byli žáci podněcováni k aktivní spolupráci?

### *Cvičení a prohloubení*

- Byly dány otázky k přezkoušení porozumění probírané látce (obsahu) žáky?
- Bylo poskytnuto shrnutí mezi jednotlivými fázemi?
- Byla dána fáze k ujištění se o výsledcích?
- Existovala možnost vedení cvičení, opakování?
- Cvičila se samostatnost?
- Bylo to vhodné k prohloubení učení?

### *Sociální fáze*

- Byly dohodnuté důsledky také dodrženy (akce, reakce, pochopení)?

Utváření pozitivní atmosféry je výzvou pro každého učitele. Úspěch vyučování rozhodně závisí na tom, zda se učitelé daří vytvořit příjemné a uvolňující klima. Aby žáci uspěli, potřebují věřit, že to, co se učí, je pro ně užitečné, adekvátní a smysluplné. Potřebují vědět, že jsou součástí třídního

kolektivu a jsou zodpovědní za vlastní chování a učení. To formuje žáka, který si je jistý sám sebou.

### 5.3 Vyučovací formy, strategie učení

Dosavadní závěry ukazují, že formy otevřeného učení jsou cílovými tendencemi především pro dobré žáky s dobrými předběžnými znalostmi, kteří mají osvojené strategie učení, zatímco žáci s lehkým mentálním postižením z toho méně profitují (Lebens & Lauth, 2014).

**Dobře strukturované vyučování a vyučování koncentrované na učitele je vhodné především tehdy, když má být výuka zprostředkována v malých krocích a je vhodně strukturována. Jedná se o oblast specifických poznatků, např. násobilky, pravidel psaní velkých a malých písmen, přiřazování grafému – fonému nebo strategie učení). Žáci se potom učí přesně to, co se podle kurikula mají učit.**

Formy otevřeného učení vedou k cíli vždy, když vedle oblastí specifických poznatků jsou dodatečně podporovány metakompetence a učení, ve kterém je žák odpovědný

sám za sebe. Zdá se, že ve smyslu dobře odůvodněného vyučování k podpoře žáka s lehkým mentálním postižením:

- je potřeba položit akcent na metody v úzké souvislosti s definovanými učebními cíli a zjišťovat pokroky v učení.
- mají formy otevřeného učení dlouhodobé tradice a široké rozšíření, nemělo by se odmítat vyzkoušet k podpoře žáků také strukturované metody a metody zaměřené na učitele.

**Koncept kooperativního učení spojuje ve třech krocích zpracování jednotlivcem, skupinou a prezentací (*think – pair – share*) a poskytuje možnost systematicky spojit elementy intenzivního strukturování a otevřeného učení.**

Hattie (2013) uvádí, že skutečná účinnost konceptu je dobře doložitelná. Kooperativní učení je třeba realizovat v malých krocích (srov. Brüning & Saum, 2009).

**Otevřené učení (např. plán stanic, týdenní plán, objevné učení, projektová metoda) má také v inkluzivním vyučování svoje pevné místo. Otvírá možnosti seberegulovaného učení, ulehčuje vnitřní diferenciaci a podporuje centrální kompetence stejně jako profesní zaměření.**

Pro žáky s lehkým mentálním postižením a tím také pro učitele připravujícího plán znamená otevřené učení zvláštní výzvu. Je dána požadavky na metakognitivní vedení. Pracovní procesy musejí být podle žáků stále plánovány, strukturovány, modifikovány a kontrolovány. Jen tak lze dosáhnout zamýšlených cílů a vyvarovat se chyb ve vývoji. Současně nabízí otevřené učení také přístupy pro tutoriální podporu. Aby se dalo vyhovět učebním předpokladům žáků s lehkým mentálním postižením, je třeba zohlednit aspekty vedení třídy, strukturování vyučování, redukci složitých úkolů a srozumitelnost řeči. Jinak existuje nebezpečí, že v otevřeném učení bude omezen aktivní podíl učení a nedojde k nárůstu kompetencí systematicky, ale v lepším případě náhodně.

Ve formách otevřeného učení je třeba kontrolovat zvláště citlivě pokrok žáka s lehkým mentálním postižením. Přímá instrukce, jinak také explicitní nebo systematická instrukce, vykazuje významné překrývání s konceptem redukce obtížnosti. Je dostatečně empiricky prozkoumána (Lebens & Lauth, 2014). Ve vědeckém kontextu se otevřené učení doporučuje právě kvůli velké efektivitě u žáků s postižením. Ve školách je však méně známo.

Metody přímé instrukce se zaměřují na zprostředkování poznatků specifických pro oblast v odborných a mezioborových cílových kontextech (např. zprostředkování



strategií). Na teoretické úrovni se vychází z poznatků výzkumu učení a paměti, zvláště z kognitivismu, a poznatků o narušených, popř. ztížených procesech učení a paměti. Jsou identifikovány u všech druhů postižení.

#### *Cíle a klíčové znaky přímé instrukce*

- Nacvičit základní znaky až k úplné automatizaci: vyplnit mezery ve výchozích vědomostech.
- Nastavit hlavní cíle přímo, odstranit nadbytečné učební úkoly.
- Bezprostředně a podrobně řídit chování žáků při učení.

Pomocí těchto principů lze odlehčit kognitivní systémy žáků. Zpracování učební látky by mělo vykazovat následující znaky (Grünke, 2014):

- Poskytnout zpracované příklady řešení, efektivní strategie řešení.
- Vysoce strukturované a plánované práce (od lehkých po těžké) pod velmi těsným vedením učitele, pokračování jen tehdy, když jsou viditelné učební výsledky.
- Velmi těsné vedení na začátku intervencí (postupně klesající), učitel funguje jako model.
- Silné zaměření především na automatizované cvičení, později samostatná cvičení.
- Vedení učebního procesu a procesu učení precizní a bezprostřední zpětnou vazbou (chyby jsou hned korigovány, správná řešení posilována).

- Kontrola pokroku v učení.
- Úkol je rozebrán do přehledných dílčích kroků.
- Je přezkoušen stav učení.
- Opakovaně realizovaná zpětná vazba.
- Samostatné cvičení / individuálně přizpůsobené instrukce.
- Obrázky a grafika k znázornění věcného obsahu.
- Strukturalizace (uspořádání) hodiny v jednodušších fázích.
- Zprostředkování obsahu v malých skupinách.
- Modelování obsahu učitelem.
- Plynulé (cyklické) zpracování připraveného materiálu pro vyučování.
- Individuální přímá podpora.
- Zpětné dotazy k pochopení vyučovacího předmětu.
- Představení obsahu učitelem, popř. předvedení.

V kontextu individuální podpory je přizpůsobena obtížnost úkolů, jejich komplexnost a individuální pomoc na základě předběžných znalostí a učebních pokroků.

Tato paradigmaty, popř. klíčové znaky přímé instrukce zdůrazňují přínos a odpovědnost učitele za úspěšný učební proces žáků. V tom se odlišuje přímá instrukce od metod orientovaných na žáka (např. objevené učení nebo projektové vyučování). Bezpečí ve třídě znamená intelektuální bezpečí stejně jako bezpečí psychické. Během stresu přebírají kontrolu nad kognitivními funkcemi emoční centra mozku. Učitelé musejí brát ohled na komplexnost učebních úkolů, aby byly dostatečně stimulující, ale ne nepřekonatelné.

## Metarovina a znalost strategií

O tom, čím se odlišuje úspěšné učení od méně úspěšného učení, poskytuje informace tabulka 2.

Tabulka 2  
Srovnání úspěšného a méně úspěšného učení

Úspěšní žáci	Méně úspěšní žáci
Jsou vědomí, metakognitivní žáci.	Věnují méně času učení.
Používají vlastních pouček.	Dají si méně námahy k tomu, aby porozuměli učebnímu úkolu.
Formulují vlastní otázky.	Chybějí potřebné předchozí znalosti.
Kontrolují svoje učební pokroky.	Nacházejí zřídka bezprostřední možnosti řešení.
Regulují svoji motivaci.	Mají na základě dřívějších negativních zkušeností sníženou motivaci k učení.
Dbají na vyskytující se emoce.	Učí se spíše periferně, tedy jen tehdy, když jsou k tomu přinuceni.
Kontrolují impulzivní tendence k jednání.	Neznají účinné strategie.
Znají větší počet učebních strategií.	Nevědí, jak je mají použít.
Umějí je vědomě používat.	Neprovádějí vlastní kontrolu svého učení.

Tabulka 2 (pokračování)  
Srovnání úspěšného a méně úspěšného učení

Úspěšní žáci	Méně úspěšní žáci
Disponují širokými odbornými znalostmi, které mají propojeny.	Nepracují s chybou.
Reflektují účinnost učebního procesu.	Jsou přetíženi novými a komplexními úkoly.
Spoléhají na to, že si mohou osvojit nové schopnosti.	Učí se nesystematicky a náhodně.
Věří v potřebnost vlastního snažení	Jsou málo odvážní a vyhýbají se učebním situacím.
Beze strachu interpretují chyby	Chyby neumí interpretovat

## Faktory účinné při omezeném výkonu

Empirické závěry šetření poukazují na to, že struktura uchování v paměti a s tím spojené rozsáhlé automatizované procesy zpracování u jedinců s lehkým mentálním postižením nepodávají dostatečné vysvětlení pro generalizované potíže v učení. Jinak se potlačují kontrolou zpracovávaných procesů. Tyto mohou být podmíněny obtížemi v učení.

Jako nejvýznamnější faktory působení u žáků s nenápadnými výkony v učení jsou důležité:

- metapaměť;
- pracovní paměť;

- potřeba strategií;
- dřívější poznatky.

Ve všech čtyřech oblastech vykazují žáci s lehkým mentálním postižením určitá specifika.

### Metapaměť

Nedostatečné poznatky u žáků s lehkým mentálním postižením jsou spojeny s používáním paměťových strategií, mimo jiné s omezením metapaměti (procedurální a deklarativní). Ta je méně senzibilní. Žáci méně vědí o strategiích k řízení paměťových výkonů a nemohou přizpůsobit komplexnější aspekty k použití strategií adekvátně k situaci, popř. k úkolům.

### Krátkodobá a pracovní paměť

V kontextu kapacity krátkodobé a pracovní paměti vznikla také kognitivní teorie zatížení (*cognitive load theory*) podle Swellera (1988, 2005). Ta vychází z nadměrného zatížení žáků s lehkým mentálním postižením. Během tohoto zatížení jsou zatěžovány zvláště zdroje pracovní paměti, protože tito žáci si nedokážou jednoduchým způsobem vyvolat základní poznatky, nýbrž si je musí s chybami odvodit. Písemné násobení se stává při nedostatečných automatických znalostech malé násobilky velmi komplexním požadavkem, protože žáci nezískali procedurální znalosti, ale vyžaduje se, aby jich používali. Kromě toho mohou nedostatečně probrané a vysvětlené učební úkoly tyto žáky určitým způsobem zatížit, protože paměťové zdroje mohou být dodatečně omezeny neznalostí strategií nebo protikladnými požadavky, které jsou na ně kladeny.

## Úkol

**Chcete si zapamatovat telefonní číslo, nemáte však po ruce tužku. Jaké strategie použijete, abyste si číslo zapamatovali a nezapomněli ho dřív, než si ho zapíšete (mnemotechnické pomůcky)?**

*Učební a paměťové strategie*

Intervenční faktory v kontextu podpory učebních a paměťových strategií jsou často dány tradicemi kognitivismu. Společným cílem těchto přístupů je zprostředkovávat strategie učení a paměťové strategie a připravit jejich použití v situaci transferu. Žovinec, Krejčová a Pospíšilová (2014, s. 59) uvádějí, že existuje více pojmů, které označují, že speciální pedagog využívá v edukaci metakognitivní prvky, jež podporují regulační schopnosti v myšlení jednotlivých žáků. Vyučování zaměřené na kognitivní strategie je přístup, kdy učitel učí žáky s postižením umět se učit, rozvíjí jejich dovednost nové poznatky spojit s již osvojenými a využívat je po celý život. Žáci se mají stát experty v učení. Z toho plyne zprostředkování specifických poznatků podle oborů předmětu různé intervence. Vedle zprostředkování nových poznatků se jedná o jejich integraci podle předem daného cíle. Společným jmenovatelem je to, že ve výuce žáků nám nejde o získávání encyklopedických poznatků, ale o rozvoj schopnosti myslet, rozvoj potenciálu myšlení.

Metakognitivní a kognitivní strategie využívané při edukaci a poradenství vedou ke zvyšování porozumění v kontextu učení. Intervenční programy zaměřené na rozvoj čtenářských kompetencí obsahují různé metody a strategie, které souvisejí s plánováním učení, monitorováním a procesem vyhodnocování (Zápotočná, 2004).

Žovinec, Krejčová a Pospíšilová (2014) popisují osm základních strategií uplatňovaných při nácviku porozumění čtení u žáků s obtížemi ve čtení:

1. *Monitoring porozumění* – čtenář volí nápravné strategie (znovu přečte, vrátí se, vyhledává).
2. *Kooperativní učení* – rozvíjí angažovanost žáků při učení.
3. *Používání grafických znázornění* – pojmové mapy, vizualizace textu.
4. *Struktura textu* – pochopení základních komponent textu – prostředí, události, hlavní postavy.
5. *Odpovědi na otázky* – jedna z nejvíce využívaných forem při zjišťování porozumění textu.
6. *Sumarizace, shrnutí* – selekce informací.
7. *Využívání kombinovaných strategií* – jednou z technik užívaných k porozumění textu je reciproční učení.

Ne všechny hodnocené (evaluované) intervenční postupy jsou ve skutečnosti v kontextu vyučování ve třídě dostatečně zkoumány. Pro podporu kognitivních kompetencí žáků s lehkým mentálním postižením (ve vymezení vůči

podpůrnému vyučování v malých skupinách nebo v jednotlivé podpoře) je třeba ve vyučování dbát na to, aby účinné vyučovací principy ve výzkumu učení a paměti, popř. plánování vyučování, byly dostatečně zohledněny. Je třeba upozornit na to, že i intaktní žáci mohou profitovat ze stejné intervence (Hattie, 2013).

## 5.4 Příklady dobré praxe

Cílem výzkumného projektu bylo zjistit, jakou roli sehraává žák s lehkým mentálním postižením v základní škole běžného typu (Vávrová, 2018).

Chlapec s lehkým mentálním postižením od září nastoupil do první třídy běžné základní školy. Před nástupem do školy mu byl doporučen odklad povinné školní docházky o dva školní roky, které strávil v mateřské škole v místě svého bydliště. V první třídě má osm spolužáků. Jedná se o málotřídní školu se třemi třídami, která umožňuje vzdělání od první do páté třídy. Díky malému počtu tříd je přehledná a dobře se v ní dá orientovat.

V první třídě se žáci učí samostatně, ale další třídy jsou smíšené, druhá a čtvrtá třída a třetí třída dohromady s pátou.



## Pedagogická anamnéza žáka

Žák se vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu v předmětech český jazyk a matematika, ale i ve všech ostatních předmětech má stanoveny určité úpravy obsahu vzdělávání a očekávaných výstupů.

### Projektová výuka

Tuto metodu projektového vyučování jsem do diplomové práce zařadila, protože jsem chtěla zjistit aktivitu vybraného žáka a jeho zapojení do projektu, a sice jestli bude převažovat spolupráce se skupinou, či bude žák pracovat samostatně. Zda pochopí průběh a smysl projektové výuky, bude ho projekt zajímat a bavit jej. Také jsem chtěla zjistit, zda je metoda projektového vyučování vhodná i pro žáky s lehkým mentálním postižením. Projektové vyučování jsem zaměřila na matematiku a opakování učiva za celý první rok. Na projektové vyučování jsem se připravovala několik dní. Zapůjčila jsem si učebnici matematiky, podle které jsem vytvořila matematické příklady do projektu. Bylo potřeba rozvrhnout časový plán, připravit všechny pomůcky a materiály, dopodrobna vše nachystat a vyzkoušet. V následujících pěti bodech je popsán průběh projektového vyučování (Vávrová, 2018).



### 1. Představení projektu žákům

Na začátku hodiny jsem žákům sdělila průběh a pravidla projektového vyučování. Nechala jsem žáky rozdělit se libovolně do dvou skupin. Žáci se rozdělili a poté v obálce obdrželi 29 různých druhů příkladů. Vysvětlila jsem jim, že jejich úkolem bude počítat příklady, za které poté obdrží určitou sumu peněz. Kolik peněz žáci za správně vypočítaný příklad obdrží, měli napsané na zadní straně příkladů. Obnos se lišil podle obtížnosti příkladů tak, že nejjednodušší příklady byly ohodnoceny částkou 1 Kč, další poté 2 Kč, 5 Kč a 10 Kč. Žákům bylo vysvětleno, že příklady jsou určité pro celou skupinu a peníze, které za příklady získají, získává celá skupina. Na konci stanoveného limitu si peníze spravedlivě rozdají a poté budou za nashromádané a zasloužené vypočítané peníze nakupovat v obchodě. V tomto obchodě, který byl dopředu nachystán, jsem prodávala různé věci, jako byly sladkosti, gumičky a sponky do vlasů, nálepky, přívěsky na klíče, propisky, gumy, pravítka a další. Vše se prodávalo ve 4 hromádkách za 1 Kč, 2 Kč, 5 Kč a 10 Kč.

### 2. Počítání příkladů

Po zahájení časového limitu, který byl vyhrazen pro počítání příkladů, se žáci dali do počítání. Jednalo se asi o půlhodinu. Zajímalo mě, zda a jak si žáci rozdělí práci ve skupině. Nakonec si obě skupiny zvolily variantu, kdy každý sám počítá příklady a poté chodí na kontrolu za mnou či paní učitelkou. Spolužáci s paní učitelkou vybírali sledovanému žákovi snazší příklady, které poté počítal. Potřeboval

opětovně vysvětlit postup a pravidla, ale také se zapojil a počítal. Za dobu určenou pro počítání příkladů si přišel zkontrolovat tři příklady, které vypočítal úplně sám. Nikdo z žáků neměl s příklady problémy, jelikož všechny tyto typy se probíraly v hodinách. U příkladů se vyskytovalo zadání a názorná ukázka, jak příklad vypočítat. Pokud žáci nevěděli, jak postupovat, mohli se přijít zeptat. Nikdo však této příležitosti nevyužil. Usuzuji, že příklady byly opravdu dobře vysvětleny a žáci byli na tento typ úkolů zvyklí. Sledovaný žák seděl se svojí skupinkou a v klidu počítal. S ostatními se při počítání nebavil, i když si v rámci skupiny mohli navzájem radit. Já jsem seděla v lavici a kontrolovala příklady, které žáci vypočítali. Naprostá většina příkladů byla správně vyřešená a mohla jsem ihned předat určené peníze. Asi jen v 6 případech jsem poslala žáky zpátky, ať si úkol zkontrolují a pokusí se poradit s ostatními ve skupině. V této půlhodině žáci vypočítali téměř všechny příklady, které měli v obálce. Obě skupiny byly zhruba stejně úspěšné. Žáci v tomto čase po dobu počítání spolu komunikovali, radili si a bylo na nich vidět, že je počítání baví.

### 3. Rozdělování peněz

S tímto bodem mi pomohla paní učitelka, jelikož žáci ještě neumí dělit a rozdělit peníze mezi sebe. Já jsem rozdělila peníze jedné skupině a paní učitelka druhé. Všichni byli se spravedlivým rozdělením peněz spokojeni a těšili se na další bod projektu – nakupování. V tomto bodě rozdělení peněz jsem žákům vysvětlila, jak bude probíhat nákup věcí

z obchodu. Překvapilo mě, že si žáci mysleli, že nakoupené věci poté vrátí, takže zjištění, že si vybrané věci nechají, v nich probudilo nadšení.

#### 4. Nákup věcí v obchodu

Nákup věcí v obchodu byl pro žáky určitě nejoblíbenější částí projektu. Sledovaný žák se výborně zapojil mezi ostatní, stál v řadě, vybíral si věci z obchodu, dokázal si spočítat, zda na určitou věc má peníze, může si ji koupit, a poté odevzdal správnou částku peněz. Také tímto žáci nevědomky procvičovali počítání. Během nákupu jsem žákům vždy řekla částku, kterou musí zaplatit. Jednalo se vždy o částky do dvaceti korun. Žákům nedělalo problém zaplatit správnou částku, spíše si neuvědomovali, zda mají tolik peněz, kolik potřebují. Žáci, kteří již neměli žádné peníze, měli volno, jelikož v průběhu nákupu zazvonilo na přestávku. Ukazovali si mezi sebou, co si v obchodě koupili, hráli si s nakoupenými hračkami.

#### 5. Zpětná vazba

Po skončení nákupu jsem s žáky zhodnotila projektové vyučování. Řekli jsme si, co bylo zdařilé, co se nepovedlo, jaké mají žáci z celé hodiny pocity. Nedostalo se mi od žáků žádné negativní odpovědi a ani já jsem v průběhu neshledala žádný větší problém, který by mohl přerušit průběh projektové výuky, tudíž celý projekt hodnotím velmi kladně a pro mě také přínosně. Zjistila jsem, že projektové vyučování lze zařadit do vyučování, i když jsou přítomni

žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze je potřeba dohledu a pomoci někoho, kdo žákům vysvětlí znovu postup a úkol.

### Závěr

Žák si po adaptační době zvykl na nové prostředí školy, na chod a pravidla, podle kterých se na základní škole řídí. Postupem času se měnilo i jeho chování, stával se více samostatným, jistějším, více si věřil. Spolužáci ho ve třídě tolerují, pomáhají mu, ale mezi sebe jej nepřijali. Žák pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu, který se daří naplňovat. Žák je snaživý, rád se učí, rád chodí do školy a ve třídě se chová vzorně. S učiteli i asistentkou pedagoga spolupracuje, poslouchá a vykonává pokyny a instrukce, které mu jsou zadány.



## 5.5 Zprostředkování specifických poznatků žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

Intervence, které jsou účinné při zprostředkování specifických poznatků z určitého oboru, se v dostatečném počtu vyskytují i při zprostředkování kompetencí pro čtení, psaní a počítání.

*Intervence s obecným, nespecifickým charakterem jsou:*

- přístupy k redukci komplexnosti a umožnění plynulého pokroku;
- přímá instrukce;
- tutoriální učení.

Učební látka, která je obsahově významná, přehledná a konkrétní, se dá naučit snadněji než látka významově chudá, velmi abstraktní a nepřehledná. Zkuste to zohlednit při plánování. Dbejte přitom na to, že mnozí žáci přicházejí z málo podnětných rodin a mají jiné životní zkušenosti. Při plánování vyučování, popř. využití a vytváření vyučovacích materiálů je třeba brát na zřetel předpoklady k učení žáků s lehkým mentálním postižením. Učební materiály, které máme ve vyučování k dispozici, často příliš málo zohledňují žáky s lehkým mentálním postižením.

### *Redukce komplexnosti*

*Redukce komplexnosti můžeme dosáhnout:*

- zaměřením se jen na cíl;
- odstupňováním učení podle obtížnosti;
- omezením informací na to, co je důležité.

Lauth a Brack (2014) jmenují jako příklad jednoho žáka francouzského a jednoho německého, kteří si vzájemně měli vysvětlit význam slova dům (cíl). Prvně ukáže francouzský žák na dům a jmenuje slovo *maison*. Tento postup se opakuje vícekrát, aniž by se už opakovala komplexní věta o významu slova nebo jeho původ (omezení na podstatné), ve spojení je to pak zvládnutí komplexnějšího úkolu opisovaného (stupňování).

Používány jsou metody zvyšující podporu, popř. kompenzaci vztáženou k zaostávání v učení (přípravenost k počítání a čtení, znalost pravopisu, čtené s porozuměním). Přitom úroveň potíží klesá s tím, jak vzniká báze poznatků schopná návaznosti. Teprve při zřetelných pokrocích v učení se zvyšuje komplexnost.



#### Hlavní znaky podpory:

- Nabídku učení je třeba redukovat na charakteristické znaky podnětu.
- Obsah je třeba odstupňovat dle možností zpracování textu žákem.
- Neposkytuje se, pokud možno, navíc dodatečné vysvětlování úkolů ve cvičení.
- Cvičení má přednost.
- Učení musí být vedeno s jistotou, chyby se hned opravují.

#### Mnemotechnické pomůcky

Učební pomůcky by měly být snadno dostupné. Obecně by měly u žáků rozšiřovat slovní zásobu, tak aby mohli nová slova okamžitě používat v každodenním životě. Uspořádání pomůcek během vyučování a jejich používání v logickém sledu je pro úspěch výuky velmi důležité. Dáváme přednost věcem, které jsou běžné. Abychom mohli žákovi v učení pomáhat, musíme ho nejprve pečlivě pozorovat. Jen tak zjistíme, jaký způsob pomoci bude pro něj nejlepší. To, jakým způsobem dosáhneme cíle výuky, záleží především na motivaci žáka a na úrovni jeho schopností. Cílem výuky je to, aby žák získal dovednosti, které využije. Užití vhodných pomůcek (názor, manipulace) je důležitým faktorem (Schopler, Reichler, & Lansing, 2011). Mnemotechnické pomůcky jsou strategie, které podporují procesy zapamatování.

#### Procesy podněcující paměť

(Büttner & Mähler, 2014):

- *Udržující opakování (rehearsal)* – je třeba dodat odvalu žákům k zapojení se do opakování k zapamatování si předmětu (např. čísla, označení, pravidla).
- *Kódování a elaborace (vypracování)* – je třeba ulehčit zapamatování si (vštípení) učební látky, když nabídnete s učebním materiálem asociační obrázky nebo k tomu vybídnete žáky.
- *Řád a struktura* – materiály nebo pracovní úkol je třeba seřadit a strukturovat. Vizualizujte např. kresbami.
- *Chunking* – proces, ve kterém se informace přiřazují do skupin podle určitých kritérií. Chunking je možnost přenášet informace pokud možno bez chyb a nepřetěžovat krátkodobou paměť.



# Výzkumný projekt

# 6

## 6.1 Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivní třídě základní školy

Cílem povinně volitelné klíčové aktivity (PV KA6) *Výuka žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ* je realizace kvalitního inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) na základní, ev. střední škole. Dílčí cíle:

1. Zavést nové přístupy do vzdělávání žáků se SVP v heterogenních třídách se zaměřením na rozvoj a posilování kompetencí u žáků s Aspergerovým syndromem (AS), s narušenou komunikační schopností (NKS), se sluchovým postižením (SP), s mozkovou obrnou (MO), s epilepsií (EPI), se zrakovým postižením (ZP), se specifickými poruchami učení (SPU) – český jazyk a literatura, SPU – cizí jazyk se zaměřením na francouzský jazyk (FJ), SPU – matematika.
2. Naučit pedagogy zacházet s diverzitou žáků v inkluzivní třídě tak, aby výuka vyhovovala různým sociálním, emocionálním a kognitivním schopnostem, potřebám a vývojovým možnostem žáků (přímá práce se žáky se SVP ve škole ve 2. roce projektu).
3. Vypracovat koncept pro inkluzivní vyučování, a to s využitím inkluzivní didaktiky, s podporou zahraničních zkušeností (V KA3) a přednášek psychologa, neurologa a foniatra v rámci osvětové činnosti ve škole a na PdF MU (V KA4; srov. Doležalová, L., Fialová I., Ošlejšková, H., Řehulka, E., Šlapák, I., Vítková, M., 2020, Brno: MSD, v tisku).

Výstupem PV KA6 je devět modulů, které obsahují koncept,

jak úspěšně pracovat se žáky se SVP a intaktními spolužáky v heterogenní třídě ve škole hlavního vzdělávacího proudu s využitím inkluzivní didaktiky. Dílčími výstupy modulu je zpracování metodiky a vzdělávacího programu, evaluace, kvalitativního nebo smíšeného a pilotního výzkumu.



*Metodická příručka, zpracovaná pro každý druh postižení, obsahuje tři základní kapitoly:*

1. Teoretická východiska.
2. Metody a formy práce.
3. Výzkum, včetně analýzy a vyhodnocení dotazníku SDQ-Cze (Strengths and Difficulties Questionnaire).

Součástí výstupu KA6 je vydání dvou metodických publikací:

1. *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy*, 2. *Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie*. Součástí výstupu KA4 je vydání metodické publikace *Inkluze žáků se zdravotním postižením z pohledu lékaře, psychologa a pedagoga*.

## **Modul 1 – Vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v inkluzivní třídě** (Barbora Bazalová)

*Teoretická východiska vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem*

Charakteristika Aspergerova syndromu s ohledem na vzdělávací potřeby, projevy žáka s AS ve škole, potíže při inkluzivním vzdělávání, podněty pro předcházení potížím při inkluzivním vzdělávání žáka s AS.

### *Metodika a vzdělávací program*

Rozvoj a podpora znalostí specifík přístupů k žákům s AS – strukturalizace, vizualizace, individualizace. Podpora při začleňování do inkluzivního vzdělávání, podpora adaptace ve třídě (posilování pozitivních vztahů mezi spolužáky). Podpora sociálních kompetencí (schopnost adaptace, navazování přátelství, respektování autorit, pochopení kontextu sociální situace, nácvik sociálních situací, jejich analýza a reflexe, prevence a řešení problémového chování). Podpora emocionálních kompetencí (zahájení komunikace, rozvoj komunikační flexibility, porozumění neverbální komunikaci).

### *Evaluační, kvalitativní a pilotní výzkum*

Evaluační byly ověřeny komunikační, sociální a emocionální kompetence žáků s AS v inkluzivní třídě. Kvalitativní výzkum se skládal ze sociometrie, strukturovaného pozorování a strukturovaného rozhovoru. Byly využity standardizované nástroje k měření sociálně-emočních kompetencí: nestandardizované dotazníky pro žáky a vyučující v základní i kontrolní skupině, analýza rozhovorů s vyučujícími a záznamových archů z pozorování. Pilotní výzkum slouží k ověření výzkumných strategií a nově používaných výzkumných technik na výzkumném souboru.



## Modul 2 – Vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností v inkluzivní třídě (Barbora Chleboradová, Petr Kopečný)

### *Teoretická východiska*

Komunikace, komunikační proces a specifika jeho narušení. Charakteristika komunikační schopnosti žáka školního věku. Narušená komunikační schopnost se zřetelem k formám vyskytujícím se u žáků základních a středních škol. Specifika jednotlivých forem narušené komunikační schopnosti a jejich reflexe v běžné i výukové komunikační situaci.

### *Metodika a vzdělávací program*

Analýza zkušeností a postupů práce s žáky s využitím Feuersteinovy metody, reflexe přístupu žáků k zážitku a posilování kompetencí prostřednictvím Feuersteinovy metody, analýza komunikačního záměru mezi žákem se SVP a žáky intaktními, ověřená koncepce zážitkového semináře pro přiblížení situace osoby s NKS, reflexe komunikační situace (analýza pohledu jednotlivých aktérů komunikačního procesu – žák, učitel – na průběh realizovaných situací).

### *Evaluace, akční výzkum, pilotní výzkum*

Evaluace byla zaměřena na získání objektivní zpětné vazby, reflexe ze strany vyučujícího – využití specifických technik, reflexe přístupu žáků k využití specifických technik, reflexe projevů a přístupů v realizaci komunikačního záměru mezi žákem s NKS a intaktními žáky. Akční výzkum s pozorováním.

Cílem bylo využití specifických technik v rozvoji komunikačních schopností u žáků se SVP a jeho analýzy, facilitace při začleňování do inkluzivního vzdělávání, podpora adaptace ve třídě, podpora sociálně-emočních kompetencí.

## Modul 3 – Vzdělávání žáka se sluchovým postižením v inkluzivní třídě (Ilona Bytešníková, Lenka Doležalová, ed.)

### *Teoretická východiska*

Sluchové postižení – charakteristika, klasifikace sluchového postižení. Kompenzační pomůcky – typy (sluchadla, kochleární implantáty), bezdrátová technologie, komunikace s žákem se sluchovým postižením, mluvená řeč, vizuální percepce řeči (odezírání), recepce psaného textu (čtenářská funkční gramotnost, čtení s porozuměním), vizuálně-motorické komunikační systémy, vizualizace učiva. Žák se sluchovým postižením v kolektivu třídy – vztahy se spolužáky, sociální vazby, sociální kompetence žáka se SP, pravidla pro komunikaci ve třídě, podpora poskytovaná žákovi se SP.

### *Metodika a vzdělávací program*

Realizace zážitkového vyučování, využití speciálních pomůcek a přístupů pro práci se žáky s postižením sluchu s podporou partnera DIFA JAMU. Využití dramatické výchovy ve vyučování žáků se SP v inkluzivní třídě.

### *Evaluace, smíšený výzkum, pilotní výzkum*

V rámci evaluace byla uskutečněna na začátku a na konci realizační fáze dotazníková šetření, která vycházela z dotazníkových metod Likertovy škály a sémantického diferenciálu. Strukturované rozhovory a vybraná dotazníková šetření byly využívány v průběhu realizační fáze, zejména pak metoda pro vytvoření sociogramu třídy (SORAD). Smíšený výzkum, výzkumné nástroje: rozhovor, pozorování, dotazník, analýza dokumentů a zdrojů specifických metodik, zážitkové vyučování – využití zážitkové pedagogiky pro pochopení a přiblížení života člověka s postižením s cílem pozitivního přijetí heterogenity v kolektivu.



### *Metodika a vzdělávací program*

Cílem zážitkového vyučování je primární prevence problémů při začleňování žáků s MO do inkluzivního vzdělávání, podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků, posilování sociálně-emočních kompetencí žáka s MO a resilienčních faktorů v inkluzivní třídě, využívání speciálních kompenzačních a didaktických pomůcek u žáků s MO.

### *Evaluace, akční výzkum, pilotní výzkum*

Proběhla evaluace realizovaných aktivit se zaměřením na žáka s MO. Jednalo se o ústní vyhodnocení metodických listů s participujícím učitelem a zpracování zpětné vazby ze strany partnerské školy. Při akčním výzkumu

byl použit dotazník vlastní konstrukce zaměřený na zjištění povědomí o životě osob s MO.

## **Modul 4 – Vzdělávání žáka s mozkovou obrnou v inkluzivní třídě** (Dagmar Opatřilová, Dana Zámečníková)

### *Teoretická východiska*

Charakteristika tělesného postižení se zaměřením na mozkovou obrnu. Pedagogicko-psychologické aspekty tělesného postižení. Vliv narušené hybnosti na rozvoj osobnosti. Speciálněpedagogická diagnostika žáka se zaměřením na mozkovou obrnu. Vzdělávání žáka s mozkovou obrnou v inkluzivní třídě základní školy. Podpůrná opatření u žáka s mozkovou obrnou. Použití specifických metod a forem práce. Technické a kompenzační pomůcky.

## **Modul 5 – Vzdělávání žáků s epilepsií v inkluzivní třídě** (Ilona Fialová)

### *Teoretická východiska*

Charakteristika epilepsie jako chronického onemocnění. Speciálněpedagogická diagnostika žáka s epilepsií. Podpůrná opatření u žáka s epilepsií. Rámcové podmínky inkluzivního vývoje a didaktiky. Školní doprovod v inkluzivních školách. Školní asistence z perspektivy žáků se SVP. Kooperace a školní doprovod.



*Metodika a vzdělávací program*

Cílem zážitkového vyučování je primární prevence problémů, které může chronické neurologické onemocnění představovat při začleňování do inkluzivního vzdělávání, eliminace negativních důsledků (např. nepřijetí žáka ostatními spolužáky, vnímání takového žáka jako určité kuriozity apod.), získání vědomí příslušnosti k heterogenní skupině žáků, vedení žáků k pozitivnímu pojetí sebe samých, k utváření a udržování přátelství ve třídě, podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků. Spolupráce se *Společností E* a s *Centrem pro epilepsii Brno*.

*Evaluace, akční výzkum, pilotní výzkum*

V rámci evaluace po skončení všech aktivit žáci hodnotili průběh výukové jednotky podle stanovené stupnice. O zhodnocení zážitkového vyučování byli požádáni i přítomní pedagogové. Žáci i učitelé vyplnili evaluační dotazník. Akční výzkum: byl použit dotazník vlastní konstrukce zaměřený na zjištění povědomí o životě osob s epilepsií.

## Modul 6 – Vzdělávání žáků se zrakovým postižením v inkluzivní třídě (Marie Pavlovská, Petra Röderová, ed., Martin Vrabel)

*Teoretická východiska*

Zrakové postižení jako determinanta procesu edukace. Vymezení zrakového postižení, jeho vliv na kvalitu vidění a školní úspěšnost. Vliv postižení zraku na psychické procesy

se zaměřením na proces edukace a na školní práci. Specifika věkových období.

*Metodika a vzdělávací program*

Zážitkové vyučování pro pochopení života člověka se ZP s cílem pozitivního přijetí v inkluzivní třídě. Vcítění se do toho, jak se žije člověku s oslabeným viděním či zcela bez zrakové kontroly. Posilování kompetencí pro každodenní život – instruktáž, cvičení, posilování osobních sociálních kompetencí v prostředí inkluzivní třídy, podpora a posilování potřebných kompetencí pro život u žáků s progresivní zrakovou vadou, posilování a podpora kompetencí pedagogů vzdělávajících žáky s postižením zraku.

*Evaluace, akční výzkum, pilotní výzkum*

V rámci evaluace hodnocení kompetencí žáků s postižením zraku za dobu konání projektu na škole. Dobrá praxe ve společném vzdělávání žáků s postižením zraku. Realizace akčního výzkumu, který je důležitým prostředkem změn v sociální realitě. Cílem je řešení konkrétního problému a hledání cesty k žádoucí změně. Obsahuje fáze akce, vyhodnocení a reflexe. Pilotní výzkum slouží k ověření výzkumných strategií a nově používaných výzkumných technik na výzkumném souboru.



## Modul 7 – Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení – český jazyk a literatura (Květoslava Klímová, Jitka Zítková)

### *Teoretická východiska*

Vymezení základní terminologie, typy specifických poruch učení s ohledem na úspěšnost žáka se SPU v českém jazyce a literatuře (problémy žáků, důsledky), jazyková, slohová a komunikační výchova, literární výchova, zdravotní postižení, žáci s Aspergerovým syndromem, současný stav inkluzivního vzdělávání s ohledem na výuku mateřského jazyka. Výuka českého jazyka a literatury se zřetelem k cílové skupině – výukové strategie, kompenzační individuální přístupy k žákům se SPU v českém jazyce a literární výchově, výukové strategie, kompenzační individuální přístupy k žákům se SVP (s Aspergerovým syndromem a zrakovým postižením) v českém jazyce a v literární výchově. Konkrétní témata didaktiky českého jazyka a literatury. Jazyková, slohová a komunikační výchova, motivace žáků se SPU k psanému a mluvenému projevu, jazyková výchova, komunikační a slohová výchova, rozšiřování slovní zásoby prostřednictvím zajímavých a netradičních metod vedoucích k souvislému jazykovému projevu, využití kreativity žáků cílové skupiny k vlastní tvorbě projevů mluvených a psaných, reflexe a sebereflexe, literární výchova,



překonávání recepčních bariér a zvyšování motivace žáků s SPU ke čtení, sdílení čtenářských zážitků (estetických a emočních) jako překonávání komunikačních a sociálních bariér v kolektivu, vlastní slovesná tvorba a její individuální i kolektivní reflexe.

### *Metodika a vzdělávací program*

Zážitkové vyučování – literární a slohové je založeno na sdílení estetických a emočních prožitků z individuální četby, na jejich reflexi nebo reflexi vztahu k žákům se SVP v tvorbě vlastního textu, na reflexi slovní zásoby a jejího hodnocení a rozvíjení. Východisko: individuální četba jako zdroj estetického a emočního prožitku.

### *Evaluace, akční výzkum, pilotní výzkum*

V rámci evaluace byly sledovány a hodnoceny tyto oblasti: změna úrovně postojů intaktních žáků ke spolužákům se SPU, odstranění/zmenšení bariéry žáků intaktních i žáků se SPU ve vztahu k ochotě a schopnosti vyjadřovat svoje prožitky

a vzájemné vztahy adekvátními jazykovými prostředky, reflexe ze strany vyučujícího na počátku projektu a po roce práce ve sledované třídě. Nástroje výzkumu – záznamový arch pro přímé pozorování, videozáznamy a jejich hodnocení, řízený rozhovor s žáky, s učitelem, evaluační dotazník pro učitele základní a kontrolní skupiny a pro žáky základní a kontrolní skupiny. Akční výzkum: nad

mediálním sdělením s cílem odhalit manipulativní tendence v něm a signály ohrožení bezpečnosti žáka. Východisko: recepce mediálního sdělení (diskuse o možném nebezpečí v mediálních, obzvláště internetových sděleních), práce ve skupinách (vyhledávání např. signálů manipulace skryté za neformálností kontaktování a oslovení žáků). Pilotní výzkum slouží k ověření výzkumných strategií a nově používaných výzkumných technik na výzkumném souboru.

## Modul 8 – Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení – cizí jazyk (francouzský jazyk; Zdeňka Schejbalová)

### *Teoretická východiska*

Základní druhy specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie), SPU ve výuce cizích jazyků. Zahraniční zkušenosti. Výuka cizího jazyka se zřetelem na žáky s SPU. Výukové strategie vhodné při výuce cizího jazyka u žáků se SPU. Nejčastější problémy v jednotlivých oblastech cizojazyčné výuky. Kompenzační a reedukační přístupy. Hodnocení žáka se SPU ve výuce cizího jazyka. Písně, říkadla a básně ve výuce cizího jazyka u žáků se SPU, kritéria výběru písně s ohledem na žáky se SPU. Faktory působící na rozvoj řečové schopnosti a jazykové dovednosti, komunikace v cizím jazyce u žáků se SPU i žáků intaktních. Metody a formy práce při aplikaci písní, říkadel a básní v cizím jazyce u žáků se SPU i žáků intaktních. Metody a formy práce při aplikaci

písní, říkadel a básní v cizím jazyce u žáků se SPU i žáků intaktních. Využití mezipředmětových vztahů.

### *Metodika a vzdělávací program*

Vlastní akce: zpěv a recitace – osvojení cizího jazyka (francouzština) a inkluze žáků se SPU. Metody, konkrétní úkoly: Východisko – poslech nahrávky písně, říkadla, básně – CD nebo učitel. Frontální práce – vysvětlení, rozbor slovní zásoby, gramatických struktur, následné osvojování opakováním po učiteli. Žáci se společně s učitelem naučí zpívat píseň. Učitel žákům předzpívá píseň a doprovodí ji pohybem či tanečním krokem. Doprovodný pohyb či taneční krok k písni se společně naučí. Žáci po učiteli opakuji jak zpěv, tak pohyb. Učitel ověřuje osvojení slovní zásoby, gramatických struktur kontrolními otázkami. Individuální práce – každý žák zvlášť opakuje slova, slovní spojení, gramatické struktury po učiteli pro osvojení/korekci správné výslovnosti. Práce ve skupinách – nácvik rytmického doprovodu k písni, říkadlu, básni. Žáci se rozdělí na dvě skupiny (jedna skupina doprovází zpěv hrou na rytmické nástroje, druhá skupina tancuje). Při další písni se skupiny vystřídají. Žáci se SPU jsou rozděleni do dvou skupin. Všichni žáci jsou každou hodinu přeskupeni. Pokud to píseň, říkadlo, báseň umožňuje, žáci za pomoci učitele kreativně obměňují slovní zásobu textů.

### *Evaluace, pilotní výzkum*

Evaluace byla zaměřena na žáky se SPU i žáky intaktní – na prohloubení receptivních, produktivních a interaktivních

řečových dovedností žáků se SVP zpěvem a recitací říkadel a básniček v cizím jazyce, na snížení rozdílů mezi receptivními, produktivními a interaktivními řečovými dovednostmi mezi žáky se SVP a žáky intaktními zpěvem a recitací v cizím jazyce.

Rozvinutí vnímání zvukové stránky jazyka (artikulace hlásek, přízvuk, rytmus, intonace a melodie) zpěvem, recitací a hrou na rytmické nástroje, odstranění bariér a ostychu mezi žáky se SVP a žáky intaktními, posílení celkové spolupráce mezi žáky, rozvinutí řečové schopnosti a jazykové dovednosti, komunikace v cizím jazyce u žáků se SVP i žáků intaktních, posílení sociálně-emočních kompetencí žáků obou skupin prostřednictvím estetických a emocionálních zážitků ze společného zpěvu, recitace, doprovodné hry na rytmické nástroje, popřípadě pohybu a tance, osvojení správné výslovnosti, slovní zásoby, gramatických struktur cizího jazyka, rozvinutí fantazie a tvořivosti žáků se SVP společně



s žáky intaktními, rozvinutí jemné motoriky hrou na rytmické nástroje, fyzického kontaktu gestikulací či tancem, pokud to charakter písně, říkadla či básně umožňuje. Pilotní výzkum slouží k ověření výzkumných strategií a nově používaných výzkumných technik na menším souboru.

## Modul 9 – Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení – matematika (Růžena Blažková)

### *Teoretická východiska*

Vymezení pojmů – specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie) a jejich vliv na úspěšnost žáků v matematice, dyskalkulie, její diagnostika, definice, klasifikace dyskalkulie, symptomy dyskalkulie, typologie žáků vzhledem k matematickému vzdělávání, analýza příčin neúspěchů žáků v matematice, deficity dílčích funkcí matematických schopností, sekvenční přístup, posilování paměti a schopnosti orientace, budování sebedůvěry a samostatnosti, vzdělávání žáků v rámci běžné základní školy, současný stav inkluze v ČR, pozitiva, problémy, perspektiva, zkušenosti ze zahraničí, přístupy k inkluzivnímu vzdělávání v zahraničí. Výuka matematiky se zřetelem k cílové skupině. Výukové strategie vhodné k uvedení základních matematických pojmů a porozumění matematickým operacím, předpoklady žáků ke zvládnutí matematické symboliky a jazyka matematiky, rozvoj komunikačních dovedností, vytipování nejčastějších problémů v jednotlivých oblastech matematického učiva,

komunikace v oblasti matematiky, vlastní strategie žáků při budování matematických pojmů a zvládnání operací s čísly, kompenzační a reedukační přístupy, individuální přístupy k žákům, multisenzorický přístup, vhodné metody práce, aktivity, pomůcky, prostředky ICT. Konkrétní témata školské matematiky. Práce s pomůckami, vhodné manipulační činnosti, které napomáhají pochopení pojmu přirozené číslo, operace s přirozenými čísly a geometrickými útvary. Individuální práce se žáky z hlediska respektování jejich vnímání pojmu přirozené číslo a operací s přirozenými čísly, aktivity podporující rozvoj geometrické a prostorové představivosti, rozvíjení schopnosti žáků s SPU využívat matematiku v běžném životě, využívání manipulačních činností, kreslení a her k práci s matematickými objekty (číslo, geometrický útvar), spolupráce ve skupině – sdílení emocionálních zážitků.

#### *Metodika a vzdělávací program*

Vyučování s pomůckami pro žáky. Prostřednictvím práce s pomůckami a manipulačními činnostmi přiblížit žákům pojem přirozené číslo, operace s přirozenými čísly a geometrický útvar. Individuální práci se žáky respektovat jejich vnímání pojmu přirozené číslo a operace s přirozenými čísly. Frontální práce se žáky – sdílení zážitků a emocí při práci s pomůckami a hrami.



#### *Evaluace, pilotní výzkum*

V rámci hodnocení bylo sledováno, jak se mění postoje žáků k matematice a k jednoduchým výpočtům. Evaluace byla zaměřena na to, zda se mění emoční a sociální dovednosti žáků, jak se zlepšují postoje a vztah žáků k matematice, zda jsou žáci ochotni pracovat s pomůckami a jejich prostřednictvím s matematickými objekty, zda práce s pomůckami a pochopení učiva vzbuzuje emocionální vztahy a lepší vztah k matematice, a také na to, jak přispěly používané metody ke zvládnutí vybraného učiva matematiky u žáků se SPU. Pilotní výzkum slouží k ověření výzkumných strategií a nově používaných výzkumných technik na menším souboru.

### **Použití dotazníku SDQ-Cze jako součást projektu**

Elektronické zpracování, analýzu a vyhodnocení dotazníku předností a nedostatků SDQ-Cze, který je součástí každého modulu, provedl externí subjekt (FSS MU). Dotazníky byly distribuovány do inkluzivní třídy (s realizovanými aktivitami) a do třídy kontrolní. Ve školách byly dotazníky vyplňovány v září 2018 a v červnu 2019. Jedná se o krátký behaviorální screeningový dotazník určený pro posouzení psychického přizpůsobení dětí a dospívajících ve věku od tří do šestnácti let a postihující rovnoměrně oblasti chování, emocionálního prožívání a sociálních vztahů.

*Položky v dotazníku předností  
a nedostatků (SDQ-Cze)*

- Snaží se chovat pěkně k druhým lidem. Bere ohled na jejich pocity.
- Je neklidný/á. Nevydrží dlouho bez hnutí.
- Často si stěžuje na bolesti hlavy, žaludku nebo na nevolnost.
- Obvykle se dělí s druhými (o jídlo, hry, psací potřeby aj.).
- Často má záchvaty vzteku nebo výbušnou náladu.
- Je spíše samotář/samotářka. Má sklon hrát si sám/sama.
- Je celkem poslušný/á. Obvykle dělá, co si dospělí přejí.
- Má hodně starostí, často vypadá ustaraně.
- Vždy ochotný/á pomoci, když si někdo ublíží, je zarmoucený/á nebo mu/jí je zle.
- Je neposedný/á.
- Má alespoň jednoho dobrého kamaráda nebo kamarádku.
- Často se pere s jinými dětmi nebo je šikanuje.
- Je často nešťastný/á, skleslý/á nebo smutný/á.
- Je vcelku oblíbený/á mezi jinými dětmi.
- Snadno se dá vyrušit. Špatně se soustředí.
- V nových situacích je nervózní nebo nesamostatný/á. Snadno ztratí sebedůvěru.

- Je laskavý/á k mladším dětem.
- Často lže nebo podvádí.
- Jiné děti ho/ji šikanují.
- Často dobrovolně pomáhá druhým (rodičům, učitelům, jiným dětem).
- Přemýšlí, než něco udělá.
- Krade – doma, ve škole nebo jinde.
- Lépe vychází s dospělými než jinými dětmi.
- Trpí strachem. Snadno se poleká.
- Vytrvá u úkolu do konce, vydrží dávat pozor.

## Závěr

Byly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi experimentálními a kontrolními skupinami napříč jejich průměrnými skóry externalizujícího, internalizujícího a prosociálního chování, přičemž experimentální skupiny skórovaly výše v problematickém externalizujícím a internalizujícím chování a níže v prosociálním chování. Nebyly však nalezeny přesvědčivé důkazy o tom, že by v průběhu školního roku došlo k výraznějšímu poklesu problémového chování, resp. výraznějšímu nárůstu prosociálního chování u experimentálních skupin ve srovnání se skupinami kontrolními, což se dá vysvětlit výběrem škol v Brně, které většinou spolupracují s PdF MU, např. v rámci vedení praxí studentů.

## 6.2 Výzkum efektivity inkluzivní podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v německy mluvících zemích

Pokud shrneme současné výsledky výzkumů v německy mluvících zemích (Německu, Rakousku a ve Švýcarsku), ukazuje se, že společné vzdělávání žáků se SVP v běžné škole přineslo některé pozitivní výsledky. Potíže mohou nastat při vytváření sebekonceptu zaměřeného na výkony a při sociální integraci.

Sermier Dessemontelová, Benoitová a Bless (2011) zkoumali ve Švýcarsku efekt školní inkluze žáků s mentálním postižením. Dosažené výsledky ukázaly, že pokroky v učení integrovaných žáků s mentálním postižením jsou minimálně tak dobré jako ve speciální škole. To odpovídá dosavadním výsledkům mezinárodního výzkumného šetření v této oblasti. Přednosti integrovaných žáků byly konstatovány v řeči, což je dáno stimulujícím učebním prostředím v inkluzivní třídě v komunikační oblasti. Co se týče vývoje adaptivních schopností žáků s mentálním postižením (samostatnost, sebeobsluha, mezilidské kompetence), nebyly shledány žádné rozdíly mezi integrovaným a segregovaným vyučováním tohoto okruhu žáků.

Walter-Klose (2013) vyhodnotil 81 národních a mezinárodních studií ke společnému vzdělávání žáků s tělesným postižením

s intaktními spolužáky. Výsledky týkající se efektivity školního vzdělávání ukazují také zde, že žáci s tělesným postižením se vyvíjejí stejně dobře nebo lépe v inkluzivním prostředí školy než ve speciální škole.

Problematický efekt společného vzdělávání byl vykázán v psychosociální oblasti. V této oblasti bylo provedeno více výzkumných šetření, zejména v rámci inkluzivního vzdělávání. Při vyhodnocení inkluzivního versus segregáčního vzdělávání se ukázaly v této oblasti do sebe zapadající stigmatické aspekty (srov. Randoll, 1991). Teoretické aspekty stigmatu obsahují negativní efekt, který vzniká v učební skupině tehdy, když se žáci se slabým výkonem v učení začínou srovnávat se svými intaktními spolužáky a dochází u nich k negativnímu sebehodnocení.

Také sociální inkluze se považuje v některých studiích za problematicky identifikovanou. Výsledky ukazují na vyšší riziko vyřazování u žáků se SVP než u intaktních spolužáků v inkluzivních třídách (Bless, 2007; Huber, 2009). Celkem je ze studií zřejmé, že nejsou žádné podstatné námitky proti společnému vyučování žáků se SVP s intaktními spolužáky. Zatímco ve výkonové oblasti převažují pozitiva, ukazují se v oblasti sebekonceptu a sociální inkluze problémy, které ale lze vhodným pedagogickým vedením překonat. Zde je potřeba realizovat další výzkum, aby bylo možné zpřesnit pedagogické podpůrné intervence.

## 6.3 Analýza a vyhodnocení dat SDQ-Cze

### • Kódování dat

Data byla manuálně přepsána do datové matice. Kromě samotných položek dotazníku byly navíc vytvořeny proměnné zaznamenávající konkrétní modul, školu, experimentální/kontrolní skupinu, třídu, čas testování (začátek/konec školního roku), identifikační číslo žáka a pohlaví žáka a navíc několik doplňkových proměnných nezahrnutých do hlavní analýzy. Data technicky zpracovali Mgr. Jaroslav Gottfried a Mgr. Karel Rečka z FSS MU, za což jim velmi děkujeme.

### • Design analýzy

Z položek SDQ si po překódování reverzních položek vypočítáme tři výsledné skóry vyjadřující míru externalizujícího, internalizujícího chování a prosociálního chování. Pro každou škálu provedeme zběžnou analýzu reliability. Následně zkonstruujeme pro skór každé škály víceúrovňový lineární mixed model, za pomoci kterého zhodnotíme změnu skóru v čase, efekt experimentální podmínky a pohlaví žáka, vezmeme-li v potaz možný vliv příslušnosti k dané škole a třídě. Očekáváme, že pro experimentální skupiny se bude skór SDQ měnit výrazněji než pro kontrolní, tudíž posuzujeme také efekt interakce času a skupiny. Zároveň testujeme hypotézu, že skór SDQ souvisí s pohlavím žáka. Vzhledem k velikosti vzorku, více hypotézám a třem odhadovaným

modelům si za účelem kontroly chyby I. typu stanovujeme jako kritérium statistické významnosti efektu  $\alpha = 0,01$ . Analýzu jsme realizovali pomocí bezplatného softwaru R.

### • Analýza reliability

Na základě koeficientu Cronbachova alfa pro data z první vlny sběru všechny tři škály dosahují uspokojivé míry reliability pro následné analýzy. Škála externalizujícího problémového chování vykazuje  $\alpha = 0,87$ , škála internalizujícího chování  $\alpha = 0,79$  a škála prosociálního chování  $\alpha = 0,87$ . Nicméně je otázkou, do jaké míry je reliabilita nadhodnocena konzistencí v hodnocení téhož učitele.

Rovněž v datech z první vlny sběru škála internalizujícího chování slabě koreluje s externalizujícím ( $r = 0,18$ ) a prosociálním chováním ( $r = -0,26$ ), ale externalizující chování koreluje s prosociálním poměrně silně ( $r = -0,55$ ; pro všechny korelace  $N = 487$ ,  $p < 0,001$ ).

Test-retestovou reliabilitu všech tří škál jsme odhadovali pouze u kontrolní skupiny. Pro průměrné skóry externalizujícího chování jsme na vzorku dat 141 žáků našli silnou pozitivní korelaci ( $r = 0,86$ ,  $p < 0,001$ ), pro průměrné skóry internalizujícího chování středně silnou pozitivní korelaci ( $r = 0,65$ ,  $p < 0,001$ ) a stejně tak i pro průměrné skóry prosociálního chování ( $r = 0,67$ ,  $p < 0,001$ ).

### • Multilevel analýza

Ve všech multilevel modelech byly jako fixní efekty definovány proměnné výzkumná skupina [0 = kontrolní, 1 = experimentální],

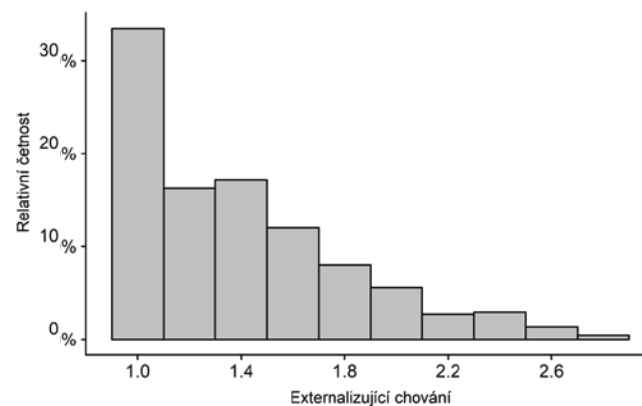


vlna sběru dat [0 = rok 2018, 1 = rok 2019] a jejich vzájemná interakce a také pohlaví žáka [0 = chlapec, 1 = dívka]. Fixní efekt skupiny tedy vyjadřuje průměrný rozdíl mezi kontrolní a experimentální skupinou při prvním sběru dat (rok 2018); efekt sběru vyjadřuje průměrnou změnu závislé proměnné mezi prvním a druhým sběrem dat u kontrolní skupiny; efekt interakce vyjadřuje, o kolik vyšší (resp. nižší) byla průměrná změna závislé proměnné u experimentální skupiny ve srovnání s kontrolní skupinou, a efekt pohlaví vyjadřuje průměrný rozdíl mezi chlapci a dívkami napříč skupinami i sběry. Abychom modelovali závislost pozorování a heteroskedasticitu (tj. skutečnost, že skóry týchž žáků z týchž tříd a z týchž škol jsou si podobnější než skóry různých žáků z různých tříd a různých škol), definovali jsme náhodné průsečíky napříč žáky, třídami a školami, přičemž žáci byli „zanořeni“ (nested) do tříd a třídy „zanořeny“ do škol.

V tabulce 3 uvádíme výsledky pro první zkoumanou proměnnou – míru externalizujícího chování. Tato proměnná



je výrazně pozitivně zešikmená, což ilustruje obrázek 10. Z výsledků není patrný žádný obecný trend změny externalizujícího chování v čase, ačkoliv žáci v experimentálních skupinách skórovali o průměrně 0,13 bodu výše (rozpětí škály 1–3) oproti kontrolním skupinám. Zároveň jsme našli signifikantní rozdíl mezi pohlavími, kdy dívky skórovaly o zhruba čtvrt bodu nižší než chlapci. Efekt inkluze vyjádřený skrze interakční člen se nepodařilo nalézt. Nelze tedy říci, že by se skóre externalizujícího chování u experimentálních skupin měnil v čase více či méně oproti kontrolním skupinám ( $p = 0,031$ ). U kontrolní skupiny byl efekt změny v čase také nesignifikantní ( $p = 0,541$ ). Při interpretaci těchto výsledků je ovšem nutné vzít v potaz efekt podlahy: přibližně jedna třetina osob dosahovala minimálního možného skóru externalizujícího chování už při sběru v roce 2018; u těchto osob tedy k poklesu skóru ani nemohlo dojít.



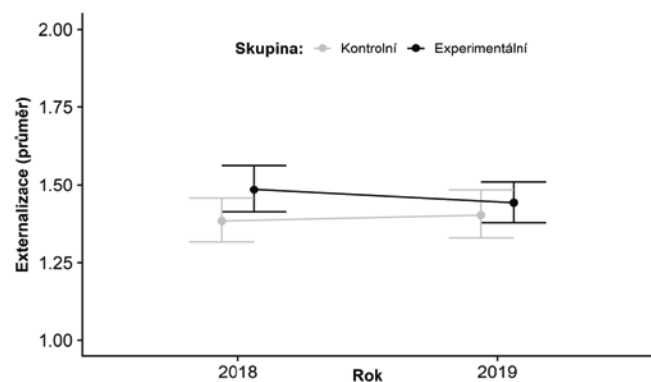
Obrázek 10: Histogram externalizujícího chování

Tabulka 3

Víceúrovňová lineární regrese s externalizujícím chováním jako závislou proměnnou

Fixní efekty	Nulový model (bez prediktorů)					Hypotetizovaný model				
	Odhad	SE	t	df	p	Odhad	SE	t	df	p
Průsečík	1,435	0,021	69,71	9,91	<0,001	1,519	0,035	43,30	25,95	<0,001
Sběr (2019)						-0,013	0,022	-0,61	320,20	0,541
Skupina (exp.)						0,130	0,038	3,39	73,70	0,001
Pohlaví (dívka)						-0,275	0,032	-8,72	564,96	<0,001
Sběr × skupina						-0,065	0,030	-2,16	338,68	0,031
Náhodné efekty	Rozptyl		SD			Rozptyl		SD		
Reziduum	0,039		0,196			0,036		0,191		
Průsečík (žák)	0,131		0,362			0,111		0,334		
Průsečík (třída)	0,002		0,046			0,003		0,063		
Průsečík (škola)	<0,001		<0,001			<0,001		0,019		
Deviance	651,58					560,27				
Počet parametrů	5					9				
Srovnání modelů					$\Delta\chi^2 = 91,31, df = 4, p < 0,001$					
AIC/BIC	661,58 / 685,32					578,27 / 621,00				

Pro lepší představu poskytujeme i obrázek 11, který vyjadřuje změnu externalizujícího chování při skupinovém porovnání. Lze vidět, že v kontrolních skupinách je průměrně toto skóre celkově nižší než v experimentálních. Vzhledem k 99% intervalům spolehlivosti se nezdá, že by skóre významně rostly nebo klesaly v čase pro jakoukoliv skupinu. Můžeme sice vidět slabý efekt interakce (u experimentálních skupin došlo k mírně většímu poklesu průměrného skóre externalizujícího chování), avšak tento efekt není statisticky významný.



Obrázek 11: Změny externalizujícího chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99% intervaly spolehlivosti)

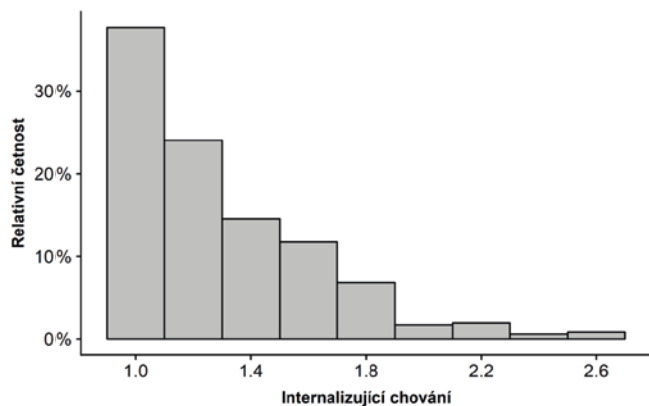
Druhý model se týká internalizujícího chování. Značně pozitivně zešíkmené rozložení této proměnné popisuje histogram na obrázku 12. Klíčové koeficienty modelu jsou uvedeny v tabulce 4. U kontrolní skupiny nedošlo k signifikantní změně skóru v čase ( $p = 0,490$ ), avšak experimentální skupiny vykazovaly mírně vyšší internalizující chování ( $p = 0,006$ ). Rozdíl mezi chlapci a dívkami není signifikantní ( $p = 0,272$ ). Podobně jako v prvním modelu ani zde nemáme dostatečné

důkazy pro to tvrdit, že by změna míry internalizujícího chování v čase závisela na rozřazení do experimentální či kontrolní skupiny ( $p = 0,014$ ). P-hodnota pro daný efekt se sice přibližuje kritické hranici, ale nepřekračuje ji a navíc velikost efektu je prakticky zanedbatelná, jelikož nedosahuje ani jedné desetiny bodu na škále (rozpětí škály 1–3). Tyto trendy zobrazuje ve zjednodušené formě obrázek 13.

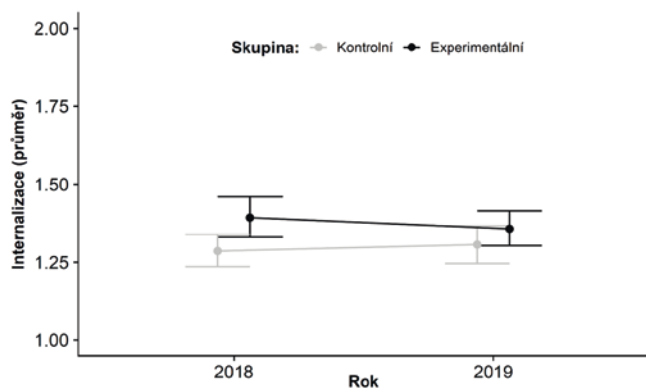
Tabulka 4

Víceúrovňová lineární regrese s internalizujícím chováním jako závislou proměnnou

Fixní efekty	Nulový model (bez prediktorů)					Hypotetizovaný model				
	Odhad	SE	t	df	p	Odhad	SE	t	df	p
Průsečík	1,351	0,030	45,40	16,30	<0,001	1,307	0,039	33,56	35,81	<0,001
Sběr (2019)						-0,015	0,022	-0,69	309,62	0,490
Skupina (exp.)						0,102	0,037	2,76	331,82	0,006
Pohlaví (dívka)						0,030	0,027	1,10	538,90	0,271
Sběr × Skupina						-0,074	0,030	-2,48	332,31	0,014
Náhodné efekty	Rozptyl		SD			Rozptyl		SD		
Reziduum	0,039		0,120			0,036		0,190		
Průsečík (žák)	0,070		0,265			0,072		0,268		
Průsečík (třída)	0,012		0,109			0,012		0,111		
Průsečík (škola)	<0,001		<0,001			<0,001		<0,001		
Deviace	401,91					379,57				
Počet parametrů	5					9				
Srovnání modelů					$\Delta\chi^2 = 22,34, df = 4, p < 0,001$					
AIC/BIC	411,91 / 435,65					397,57 / 440,30				



Obrázek 12: Histogram internalizujícího chování

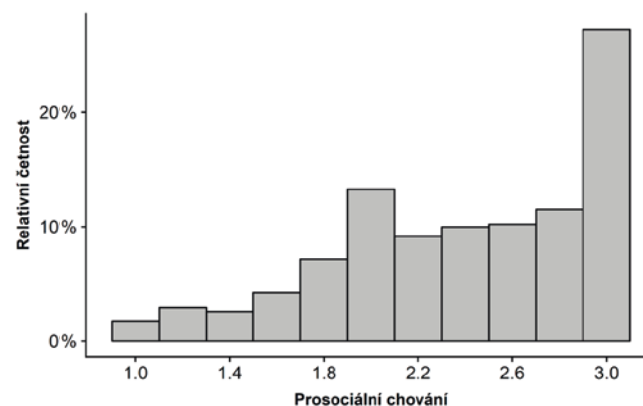


Obrázek 13: Změny internalizujícího chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99% intervaly spolehlivosti)

V našem posledním modelu zkoumáme rozdíly v míře prosociálního chování v závislosti na vybraných nezávislých proměnných. Skóry prosociálního chování vykazují silné negativní zešikmení rozložení (viz obrázek 14). Podle výsledků v tabulce 5 můžeme soudit, že ani tentokrát nenastala u kontrolní



skupiny signifikantní změna skóre v čase ( $p = 0,269$ ), avšak žáci v experimentálních skupinách skórovali v prosociálním chování průměrně o něco níže než v kontrolních skupinách ( $p < 0,001$ ). Největší efekt na skór prosociálního chování mělo pohlaví, kdy dívky skórovaly v průměru zhruba o třetinu bodu výše než chlapci ( $p < 0,001$ ). Ani tento model však nepodpořil hypotézu, že by se skóry experimentální skupiny měnily v čase jinak než skóry kontrolní skupiny ( $p = 0,194$ ). Graficky tyto trendy přibližuje obrázek 15. Interakční efekt je v něm sice naznačen, ale jeví se jako prakticky zanedbatelný.

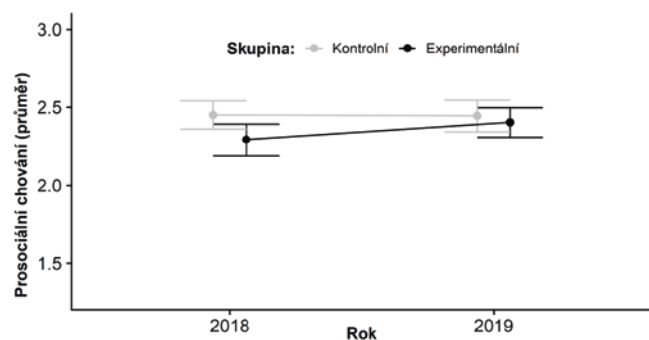


Obrázek 14: Histogram prosociálního chování

Tabulka 5

Víceúrovňová lineární regrese s prosociálním chováním jako závislou proměnnou

Fixní efekty	Nulový model (bez prediktorů)					Hypotetizovaný model				
	Odhad	SE	t	df	p	Odhad	SE	t	df	p
Průsečík	2,413	0,073	33,19	7,86	<0,001	2,365	0,075	31,62	13,17	<0,001
Sběr (2019)						-0,043	0,038	-1,11	348,52	0,269
Skupina (exp.)						-0,213	0,053	-4,03	126,43	<0,001
Pohlaví (dívka)						0,326	0,039	8,31	544,60	<0,001
Sběr × Skupina						0,068	0,052	1,30	379,91	0,194
<i>Náhodné efekty</i>		Rozptyl		SD			Rozptyl		SD	
Reziduum		0,114		0,338			0,115		0,340	
Průsečík (žák)		0,159		0,399			0,126		0,354	
Průsečík (třída)		0,009		0,095			0,012		0,110	
Průsečík (škola)		0,038		0,195			0,028		0,168	
Deviance				1222,9					1143,3	
Počet parametrů				5					9	
Srovnání modelů						$\Delta\chi^2 = 79,64, df = 4, p < 0,001$				
AIC/BIC						1232,9 / 1161,3				1161,3 / 1204,0



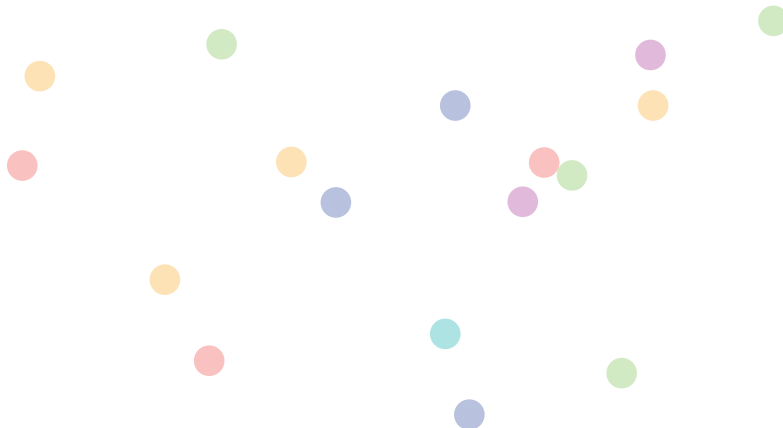
Obrázek 15: Změny prosociálního chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99% intervaly spolehlivosti)

## Závěr

Nalezli jsme statisticky významné rozdíly mezi experimentálními a kontrolními skupinami napříč jejich průměrnými skóry externalizujícího, internalizujícího a prosociálního chování, přičemž experimentální skupiny skórovaly výše v problematickém externalizujícím a internalizujícím chování a níže v prosociálním chování. Ačkoli rozdíly mezi výzkumnými skupinami byly mírně výraznější na začátku školního roku než na jeho konci, efekt interakce mezi časem sběru

dat a experimentální skupinou nikdy nedosáhl statistické významnosti. Za nezanedbatelný považujeme vliv pohlaví, kdy dívky dosahovaly nižších skóre externalizujícího chování a vyšších skóre prosociálního chování. To, zda je efekt zapříčiněn skutečně tím, že dívky jednájí méně problémově a více prosociálně, či zda jsou tak pouze vnímány učitelkami, ponecháváme otevřené k diskusi. Každopádně jsme nenalezli přesvědčivé důkazy o tom, že by v průběhu školního roku došlo k výraznějšímu poklesu problémového (internalizujícího a externalizujícího) chování, resp. výraznějšímu nárůstu prosociálního chování u experimentálních skupin ve srovnání se skupinami kontrolními. Tyto trendy jsou sice v datech naznačeny, nicméně ze statistického

hlediska je nepovažujeme za průkazné. I z hlediska věcné významnosti se jedná o změny příliš malé na to, aby mohly posloužit jako důkaz o účinnosti experimentální podmínky. Za hlavní limit ze statistického hlediska považujeme výrazný efekt podlahy (resp. stropu v případě prosociálního chování) použitého nástroje měření, jehož důsledkem bylo výrazné zešikmení závislých proměnných. Přibližně jedna třetina žáků dosáhla minimálního možného skóre externalizujícího či internalizujícího chování (resp. maximálního možného skóre prosociálního chování) již při prvním sběru dat, a tudíž u těchto žáků ani žádný pokles skóre problémového chování (resp. nárůst skóre prosociálního chování) nemohl být pozorován.



# Summary

Methodological publication *Inclusive didactics in primary school practice. Theory, research and practice* by Miroslava Bartoňová, Alena Sedláčková and Marie Vítková is one of the outcomes of the project *Quality Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs in Primary and Secondary Schools*, Key Activities No. 6 *Teaching pupils with SEN in an inclusive class of primary school*.

The outcome of this key activity consists in an elaboration of nine modules containing theoretical background, methodology and educational program for students 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 this publication, it is also the methodological publication *Effective Teaching in a Heterogeneous Class with regard to Methods and Learning Strategies* (Bartoňová, Vítková).

The publication is divided into six chapters with subdivision into subchapters. The content of the first chapter consists in a presentation of preschool children with special educational needs, focusing on school maturity and preparedness of

children, to which attention is paid in partial methodological manuals after they begin their school attendance. The subchapters characterize the development of an intact child and a child with SEN in pre-school age, individual deficits of partial functions are analyzed and programs for strengthening of selected functions are presented.

In the second chapter, the issue of students with specific learning disabilities (SPU) is dealt with in general, because the partial methodological manuals pay attention to students with specific learning disabilities in teaching Czech language and literature, a foreign language (French, in this case) and math. The chapter provides a terminological definition of specific learning disabilities, their classification and etiology. Attention is paid to the choice of strategies in the education of students with special needs and personality specificities of students with special needs.

The third chapter presents the issue of education of mentally handicapped students. This issue is not directly dealt with in the methodological manuals, but these students do attend mainstream schools. Likewise, any type of disability that is addressed in the methodological manuals may occur

concurrently with a mental disability. The chapter presents characteristics of students with mental disabilities, specifics of learning processes for the given group of students, organizational framework conditions of teaching and methodological-didactic interventions.

The fourth chapter focuses on the processing of inclusive teaching and inclusive didactics. The main attention is paid to the tasks of teachers in inclusive teaching and planning in inclusive teaching. At the end of the chapter, the concept of intervention for students with special educational needs is described.

The fifth chapter continues with the topic of *Learning Together*. At the beginning of the chapter, the theory of joint teaching and of joint teaching subject is explained.

Attention is paid to the specifics of joint teaching of students with SEN together with intact classmates. We focus on the characteristics of teaching forms, strategies used in teaching and the possibility of conveying specific knowledge to students with SEN.

In the sixth chapter there is an overview of nine processed modules with their contents. The research is focused on the education of students with Asperger syndrome, communication impairment, hearing impairment, cerebral palsy, epilepsy, visual impairment and specific learning disabilities (Czech language and literature, foreign language and math). The research project uses the SDQ questionnaire, Cze at the beginning and at the end of the school year in the examined inclusive classes and in the control classes.





# Literatura

- Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach.
- Baroff, G. S., & Olley, J. G. (1999). *Mental Retardation: Nature, Cause, and Management*. Philadelphia: Psychology Press.
- Bartoňová, M. (2005). *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2018). *Specifické poruchy učení*. Text k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido.
- Bartoňová, M. (2019). *Specifické poruchy učení*. Studijní opora. Opava: Fakulta veřejných politik Slezské univerzity.
- Bartoňová, M., & Bytešnicková, I. (2012). *Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Opatřilová, D., & Vítková, M. (2019). *Školní zralost a dítě se SVP: vzdělávání a diagnostika*. Praha: Raabe.
- 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. (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Pipeková, J., & Vítková, M. (Eds.). (2016). *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Bazalová, B. (2014). *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015b). *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika.
- Bendová, P., & Zíkl, P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada.
- Blažek, B., & Olmrová, J. (1988). *Světy postižených: sociální posila v rodinách s mentálně retardovaným dítětem*. Praha: Avicenum.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik). Bern: Haupt.
- Bogdanowicz, M., & Swierkoszová, J. (1998). *Metoda dobrého startu*. Ostrava: Kasimo.
- Breuer-Küppers, P., & Bach, R. (2015). *Schüler mit Lerneinbeeinträchtigungen im inklusiven Unterricht*. München: Verlag Reinhardt.

- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1982). Indicating strategic learning from texts by means of informend, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 1–17. Bern: Haupt.
- Brüning, L., & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen, Strategien zur Schüleraktivierung*. Band 1. Essen: NDS.
- Burack, J. A., Hodapp, R. M., & Zigler, E. (1998). *Handbook of Mental Retardation and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bůžková I. (2018). *Předčtenářské dílny pro žáky s lehkým mentálním postižením* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Čačka, O. (1994). *Přehled psychologie: obecné, dospívání a pracovní výkonnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Čačka, O. (2002). *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Masarykova univerzita.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Černá, M., et al., (2015). *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum.
- Dolejší, M. (1973). *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum.
- Dreher, W. (1997). *Denkspuren, Bildung, von Menschen mit geistiger Behinderung. Basis einer integralen Pädagogik*. Aachen und Mainz.
- Everston, C. M., & Weinstein, S. (2006). *Handbook of classroom management, research, practice and contemporary issues*. Mahwah, US: Lawrence Erlbaum.
- Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Feuser, G. (1995, 1996). *Behinderte Kinder und Jugendlichen zwischen Integration und Aussonderung*. Darnstadt.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik. *Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter*, 28(1), 4–48.
- Fürst, M. (1997). *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia.
- Grünke, M. (2014). Lerbehinderung. In Lauth, G. W., Grünke, M., Brunstein, J. C. (Hrsg.) *Intervention bei Lernstörungen: Förderung, Trainingen und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Harris, K. R. & Graham, S. (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. In M. Pressley, K. E. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.) (1992). *Promoting academic competence and literacy in school* (s. 277–309). New York: Academic Press.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen: Schneider Hohengehren*.
- Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.) (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett, Kallmayer.

- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Heyrovská, Y., Hrbková, H., & Mašková, I. (2004). *Nebojte se psaní: náprava grafomotorických obtíží u dětí předškolního a školního věku*. Praha: Dys-centrum.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Wechselspiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigeren Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, 242–248.
- Chaloupková, S. (2011). *Analýza školních vzdělávacích programů a vyučovacího procesu na základních školách praktických v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jakabšic, I., & Požár, L. (1995). *Všeobecná patopsychológia: patopsychológia mentálne postihnutých*. Bratislava: IRIS.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2006, 2008). *Metody hodnocení a tolerance u dětí s SPU*. Praha: Nakladatelství D+H.
- Kent, R. D. (2004). *The MIT: Encyclopedia of Communication Disorders*. Massachusetts: MIT Press.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
- Kocurová, M. (2002). *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk.
- Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM.
- Kohoutek, R. (2008). *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita.
- Kostíková, M. (2016). *Rozvoj dílčích funkcí u dětí předškolního věku metodou Brigitte Sindelarové*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kounin, J. S. (2006) Techniken der Klassenführung. In Rost D. H. (Hrsg.) *Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik*. München: Waxmann.
- Kozáková, Z. (2005). *Psychopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Krejčířová, D., Vágnerová, M., & Svoboda, M. (Ed.). (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Krejčová, L. (2013). *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál.
- Krejčová, L., & Bodnárová, Z., et al. (2018). *Specifické poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika.
- Kucharská, A. (1997, 1998). *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník. Praha: Portál.
- Kucharská, A., & Mrázková, J., et al. (2014). *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Kucharská, A., & Švancarová, D. (2001). *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Portál.
- Kysučan, J. (1982). *Úvod do psychopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Lauth, G. W., & Brack, U. B. (2014) Komplexität reduzieren und kontinuierliche Fortschritte ermöglichen. In Lauth, G. W., Grünke, M., Brunstein, J. C. (Hrsg.) *Vermittlung von Lernstrategien bei Lernstörungen, Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe, s. 407–417.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2016). *Inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lečbych, M. (2008). *Mentální retardace v dospívání a mladá dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Lechta, V., et al. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál
- Lechta, V., et al. (2003). *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (Ed.) (2016). *Inkluzivní pedagoga*. Praha: Portál.
- Létalová, S. M. (2017). *Metodické postupy při vyučování anglického jazyka u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami na běžné základní škole* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Lichtsteiner Müller, M. (Hrsg.) (2010). *Dyslexie, Dyskalkulie. Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule*. Bern: HEP Verlag.
- Matějček, Z. (1993, 1995). *Dyslexie*. Jinočany: HaH.
- Matějček, Z., & Vágnerová, M. (Ed.). (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.
- Matson, J. L. (2007). *Handbook of Assessment in Persons with Intellectual Disability*. London: Academic Press.
- Matulay, K., et al. (1986). *Mentálna retardácia*. Martin: Osveta.
- Mertin, V. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwer.
- Mikulajová, M. (2009). Narušený vývoj řeči. In A. Kerekrétiiová et al., *Základy logopédie* (s. 60–81). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Müller, O. (2001, 2005, 2007). *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mutzek, W., & Melzer, C. (2007). Kooperative Förderplanung – Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne. In Mutzek, W. (Hrsg.) *Förderplanung – Grundlagen – Methoden – Alternativen* (s. 199–239). Weinheim: Beltz.
- Nakonečný, M. (2015). *Obecná psychologie*. Praha: Triton.
- Naumann, K., & Lauth, G. (2007). Unterrichtsintegrierte Förderung von Aufmerksamkeit. In Walter, J., & Wember, F. B. (Hrsg.) *Sonderpädagogik des Lernens*. Band 2 (s. 328–337). Göttingen: Hogrefe.
- Ošlejšková, H. & Vítková, M. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pančocha, K., & Slepíčková, L. (2013). *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita.

- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefit of informed instruction for children's fading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083–2093.
- Paris, S. G. & Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87–102.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Pipeková, J. (2006). *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD.
- Pokorná, V. (2001). *Teorie a náprava vývojových poruch učení*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (1997, 2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.
- Popp, K., et al. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Požár, L. (1997). *Psychológia osobnosti postihnutých*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Požár, L. (2007). *Základy psychologie lidí s postihnutím*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1995, 2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Psotta, R. (2014). MABC-2. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- Psotta, R., & Hendl, J. (2012). Movement Assessment Battery for Children – second edition: Cross-cultural comparison between 11-15 year old children from the Czech Republic and the United Kingdom. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Gymnica*, 42(3), 7–16.
- Randoll, D. (1991). *Lernbehinderte in der Schule. Integration oder Segregation?* Köln: Böhlau.
- Reddy, G. L., Malini, J. S., & Kusuma, A. (2004). *Mental Retardation: Education and Rehabilitation Services*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Reid, G. (2004). *Dyslexia and Inclusion. Classroom Approaches for Assessment. Teaching and Learning*. London: David Fulton Publishers.
- Reid, G., & Come, F. (2009). Identifying and overcoming the barriers to learning in an inclusive context. In G. Reid. *The Routledge Dyslexia Companion* (s. 193–202). London: Routledge.
- Reiss, S. (2000). A mindful approach to mental retardation. *Journal of Social Issues*, 56(1), 65–80.
- Rubínšteinová, S. J. (1986). *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. Praha: SPN.
- Říčan, P., & Vágnerová, M. (1991). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem „Kern der Sache.“ *Zeitschrift für Inklusion* 1(1), s. 1–11.
- Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada.
- Sermier Dessemontel, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen an der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*. 3(4), 291–307.

- Schob, C., & Jainz, A. (2004). Förderplan – Fördeplanung. In Mutzek, W. (Hrsg.) *Förderplanung – Grundlagen – Methoden – Alternativen* (s. 289–292). Weinheim: Beltz.
- Schopler, E., Reilcher, J., & Lansing, M. (2011). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál.
- Sindelarová, B. (2007a). *Deficity dílčích funkcí. Příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava*. Teoretická část. Bratislava – Brno: Psychodiagnostika.
- Sindelarová, B. (2007b). *Diagnostická metoda k zjišťování deficitů dílčích funkcí u školních dětí*. Příručka. Bratislava – Brno: Psychodiagnostika.
- Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2003). *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press, c, xvii.
- Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In Mayer, R. E. (Hrsg.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Switzky, H. N. (2004). *Personality and Motivational Systems in Mental Retardation*. California: Gulf Professional Publishing.
- Schwoch, M. (2017). *Wir lernen gemeinsam. Schülerinnen mit und ohne geistige Behinderung in der Grundschule*. München, Basel: Verlag E. Reinhardt.
- Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Švarcová, I. (2011). *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál.
- Tod, J., & Fairman, A. (2001). Individualised learning in a group setting. In Peer, L., & Reid, G. (Eds.). *Dyslexia: Successful inclusion in secondary school* (s. 88–199). London: David Fulton.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profesie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M., Hadj-Mousová, Z., & Štech, S. (2001). *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum.
- Valenta, M., & Krejčířová, O. (1997). *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejř.
- Valenta, M., & Müller, O. (2013). *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta.
- Vávrová, M. (2018). *Role žáka s lehkým mentálním postižením v základní škole běžného typu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Viktorin, J. (2018). *Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách – výzkumný projekt*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vítek, J. (2007). *Medicinská propedeutika pro speciální pedagogy. Úvod do neurologie. Úvod do oftalmologie*. Brno: Paido.
- Vítek, J., & Vítková, M. (2010). *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a sociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění*. Brno: Paido.
- Vítková, M. (2006). *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Walter, J. (2009) Theorie und Praxis Curriculumbasierter Messens (CBM) in Unterricht und Förderung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, s. 162–170.
- Walter-Klose, C. (2013). Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*. 6(1), 59–71.

Wilhelm, M. (2009). *Integration in der Sek. I. und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituation. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In Hildenschmidt, A., & Schnell, I. (Hrsg.) *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (s. 37–52). Weinheim: Juventa.

Zapletalová, J. (2014). *Podklady ke Katalogu pro stanovování podpůrných opatření*. Praha: NÚV.

Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál.

Zelinková, O. (2012). *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál.

Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

Zigler, E., & Bennett-Gates, D. (1999). *Development in Individuals with Mental Retardation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zelke, S. (2004). Self-concept of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145–170.

Zvolský, P., et al. (2003). *Speciální psychiatrie*. Praha: Karolinum.





# Seznam obrázků a tabulek

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Vliv velikosti třídy na kvalitu vyučování (podle Breuer-Küppers & Bach, 2016, s. 35) . . . .	56
Obrázek 2: Karty s pokyny jako pomoc (podle Breuer-Küppers & Bach, 2016, s. 36) . . . .	57
Obrázek 3: Příklad redukce úrovně v řeči při plnění pracovního úkolu (podle Breuer-Küppers & Bach, 2016, s. 38) . . . .	58
Obrázek 4: Karty s pokyny ke čtení věcného textu (podle Breuer-Küppers & Bach, 2016, s. 45) . . . .	64
Obrázek 5: Rozdělení rolí v multiprofesním týmu (podle Breuer-Küppers & Bach, 2016, s. 14) . . . .	77
Obrázek 6: Kruh plánování a realizace podpory (podle Breuer-Küppers & Bach, 2016, s. 17) . . . .	79
Obrázek 7: Podpůrné plánování jako cirkulační proces (Schwoch, 2017, s. 45) . . . . .	81
Obrázek 8: Průřez teoriemi společného vyučování (Schwoch, 2017, s. 20) . . . . .	93
Obrázek 9: Čtyři komponenty srozumitelnosti (podle Helmke, 2015) . . . . .	95
Obrázek 10: Histogram externalizujícího chování . . . . .	119
Obrázek 11: Změny externalizujícího chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99% intervaly spolehlivosti) . . . . .	120
Obrázek 12: Histogram internalizujícího chování . . . . .	122

Obrázek 13: Změny internalizujícího chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99% intervaly spolehlivosti) . . . . .	122
Obrázek 14: Histogram prosociálního chování . . . . .	122
Obrázek 15: Změny prosociálního chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99% intervaly spolehlivosti) . . . . .	123

## Seznam tabulek

Tabulka 1: . . . . .	33
<i>Obecné projevy dyslexie v mateřské, základní a střední škole (Bartoňová, 2018)</i>	
Tabulka 2: . . . . .	99
<i>Srovnání úspěšného a méně úspěšného učení</i>	
Tabulka 3: . . . . .	120
<i>Víceúrovňová lineární regrese s externalizujícím chováním jako závislou proměnnou</i>	
Tabulka 4: . . . . .	121
<i>Víceúrovňová lineární regrese s internalizujícím chováním jako závislou proměnnou</i>	
Tabulka 5: . . . . .	123
<i>Víceúrovňová lineární regrese s prosociálním chováním jako závislou proměnnou</i>	



# Jmenný rejstřík

## B

Balcar, K. 55  
 Baroff, G. S., Olley, J. G. 49, 52  
 Bartoňová, M. 6, 9, 11, 14, 22, 30, 33, 34, 37, 39–43, 46, 47, 50, 55, 73, 74, 78, 84, 87, 89  
 Bartoňová, M., Bytešníková, I. 14, 22  
 Bartoňová, M., Opatřilová, D., Vítková, M. 11  
 Bartoňová, M., Pipeková, J., Vítková, M. 50  
 Bazalová, B. 6, 50, 55, 108  
 Bednářová, J., Šmardová, V. 17, 18, 23  
 Bendová, P., Zíkl, P. 49, 54  
 Blažek, B., Olmrová, J. 55  
 Blažková, R. 7, 114  
 Bless, G. 117  
 Bogdanowicz, M., Swierkoszová, J. 22  
 Brown, A. L., Palincsar, A. S. 39  
 Brüning, I., Saum, T. 97  
 Burack, J. A., Hodapp, R. M., Zigler, E. 55  
 Bůžková I. 65, 68  
 Bytešníková, I. 6, 14, 22, 109

## Č

Čačka, O. 51, 53  
 Čáp, J., Mareš, J. 51, 52, 54  
 Černá, M. 49

## D

Dolejší, M. 49, 51, 52, 54  
 Doležalová, L. 6, 107, 109  
 Dreher, W. 75

## E

Everston, C. M., Weinstein, S. 95

## F

Felcmanová, L. 84, 86, 87  
 Feuser, G. 75, 80, 81, 91–93  
 Fialová, I. 6, 107, 110  
 Fürst, M. 54

## G

Grünke, M. 98

## H

Hájková, V., Strnadová, I. 73, 74  
 Harris, K. R., Graham, S. 40–42  
 Hattie, J. 95, 97, 102  
 Heimlich, U., Kahlert, J. 74  
 Helmke, A. 94, 95  
 Helus, Z. 49  
 Heyrovská, Y., Hrbková, H., Mašková, I. 22  
 Hinz, A. 91, 93  
 Huber, C. 117

## Ch

Chaloupková, S. 50  
 Chleboradová, B. 6, 109

## J

Jakabčic, I., Požár, L. 51  
 Jucovičová, D., Žáčková, H. 27, 34

## K

Kent, R. D. 52  
 Klenková, J. 12, 43  
 Kocurová, M. 42  
 Kopečný, P. 6, 109  
 Kohoutek, R. 49, 51  
 Kostíková, M. 20  
 Kounin, J. S. 95  
 Kozáková, Z. 53, 55  
 Krejčová, L. 13, 39, 84, 87, 89, 101  
 Krejčová, L., Bodnárová, Z. 13  
 Kucharská, A. 14, 16, 31, 86  
 Kucharská, A., Mrázková, J. 86  
 Kucharská, A., Švancarová, D. 14, 16  
 Kysučan, J. 54

## L

Lauth, G. W., Brack, U. B. 105  
 Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M. Lukas, J. 73  
 Lečbych, M. 53, 55

Lechta, V. 44, 45, 49, 53  
 Létalová, S. M. 47, 48  
 Lichtsteiner Müller, M. 31, 42

## M

Matějček, Z. 28, 31, 32, 43  
 Matějček, Z., Vágnerová, M. 43  
 Matson, J. L. 50  
 Matulay, K. 50  
 Mertin, V. 11, 14, 39, 87  
 Mertin, V., Gillernová, I. 11  
 Mertin, V., Krejčová, L. 39, 87  
 Mikulajová, M. 14, 43  
 Müller, O. 31, 42, 50–55  
 Mutzek, W., Melzer, C. 81

## N

Nakonečný, M. 53  
 Naumann, K., Lauth, G. 60

## O

Opatřilová, D. 6, 11, 110  
 Ošlejšková, H. 74, 107

## P

Pančocha, K., Slepíčková, L. 74  
 Pavlovská, M. 6, 111  
 Paris, S. G., Jacobs, J. E. 39  
 Paris, S. G., Newman, R. S. 39  
 Piaget, J., Inhelder, B. 52  
 Pipeková, J. 50, 53–55  
 Pipeková, J., Bartoňová, M.,  
 Vítková, M. 50  
 Pokorná, V. 13–15, 23, 27, 32, 37,  
 41–43, 46  
 Popp, K. 81, 82

Požár, L. 51  
 Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 79  
 Psotta, R., Hendl, J. 37

## R

Randoll, D. 117  
 Reid, G. 14, 45, 85, 87, 89, 90  
 Reid, G., Came, F. 89, 90  
 Reiss, S. 49  
 Reddy, G. L., Malini, J. S.,  
 Kusuma, A. 50  
 Röderová, P. 6, 111  
 Rubinštejnová, S. J. 49, 51–53

## Ř

Řehulka, E. 74, 107  
 Říčan, P. 12, 49, 50  
 Říčan, P., Vágnerová, M. 12

## S

Sedláčková, A. 6, 9, 125  
 Seitz, S. 81  
 Selikowitz, M. 37, 46  
 Sermier Dessemontel, R., Benoit, V.,  
 Bless, G. 117  
 Sindelarová, B. 14–16, 19, 20  
 Schejbalová, Z. 7, 113  
 Schob, C., Jainz, A. 81  
 Schopler, E., Reilcher, J., Lansing, M.  
 51, 52, 62, 94, 106  
 Svoboda, M., Krejčířová, D.,  
 Vágnerová, M. 49  
 Swanson, H. L., Harris, K. R.,  
 Graham, S. 40, 41  
 Sweller, J. 100

Switzky, H. N. 55  
 Schwoch, M. 81, 83, 93

## Š

Šlapák, I. 107  
 Štech, S., Zapletalová, J. 55  
 Šulová, L. 11  
 Švarcová, I. 50–52, 54, 55

## V

Vágnerová, M. 12, 43, 46, 49, 52, 55  
 Vágnerová, M., Hady-Mousová, Z.,  
 Štech, S. 55  
 Valenta, M., Krejčířová, O. 49, 54, 55  
 Valenta, M., Müller, O. 52, 53  
 Viktorin, J. 49  
 Vítek, J. 13  
 Vítek, J., Vítková, M. 13  
 Vítková, M. 13  
 Vrabel, M. 6, 111  
 Vygotskij, L. S. 52, 84

## W

Walter, J. 65, 79  
 Walter-Klose, C. 117  
 Wilhelm, M. 75, 76  
 Wocken, H. 92, 93

## Z

Zámečnicková, D. 6, 110  
 Zapletalová, J. 84, 88  
 Zelinková, O. 14, 16, 19, 23, 32, 37, 42, 46  
 Zelke, S. 55  
 Zigler, E., Bennett-Gates, D. 54  
 Zítková, J. 7, 112  
 Zvolský, P. 50

# Věcný rejstřík

## C

### Cíl

individuální 65, 93

## D

### Deficity

dílčích funkcí 9, 11–16, 18–20, 114

### Diagnostika

dynamická 84

pedagogická 13, 19, 86, 87

školní zralosti a připravenosti 11  
vyučování 64, 94

### Didaktika

inkluzivní 6, 9, 10, 73, 75, 107, 108

### Diferenciace

vnější 56, 62, 91, 93

vnitřní 56, 62, 75, 91, 97

### Dítě (děti)

předškolního věku 9, 11, 14, 17, 22,  
23, 84

Dysgrafie 14, 21, 29, 31, 34, 35–37,  
42, 47, 113, 114

Dyskalkulie 29, 31, 35–37, 114

Dysortografie 31, 35, 37, 42, 45, 47,  
113, 114

Dyslexie 14, 16, 28, 29, 31–37, 40–42,  
47, 113, 114

## E

Emocionalita 54

Epilepsie 6, 10, 50, 107, 110, 111

## G

Grafomotorika 22

## H

### Hodnocení

žáka 46, 68, 87, 113

Heterogenita 73–75, 80, 81, 91, 93,  
110

## I

Individualizace 7, 75, 81, 85, 91, 93,  
108

Intervence 9–11, 39, 47, 57, 61, 65,  
76, 84–87, 89, 98, 101, 102, 105, 117

## J

### Jazyk

cizí 7, 9, 10, 33, 107, 113, 114

### Jedinec

s mentálním postižením 49, 51, 53

## K

### Klima

školní 74

## Kompetence

didaktické 75

Komunikace 7, 12, 17, 18, 22, 42, 43,  
45, 49, 52, 57, 58, 82, 87–89, 108,  
109, 113–115

Koncentrace 20, 27, 33, 34, 55, 59,  
69, 70

### Koordinace

pohybů 18, 37, 51

senzomotorická 12, 16, 51

Kurikulum 13, 41, 64, 75, 78, 84–90, 97

## M

### Materiál

didaktický 63, 65

Motivace 11, 22, 29, 30, 42, 48, 51,  
54, 63–65, 68, 88, 94, 99, 106, 112

### Motorika

jemná 16, 18, 22, 24, 25, 27, 114

Myšlení 12, 13, 19, 23, 24, 27, 42, 45,  
46, 51, 52, 63, 65, 71, 72, 75, 81, 101

## O

Obrázek 16, 20, 21, 23, 55, 58, 59,  
68–72, 99, 106

### Obrna

mozková 6, 10, 107, 110

### Opatření

podpůrná 7, 8, 13, 79, 82, 86, 87, 110

- Orientace  
 prostorová 16, 17, 19, 21, 30, 32, 42, 51, 89
- P**
- Paměť  
 krátkodobá 15, 33, 42, 100, 106  
 mechanická 51, 53  
 pracovní 88, 89, 100
- Pedagog  
 speciální školní 55, 76–78, 80, 85–87, 101
- Pedagogika  
 inkluzivní 75  
 speciální 75
- Piktogram 58, 59
- Plán  
 individuální vzdělávací 6, 85, 86, 102, 104
- Plánování  
 podpory 76, 81–83
- Podpora  
 individuální 56, 61, 76, 78, 80, 99  
 pedagogická 87  
 speciálněpedagogická 77–80, 82  
 učení 40, 94
- Poradenství 76, 101
- Poruchy  
 chování 50, 74  
 učení specifické (SPU) 6, 9, 10, 14, 27–32, 37, 38, 40–46, 107, 112–114  
 vývojové 31, 37, 50
- Postižení  
 lehké mentální 49–56, 58–66, 68, 76, 77, 79, 91, 94, 95, 97, 98, 100–102, 105
- sluchové 6, 10, 107, 109  
 tělesné 50, 110, 117  
 zrakové 6, 10, 107, 111, 112
- Pozornost 7, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 20, 21, 23–25, 27, 33, 34, 38–40, 42, 51–56, 59–61, 69–71, 75, 76, 80, 87, 88, 93
- Proces(y)  
 dynamický 11, 84  
 pozornosti 60
- Program(y)  
 rámcové vzdělávací 43, 86
- Prostředí  
 rodinné 38, 50
- Prostředí 18, 28, 30, 38, 50, 51, 58, 63, 74, 84–90, 95, 101, 104, 111, 117
- Přístup  
 diagnostický 78, 88
- Působení  
 emocionální 61  
 sociální 62
- R**
- Rodiče 11, 18, 21, 23, 27, 41, 47–50, 61, 74, 83–86, 116
- Rozvoj vnímání 13
- Ř**
- Řeč 12, 14–18, 20, 22, 23, 27, 28, 30, 31, 37, 43–46, 52, 53, 57–59, 61, 62, 81, 82, 96, 98, 109, 117
- S**
- Sebehodnocení 22, 40, 42, 43, 46, 54, 55, 117
- Sebepojetí 43, 46, 54, 55
- Schopnost  
 narušená komunikační (NKS) 6, 10, 19, 43–45, 107, 109
- Strategie  
 učení 6, 38, 40, 41, 63, 79, 97, 108
- Struktura  
 vyučování 60, 94
- Syndrom  
 Aspergerův 6, 10, 107, 108, 112
- Systém  
 dvou pedagogů 56, 77, 78, 80, 96
- Š**
- Škola  
 mateřská 11, 13, 19, 23, 33, 102  
 základní 5, 6, 9, 33, 61, 66, 91, 102, 104, 107–110, 114, 117
- T**
- Třída  
 inkluzivní 5, 10, 73, 80, 91, 93, 107–111, 115
- Tým  
 multiprofesní 77
- U**
- Učení  
 kooperativní 94, 95, 97, 101  
 otevřené 91, 92, 94, 97, 98  
 vrstevnické 56, 57
- Učitel 5, 6, 10, 19, 28, 31, 34, 38–40, 46, 56–63, 65, 68–71, 74–78, 80, 83–90, 94–99, 101, 103, 104, 109–113, 116, 118, 124

## V

### Vedení

třídy 94, 95, 98

### Věk

předškolní 9, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 22, 23, 32, 43, 84

školní 14, 16, 22, 27, 53, 109

### Vizualizace 58, 59, 96, 101, 108, 109

### Vnímání

sluchové 16, 17, 20, 23–25

### Vůle 12, 55

### Vyučování

inkluzivní 5, 10, 56, 73, 74, 76, 80, 92, 94, 97, 107

strukturované 60, 97, 98

společné 10, 62, 80, 81, 91–94, 117

### Vývoj

citový a sociální 12

psychický 13, 31, 37, 51, 53

rozumový 12, 28, 54

## Vzdělávání

inkluzivní 5, 7, 9, 73, 91, 107–112, 114, 117

## Z

### Zralost

školní 9, 11, 13, 19

## Ž

### Žák (žáci)

s Aspergerovým syndromem 6, 10, 107, 108

s epilepsií 6, 110

s (lehkým) mentálním postižením 6, 9, 49–56, 58, 59, 62, 65, 66, 68, 71, 76, 77, 80, 81, 91, 94, 97, 98, 100–102, 105, 117

s mozkovou obrnou 6, 110

s narušenou komunikační schopností (NKS) 6, 109

se sluchovým postižením 6, 109

se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) 5, 6, 9, 10, 55, 56, 74, 76, 77, 79, 80, 84, 85, 90, 91, 94, 95, 105, 107, 109, 110, 112, 114, 117

se specifickými poruchami učení (SPU) 6, 9, 22, 27, 38–46, 61, 62, 112–115

**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 Kubiček, 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.

## **Inkluzivní didaktika v praxi základní školy**

Teorie, výzkum a praxe

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

**PhDr. Alena Sedláčková, 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 978-80-210-9831-2



**MUNI**  
PRESS

**MUNI**  
PED