



JAN VIKTORIN

# PŘÍSTUP K ROZVOJI PERCEPČNĚ- MOTORICKÝCH FUNKCÍ U ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

OPAVA 2020



**SLEZSKÁ  
UNIVERZITA**

FAKULTA VEŘEJNÝCH  
POLITIK V OPAVĚ

JAN VIKTORIN

**PŘÍSTUP K ROZVOJI  
PERCEPČNĚ-  
MOTORICKÝCH FUNKCÍ  
U ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM  
NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**

Recenzovali:

**prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.**

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

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

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

**doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.**

Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik

© PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Ph.D., 2020

© Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2020

**ISBN 978-80-7510-424-3 (print)**

**ISBN 978-80-7510-425-0 (online)**

# OBSAH

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>ÚVOD</b> .....                                                       | 9   |
| <b>1 ŽÁCI S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V INKLUZIVNÍ ŠKOLE</b> .....    | 11  |
| 1.1 Osobnostní charakteristiky žáků s lehkým mentálním postižením ..... | 11  |
| 1.2 Percepčně-motorické funkce .....                                    | 15  |
| 1.3 Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením .....      | 21  |
| 1.4 Podpůrná opatření pro žáky s lehkým mentálním postižením .....      | 26  |
| 1.5 Subjekty zahrnuté v inkluzivní edukaci .....                        | 31  |
| 1.6 Podmínky vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením .....        | 36  |
| <b>2 PERCEPČNĚ-MOTORICKÉ FUNKCE</b>                                     |     |
| <b>U ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM</b> .....                       | 41  |
| 2.1 Výzkumný problém .....                                              | 41  |
| 2.2 Výzkumné otázky, metodika výzkumného šetření .....                  | 41  |
| 2.3 Analýza kategorií .....                                             | 45  |
| 2.4 Vyhodnocení výzkumných otázek .....                                 | 95  |
| 2.5 Diskuze k výzkumnému šetření .....                                  | 103 |
| 2.6 Doporučení pro speciálněpedagogickou teorii a praxi .....           | 105 |
| <b>ZÁVĚR</b> .....                                                      | 109 |
| <b>Shrnutí</b> .....                                                    | 111 |
| <b>Summary</b> .....                                                    | 112 |
| <b>Seznam literatury</b> .....                                          | 113 |
| <b>Seznam obrázků, tabulek a schémat</b> .....                          | 128 |
| <b>Jmenný rejstřík</b> .....                                            | 129 |
| <b>Věcný rejstřík</b> .....                                             | 134 |



# ÚVOD

V edukačním procesu žáků s lehkým mentálním postižením existují jistá specifika, která se do značné míry mohou lišit od žáků intaktních. Určitým specifikem je důležitost a apelace na rozvíjení funkcí souvisejících s percepcemi a motorickými dovednostmi žáka. Mezi tyto funkce se řadí zraková neboli též vizuální percepcce a sluchové, popřípadě auditivní vnímání (percepcce). Sluchová i zraková percepcce patří k dílčím funkcím, které se podílejí na formování psychiky a osobnosti žáka a mají prokazatelný vliv na školní úspěšnost žáka a jeho další vývoj. Žáci s lehkým mentálním postižením vykazují v různé míře nedostatky v oblastech rozvoje těchto funkcí (např. v oblasti diferenciacce, analýzy, syntézy). Zraková a sluchová percepcce mají stěžejní postavení zejména při rozvoji slovní zásoby a nácviku psaní a čtení, jejichž osvojení je nezbytné při edukaci žáků na základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Nedostatečný rozvoj zrakové a sluchové percepcce může vést k nenaplnění potenciálu žáka, což ovlivňuje jeho školní budoucnost. Z tohoto důvodu je nezbytná dostatečná obeznámenost pedagogů s důležitostí rozvoje zrakové a sluchové percepcce, aby učitelé dokázali v pedagogické praxi využívat účinná cvičení a postupy individuálně uzpůsobené každému žákovi.

Předkládaná monografie úzce navazuje na předcházející autorovu knihu *Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: výzkumný projekt* (Viktorin, 2018) a některá témata dále rozvíjí. Vzhledem ke spojitosti obou knih jsou některé části o metodice i teoretickém rámci výzkumu obsahově podobné v obou monografiích. Řada jejich částí je přepracována, přestrukturována nebo doplněna s ohledem na tematický posun a vývoj výzkumného procesu. Hlavním cílem výzkumné monografie je **analyzovat úroveň percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni běžných základních škol**. Ze stanoveného cíle výzkumu byla formulována hlavní výzkumná otázka: Jaká je úroveň percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Monografie je rozčleněna do dvou hlavních částí. **První část**, teoretická, byla vypracována monografickou procedurou s využitím techniky analýzy odborné literatury a legislativních opatření. V první části jsou specifikováni žáci s lehkým mentálním postižením v inkluzivní škole. Nejdříve jsou charakterizovány osobnostní charakteristiky výše zmíněných žáků. Těžiště teoretické části monografie představuje následující subkapitola, tj. percepčně-motorické funkce. Ve třetí subkapitole je pojednáno o specifikách inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Dále jsou analyzována podpůrná opatření pro žáky s lehkým mentálním postižením. Pátá subkapitola charakterizuje subjekty zahrnuté v inkluzivní edukaci. Podmínky vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením jsou vymezeny v poslední teoretické části.

Výzkumnému šetření monografie se věnuje **druhá část**. V úvodu druhé části je formulován výzkumný problém, tj. percepčně-motorické funkce u žáků s lehkým mentálním postižením.

Dále jsou prezentovány stanovené výzkumné otázky, metodika výzkumného šetření i charakteristika výzkumného souboru. Monografie je postavena na kvalitativním výzkumu s využitím techniky hloubkového rozhovoru. Třetí subkapitola obsahuje analýzu kategorií. Data byla analyzována s využitím otevřeného kódování do analytických jednotek. Pomocí axiálního kódování byly kategorizovány jednotlivé části. Mezi ustanovenými kódy byly hledány konkrétní vztahy, ty jsou graficky vyobrazeny v kauzálních sítích, tj. selektivní kódování. Ve zbylých subkapitolách druhé části jsou vyhodnoceny stanovené výzkumné otázky a prezentována diskuze, na jejímž podkladě byla sestavena v závěru doporučení pro speciálněpedagogickou teorii a praxi.

PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Ph.D.  
Opava, 2020



# 1 ŽÁCI S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V INKLUZIVNÍ ŠKOLE

## 1.1 OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

---

Globální narušení neuropsychického vývoje žáků s lehkým mentálním postižením přináší řadu zvláštností v jednotlivých složkách jejich osobnosti. Narušení se týká sféry emoční a volní, poznávacích procesů, adaptability a chování jedince, projevuje se také v omezení motoriky (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2015). Při popisu obecné charakteristiky žáků s lehkým mentálním postižením je nezbytné brát v úvahu časové opoždění duševního vývoje, ale též strukturální vývojové změny (Valenta & Müller, 2013).

U **žáků s lehkým mentálním postižením** je charakteristický pomalejší vývoj oproti normě, většinou jsou schopni užívat řeč účelně v každodenním životě, dosáhnout úplné nezávislosti v sebeobsluze (oblékání, mytí, hygienické návyky, jídlo) a praktických domácích pracích (Chaloupková, 2011). Ve známých a sociálně nenáročných situacích mohou být žáci bez problémů. Podstatným prvkem péče o žáky s lehkým mentálním postižením je podnětné rodinné a sociální prostředí a stimulující edukační proces, který zahrnuje osvojení elementárních vědomostí, dovedností, pravidel chování, návyků a pracovních činností, jejichž cílem je maximální inkluze do společnosti (Černá a kol., 2015; Matson, 2007). Hlavní potíže nastávají při nástupu do školy, pro něhož je nezbytný proces myšlení, učení a kvalita paměti a pozornosti. Spousta žáků má specifické problémy se čtením a psaním. Žákům s lehkým mentálním postižením prospívá výchova a vzdělávání, které je zaměřeno na rozvoj dovedností i kompenzování jejich nedostatků (Baroff & Olley, 1999). Důsledky lehkého mentálního postižení se projeví při emoční a sociální nezralosti žáka, jež způsobuje potíže při socializaci, např. obtížné přizpůsobení se očekáváním, normám, kulturním tradicím aj. (Pipeková, 2006). U žáků s lehkým mentálním postižením se v různé míře mohou manifestovat přidružené chorobné stavy, např. poruchy autistického spektra, jiné vývojové poruchy, epilepsie, poruchy chování nebo tělesné postižení. Celkově se výskyt psychických poruch vyskytuje v podobné míře jako u žáků s normální inteligencí (Bazalová, 2014; Švarcová, 2011).

Etiologie lehkého mentálního postižení se většinou připisuje vlivům zděděné inteligence a rodinného prostředí. Rodiče s nižší hodnotou intelektu postihují své potomky dvojnásobně, tj. dědičností a nepodnětnou výchovou. Někdy se toto nazývá jako familiární mentální postižení (Reddy, Malini, & Kusuma, 2004; Viktorin, 2018a). U lehkého mentálního postižení je častou příčinou organické narušení centrální nervové soustavy v období perinatálním či prenatálním, metabolická porucha nebo genetická vada. Někdy se může jednat o značné rozpětí normálního rozložení intelektu v populaci (Bendová & Zíkl, 2011; Lečbych, 2008).

Rozhodujícím faktorem psychického vývoje a důležitou součástí poznávacích procesů je **učení**. Učením se získávají zkušenosti, mění se a utváří jedinec během života. K hlavním funkcím patří adaptace osoby ke společnosti (prostředí) a jeho změnám (Čáp & Mareš, 2007). Dle Požára (1997) je učení žáků s lehkým mentálním postižením specifické v neschopnosti realizovat všeobecné instrukce o cíli a charakteru úkolu, časté nevhodné volbě a strategii (mění obtížně zvolený postup), zvýšené tendenci vytvářet chybné (stereotypní) reakce a prodloužené orientační (první) fázi učení. Jakabčic & Požár (1995) se zmiňují o učebním výkonu, jenž je neúměrně ovlivněn úrovní inteligence. Vyšší výkon podávají jedinci, kteří mají na relativně dobré úrovni krátkodobou mechanickou paměť, pozornost, senzomotorickou koordinaci a prostorovou orientaci. Paměťové (verbální) učení je dominantním druhem učení žáků s lehkým mentálním postižením, jehož charakteristickými rysy jsou nižší výkon a problémy s osvojováním abstraktních slov. Toto je taktéž závislé na charakteru učebního materiálu, tj. podrobnosti a smysluplnosti. Žáci mají tendenci učit se souvislý text nazpaměť. Při vybavování slov jsou pro tyto žáky nejlépe zapamatovatelná slova na počátku a na konci textu. Kromě toho užívají slov nevyskytujících se v textu (zkomolená slova a novotvary) a také opouští téma. Nezastupitelnou funkci z pohledu socializace má sociální učení při osvojování společensky přijatelných způsobů chování. Učení řešením problémů a pojmové učení, které vyžadují logické myšlení a vyšší myšlenkové operace, se jeví jako problematické (Bartoňová, Bazalová, & Pipeková, 2007; Dolejší, 1973; Reiss, 2000).

*„Vnímání je bezprostřední smysluplné odrážení senzorického pole subjektem“* (Čačka, 2002, s. 37). Pochopení situace vyžaduje účast motivace, paměti, myšlení a prožívání a také závisí na přijatých informacích skrze smysly. Postupné vytváření zásoby podmíněných reflexů je základem percepce (Kohoutek, 2008). S určitými odchylkami a pomaleji se u žáků s lehkým mentálním postižením vytvářejí vjemy a počítky. Opožděná i omezená schopnost vnímání má značný vliv na další průběh psychického vývoje těchto žáků. Tempo zrakového vnímání je u žáků s lehkým mentálním postižením zpomaleno, což má za následek značné zúžení rozsahu percepce. Úzký rozsah percepce ztěžuje žákovi orientaci v novém místě i neobvyklé situaci. Žáci s lehkým mentálním postižením při pozorování skutečnosti nesprávně postihují souvislosti a vztahy mezi předměty. Dalším jevem je výrazná nediferencovanost vjemů a počítek, kdy při poznávání předmětů považují za stejné různé předměty. Za nejvýraznější zvláštnost vnímání je považována inaktivita tohoto psychického procesu. Žák se nesnaží prohlédnout si daný předmět do detailů, vyznat se ve všech vlastnostech předmětu. Neaktivní charakter vnímání se projevuje neschopností pozorně sledovat, hledat a nacházet jisté předměty, neschopností výběrově prohlížet okolí a neschopností se oprostit od poutavých a výrazných znaků vnímaného objektu, jež jsou nepodstatné v daném okamžiku (Bartoňová, Pipeková, Vítková eds., 2016; Rubinštejnová, 1986). Základní podmínkou percepčního rozvoje je prvotně důkladná diagnostika potíží a následně dostatečné množství sluchových, motorických a zrakových podnětů (Müller, 2001).

**Myšlení** představuje zobecněné i slovem zprostředkované poznávání reality, umožňuje poznat princip předmětů a jevů, předvídat výsledky konkrétního jednání, tvořivě i cílevědomě pracovat (Piaget & Inhelder, 2014; Vágnerová, 2014). Specifické znaky vykazuje také myšlení žáků s lehkým mentálním postižením, např. omezená schopnost logického myšlení, přílišná konkrétnost myšlení, neschopnost generalizace a vyšší abstrakce, nepřesnost myšlení a chyby

v analýze. Je nedůsledné, vyznačuje se nekritičností a slabší řídicí funkcí. Dále je charakteristické těžkopádné tvoření pojmů, nepřesné úsudky, neschopnost chápat vztahy mezi jevy a předměty opakovaně vnímanými, odlišit jejich podobnost. Žák s lehkým mentálním postižením potřebuje manipulovat s předměty, aby pochopil vztahy. Pro tyto žáky je maximem stádium konkrétních logických operací, přičemž uvažování bude vždy vázáno na realitu (Bartoňová, 2013; Valenta a kol., 2015).

**Řeč** je zpočátku prostředkem vzájemného styku (dorozumívání) a označování, teprve poté se stává nástrojem myšlení a vyjadřování myšlenek člověka (Kohoutek, 2000). U žáků s lehkým mentálním postižením se sluchová diferenciací, vyslovování slov i vět vytváří později oproti intaktním žákům. Zpomalené tempo vývoje artikulace prohlubuje nedostatky fonemického sluchu. Zvýšení kvality sluchových vjemů zhoršuje nepřesnost výslovnosti (Kent, 2004; Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018). Slovní zásoba žáků s lehkým mentálním postižením je značně omezenější než u intaktních vrstevníků. Aktivní a pasivní slovní zásoba vykazuje odlišnosti, kdy aktivní slovní zásoba je neobyčejně chudá, žáci málo používají spojek, přídavných jmen i slov. Mluvnická stavba řeči je značně nedokonalá. Žáci hodně užívají zájmen místo jmenování jednající osoby. Narušení gramatické shody ve větách je zvláště nápadné (Krejčířová, Kozáková, & Müller, 2013). Počátek vývoje řeči může být u žáků s lehkým mentálním postižením opožděn až o dva roky oproti normě. Verbální schopnosti žáků mohou být v každodenních (běžných) komunikačních situacích vesměs dostačující, tudíž jejich řeč nemusí být velmi nápadná. Především v nepředvídatelných komunikačních situacích mohou verbálně selhat, jestliže nemohou užít zafixované řečové stereotypy (Klenková, 2000; Lechta, 2011).

Prostřednictvím **paměti** si žák uchovává a zobecňuje zkušenost, získává dovednosti a vědomosti. Zapamatování v sobě zahrnuje dovednost pochopit látku, z dané látky vybrat základní prvky, dále odhalit vztah mezi prvky a zařadit je do určitého systému představ (Nakonečný, 2015; Říčan, 2010). Zapamatování (iniciační fáze paměti) probíhá u žáků s lehkým mentálním postižením pomaleji z důvodu častých poruch pozornosti, až po mnohačetném opakování. Paměť přetrvává konkrétní, mechanická a krátkodobá, tedy žáci rychle zapomínají a jejich pamětní stopy nejsou přesné. U žáků s lehkým mentálním postižením se lze v edukačním procesu setkat s tzv. eidetickou pamětí, kdy žáci při vyvolání učitelem stále vidí před očima danou stránku učebnice, ale nejsou schopni vyložit obsah stránky vlastními slovy (Bartoňová & Vítková, 2018; Svoboda, Češková, & Kučerová, 2015).

**Pozornost** vychází ze schopnosti poznání a vnímání, můžeme ji členit na podmíněnou, která je z hlediska vzdělávacího procesu nejdůležitější a je vázána na vůli, a nepodmíněnou, jež se mimovolně zaměřuje na silné podněty (Čačka, 1994). Záměrná pozornost, vyžadující volní úsilí, vykazuje u žáků s lehkým mentálním postižením nestálost a snadnou unavitelnost, sníženou schopnost rozdělení pozornosti mezi několik činností a nízký rozsah sledovaného pole. Zvýšená unavitelnost žáků může negativně ovlivnit školní výkon i navazování vztahů s ostatními žáky. U záměrné pozornosti je typické, že počet chyb roste s kvantitou výkonu. Soustředění žáků s lehkým mentálním postižením se pohybuje maximálně po dobu 15–20 minut, následně musí přijít relaxace. Toto je podstatný bod z pohledu strukturování vyučovací hodiny (Kysučan, 1982; Vágnerová, Hajd-Mousová, & Štech, 2001).

**Emoce** lze charakterizovat jako schopnost reagovat na podněty libostí a nelibostí s vnějšími projevy. Jedná se o podstatnou složku lidského chování a účastní se též motivace lidského jednání (Fürst, 1997). Žák s lehkým mentálním postižením je citově otevřenější vzhledem k menší schopnosti se ovládat. Ze silných emočních prožitků, které nedokáže ovládnout, se mohou projevit psychopatické nebo neurotické symptomy jako poruchy citového vývoje. Tito žáci snadněji podléhají afektu. City žáka s lehkým mentálním postižením nejsou dostatečně diferencovány, jsou neadekvátní svojí dynamikou vůči podnětům vnějšího světa a častěji se objevují chorobné citové projevy (euforie, projevy téměř neovládané popudlivosti, apatie, epizodické poruchy nálad). Podmínkou smysluplného rozvoje osobnosti žáka je jistá úroveň aktivizace, což je závislé na motivaci, emocích a osobnostních dispozicích. Z důvodu nedostatečného intelektového vývoje je u těchto žáků optimální využívat pro korekci učení motivace související s emočními prožitky (Valenta a kol., 2014; Zigler & Bennett-Gates, 1999).

**Vůle** lze chápat jako cílevědomé a záměrné úsilí jedince, které směřuje k dosažení vědomě utvořeného cíle (Říčan, Krejčířová a kol., 2006). U žáků s lehkým mentálním postižením se častěji objevuje snížení vůle (hypobulie) nebo úplné chybění vůle (abulie), jejichž typickými příznaky jsou nesamostatnost, neinicativnost, impulzivita, neschopnost překonávat ty nejmenší překážky a řídit své jednání, a to ve shodě se vzdálenějšími cíli. Slabost vůle se u těchto žáků neprojevuje vždy a ve všem. Volní vlastnosti a vůle jsou úzce provázané s rozličnými projevy nezralé osobnosti. Na přední místo vstupuje sugestibilita, podřízenost žáka vlivům situace, nesamostatné přepracování těchto vlivů, tvrdohlavost a neovladatelnost (Switzky, 2004; Vančová, 2005).

**Sebepojetí a sebehodnocení** jsou významnými aspekty osobnosti jedince. Sebepojetí tvoří povahové rysy, ovlivňuje chování, jednání člověka a dynamickou stránku osobnosti. S motivací úzce souvisí celý proces sebehodnocení. Úroveň sebehodnocení ovlivňuje výkon osoby (Balcar, 1991; Helus, 2009). U žáků s lehkým mentálním postižením je nezbytné se zaměřit na pozitivní posilování sebevědomí, motivovat žáka k činnosti. Jen tak je možné překonat vrozenou malou potřebu aktivity. Během vývoje poznává žák s lehkým mentálním postižením své „já“. Do určité míry si žák uvědomuje svoji osobu, což je ovlivněno protikladnými výchovnými vlivy ve škole a v rodině. Zvýšené sebehodnocení žáků souvisí s nedostatečným intelektuálním rozvojem a celkovou nezralostí osobnosti (Blažek & Olmrová, 1988; Zelke, 2004). Je nutné upozornit na možnost vytvoření symptomu zvýšeného sebevědomí u žáků s lehkým mentálním postižením jako odezvy na nízké okolní hodnocení. Na základě pocitu méněcennosti a slabosti vzniká nadhodnocení vlastní osobnosti. Aspirační úroveň směřuje žáky k nerealisticky nízkým a vysokým aspiracím. Na jedné straně je chování žáka motivováno obavami ze selhání, z nezdaru, snahou uniknout úkolům a z těchto pocitů a postojů následně vyplývá nízká aspirace, jež je v kontrastu se skutečnými schopnostmi žáka. Na druhé straně žák uplatňuje nerealisticky vysoké cíle a hodnocení tam, kde jde o uvažování o možnostech žáka, o plánované jednání a o podmínkách daných určitou situací (Burack, Hodapp, & Zigler, 1998; Výrost, Slaměník, Sollárová eds., 2019).

**Socializace** je pojímána jako proces, kterým se získávají specifické lidské způsoby vnímání, chování, konání a myšlení v souladu se společenskými normami a kulturním prostředím,

umožňujícím život v konkrétní společnosti. V oblasti socializace jsou žáci postiženi dvěma způsoby, a to primárním postižením a z toho vyplývajícím nedostatkem zkušeností (Pipeková, Vítková et al., 2014). Lehké mentální postižení znamená pro žáka omezení kontaktu se sociálními rolemi a sociálním prostředím. Žáci mají velkou potřebu citové jistoty, v sociálních vztazích preferují stereotyp a jejich spokojenost v rodinném prostředí vede k sociální izolovanosti. Mezi směry k naplnění socializace žáků s lehkým mentálním postižením patří zajištění rovnoprávného přístupu k edukaci a výchově, kvalitní sociální péče, společenská podpora rodinám aj. (Dlouhá, Dlouhý, Neubauerová, Sýkorová, & Dostálková, 2013; Hachová, 2013).

## 1.2 PERCEPČNĚ-MOTORICKÉ FUNKCE

---

**Zrakové vnímání** patří mezi nejdůležitější činitele při nácviu psaní i čtení. U žáků s lehkým mentálním postižením je rozvoj zrakové percepce součástí reedukačních cvičení. Nedokonale rozvinutá zraková percepce může být jednou z příčin potíží při osvojování čtení a psaní. Žák špatně rozlišuje detaily lišících se písmen při psaní ( $r - z$ ), při čtení ( $m - n$ ) a při poloze v prostoru ( $b - d - p$ ). Taktéž se objevují potíže v udržení očních pohybů (zleva – doprava) (Zelinková, 2015). Žáci s lehkým mentálním postižením mají zejména potíže v rozlišování figury a pozadí. Velmi nepřesně se u nich utvářejí zrakové vjemy. Je zřejmá celková inaktivita zrakové percepce, dále žáci mají problém s vnímáním času a prostoru. Žáci mají zpomalené tempo zrakové percepce a zúžený rozsah zrakově vnímaného materiálu. Žák má potíže s odhadováním vzdálenosti, díky čemuž obtížněji určuje směr (Anwer, Akbar, Liaqat, Lal, Shair, Buksh, & Ali, 2015). Při reedukaci zrakové percepce by se mělo začít s vnímáním konkrétních předmětů k jejich znázornění, následně pokračovat s vnímáním tvarů, abstraktních symbolů a obtížnějších schémat. Při nácviu jednotlivých oblastí zrakové percepce se zaměřujeme na: rozlišování barev a tvarů, zrakovou diferenciaci, zrakovou analýzu a syntézu, zrakovou paměť, rozlišování figura – pozadí, rozlišování reverzních figur, cvičení pohybů očí, postřehování. Nácvik zrakového vnímání žáků s lehkým mentálním postižením zahrnuje určování viděných jevů při orientaci v prostoru, odhad rozměrů, rozvoj zrakové paměti, rozpoznávání zdroje světla, rozeznávání barev, rozlišování základních tvarů, učení se prostorové orientaci dle zrakových podnětů (Viktorin, 2018a).

Při rozvoji zrakového percepce se začíná pozorováním a **rozlišováním vnějších znaků** – barva, tvar, velikost. Využívají se trojrozměrné pomůcky, žák s nimi může manipulovat, a tudíž zapojit hmat. Při nácviu diferenciaci barev se vychází od základních barev a postupně se rozšiřuje spektrum až k rozeznávání jasu a sytosti barvy. Pro snadnější zapamatování lze využít přirovnání, např. modré jako nebe. Následuje třídění předmětů dle barev a třídění dle barev a tvarů, např. zelená kolečka a čtverce, červená kolečka, červené čtverce. Stejný postup je uplatňován při rozlišování tvarů. Jako pomůcky jsou zejména využívány kostky ze stavebnic, oblíbené hračky, kuličky, knoflíky, fixy, korálky ad. Žák by měl být veden k mluvení, označování barev a přirovnávání při manipulaci s předměty. Při rozlišování velikosti se nejdříve pracuje s názorným materiálem, tj. korálky či knoflíky různých velikostí, prvky ze stavebnic, magnetky

včetně geometrických obrazců aj. Žák může tyto předměty třídit do skupiny podle velikosti, spojit podle velikosti, řadit od největších po nejmenší i naopak, porovnávat velikosti předmětů (menší – větší) apod. Jestliže manipulaci s předměty žák zvládá, lze přejít k nácviku řazení, vyhledávání a určování prvků odlišných velikostí na obrázcích. Taktéž se mohou využít kruhové výseče odlišných velikostí z papíru, poté z nich složit odpovídající kruhy. Mimo pojmy menší – větší, velký – malý lze nacvičovat pojmy delší – kratší, krátký – dlouhý atp. (Valenta, Petráš a kol., 2012).

**Zraková diferenciac**e spočívá v hledání rozdílných a shodných obrázků. K určování těchto rozdílných a shodných obrázků se užívá materiál s nesmyslnými tvary nebo s obrázky předmětů. Během cvičení je účelné využívat více smyslů, tedy žák může slovně komentovat rozdíly a zároveň na ně ukazovat prstem. Dalšími doporučenými cvičeními jsou: podtrhávání písmen, jež jsou stejná jako písmeno počáteční; dokreslování písmen či obrázků; vybarvování určitého písmena dle zadání v řadě různých písmen apod. (Bednářová, 2010).

*„Schopnost **analyzovat a syntetizovat zrakem** se promítá nejen do schopnosti čtení (dítě musí být schopno slovo skládat a rozkládat z písmen, pokud je výuky vedena analyticko-syntetickou metodou), ale projevuje se i ve schopnosti psát diktát, přepisovat a opisovat“* (Jucovičová & Žáčková, 2014, s. 51). Nácvik zrakové analýzy a syntézy je zaměřen na skládání rozstříhaných obrázků a dřevěných kostek s obrázky, dále na dokreslování písmen či obrázků a skládání písmen z prvků (Pokorná, 2010a).

**Zraková paměť** se u žáků s lehkým mentálním postižením trénuje chvilkovým exponováním různých číslic, obrázků, předmětů, písmen aj., které mají žáci následně popsat. Často se využívají tzv. Kimovy hry, při kterých se žákům ukazuje skupina odlišných předmětů, následně se zakryje a žáci musí jmenovat viděné předměty. Lze některé předměty přidávat a ubírat, po odkrytí žáci určují změny. Při nácviku se užívají cvičení, kdy žáci mají poznat na prezentovaných obrázcích či předmětech, co je nesprávné, tedy komparují s předchozí zkušeností (Žáčková & Jucovičová, 2007).

Většina žáků s lehkým mentálním postižením je schopna **rozlišovat figuru i pozadí** a zároveň samotnou figuru jen výjimečně, což je způsobeno potížemi v oblasti vizuální analýzy. Žáci s lehkým mentálním postižením mají potíže s tzv. čtením obrazů, jelikož nechápou perspektivu jako takovou, nejsou schopni rozlišovat polostíny nebo částečné překrývání. Žáci jsou taktéž neschopni odlišovat detaily tváří osob na obrazech nebo fotografiích (výrazy v tváři aj.). Při nácviku se začíná nakreslením tvarů zastíněných čárami na papír. Žák má vyhledat tvar na pozadí, obtáhnout jej prstem, dokreslit či obkreslit na čistý papír. Následujícím cvičením je nakreslení tvarů přes sebe, žáci mají tvary identifikovat a nakreslit vedle sebe do řady na připravený čistý papír. Obdobný postup se využívá u kreslení písmen nebo čísel přes sebe. Na tento krok navazuje psaní překrývajících se slov, kdy žáci opět mají identifikovat slova (Pokorná, 2011; Valenta a kol., 2015).

Správné diskriminaci písmen předchází **rozlišování reverzních (inverzních) figur**. Inverze se dělí do dvou skupin, tj. inverze statické, zaměřující písmena či figury v rovině vertikál-



ní (d – b) a horizontální (9 – 6), a inverze kinetické, u nichž jsou přesmykovány celé slabiky a písmena (lomkotiva – lokomotiva, nej – jen). Zde se nejedná pouze o deficit ve vývoji zrakové percepce, ale také percepce sluchové, přesněji správného vnímání následnosti a pořadí. Často se využívají karty s obrázky (optimálně sloupce a řady obrázků). Nejprve žáci komparují první obrázek se všemi ostatními, poté určují část obrázku, která změnila pozici zleva doprava i opačně. U složitější varianty obrázků žáci sledují změnu pozice a polohu některých obrázků. Je potřebné dodržovat dvě zásady – aby žáci stále komparovali obrázky vyškrtnutím obou písmen zároveň a aby přečetli písmeno před jeho zaškrtnutím. Tímto se docílí nemechanické práce u žáků a zároveň cvičení intermodální koordinace (Černá a kol., 1999).

Častým projevem žáků s lehkým mentálním postižením je neschopnost udržet plynulý oční pohyb nebo tzv. regrese, při níž žáci nejsou schopni postupovat kupředu při čtení očima v textu, nýbrž zůstávají na stále stejném slově a znovu jej analyzují. Při **cvičení očních pohybů** může žák jmenovat předměty zleva doprava, číst ve dvojici spolu s dospělým, číst izolovaná písmena, první slabiky či písmenka ve slovech na řádku aj. Poruchy očních pohybů vedou k tzv. zrcadlovému psaní nebo čtení, kdy žák má nutkání psát nebo číst zprava doleva. K reedukaci poruch očních pohybů lze využít usměrňování pomocí „okénka“, obkreslování a sledování linií apod. (Bednářová, Dandová, Kratochvílová, Nádvořníková, Syslová, & Šulová, 2017; Svoboda, 2005).

Při **postřehování** se snažíme zaměřit zrakovou pozornost žáka na vnímaný prvek a čtení a pěstovat schopnost žáka rychleji spojovat písmeno a hlásku. Zpomalený nebo nedokonale rozvinutý vývoj postřehování u žáků s lehkým mentálním postižením žádá jistá reedukační cvičení, např. postřehnoutí maximálního množství slov, písmen a předmětů v co nejkratším čase, postřehování písmen objevujících se v „okénku“, postřehování slov lišících se jen hláskou a následné určení hlásky, kterou se slova liší (Bartoňová, Vítková et al., 2016; Michalová, 2016).

**Sluchové vnímání** patří mezi nejdůležitější činitele při nácvičení psaní i čtení. U žáků s lehkým mentálním postižením je rozvoj sluchové percepce součástí reedukačních cvičení. Nedokonale rozvinutá sluchová percepce má nepříznivý vliv na rozvoj řeči, ale také může být jednou z příčin potíží při osvojování čtení a psaní, zejména při rozlišování hlásek a jejich skládání do slova. Toto vede k přesmykování, vynechání či záměnám písmen (Bednářová & Šmardová, 2015). Mezi příčiny nedostatečného rozvoje sluchové percepce u žáků s lehkým mentálním postižením patří: organické poškození mozku, neúplný vývin centrální nervové soustavy, porucha sluchového receptoru, případně korové části analyzátoru. Nedostatečné podnětné prostředí, poruchy poznávacích procesů, mentální defekt a poruchy učení se řadí k druhotným příčinám poruch sluchového vnímání. Pakliže žáci s lehkým mentálním postižením nejsou schopni správně vnímat okolní sluchové podněty, nejsou schopni se ani prostorově orientovat (Bartoňová, Opatřilová, & Vítková, 2019). Při reedukaci sluchové percepce se nacvičují oblasti, které se během reedukace prolínají, tj. naslouchání, sluchová paměť, sluchová diferenciacie, sluchová analýza a syntéza. Na základní škole se trénink žáků s lehkým mentálním postižením zaměřuje na výšku a zbarvení zvukového podnětu, určování intenzity zvuku, vzdálenost a směr zdroje zvukového podnětu, rozlišování lidských hlasů. Nezbytností je rozvoj zejména fonematického sluchu, jedná se o stěžejní oblast při nácvičení diferenciacie hlásek. Při reedukaci se jeví nej-

vhodnější metodou rytmyzace, kdy mluvenou řeč podporuje vyfukávání nebo vytleskávání konkrétních slabik. Taktéž lze využívat různé písne a říkanky (Krejčová, Bodnárová a kol., 2018).

**Naslouchat** se žáci učí např. zvukům přírody, svého těla i zvukům z okolí. Při nácviku jde taktéž o rozvoj tzv. sluchové citlivosti, při níž žáci rozlišují libost či nelibost zvuku. Cvičení by se mělo realizovat v klidném prostředí, učitel by měl žáka vést k soustředění a zaměření pozornosti na sluchové podněty. Z nejčastějších cvičení naslouchání lze jmenovat určování intenzity, délky a kvality zvuku, poznávání předmětů podle zvuku (mačkání papíru), poslech vyprávění, poznávání písni dle melodie aj. Při nácviku lze využívat nejen zvuky navozené nebo puštěné z přehrávače, ale také zvuky, které si žáci představí při určité činnosti nebo jevu (mytí nádobí, bouřka), a poté je napodobí (Sindelarová, 2016; Šauerová, Špačková, & Nechlebová, 2012).

**Sluchová paměť** u žáků s lehkým mentálním postižením není často dostatečně rozvinuta, je jednou z příčin potíží ve sluchové diferenciaci, analýze a syntéze. Projevuje se zejména při cvičení žáků bez zrakové opory (tvorba slov záměnou hlásek, syntéza hlásek do slova). U počínajících čtenářů může být překážkou při skládání písmen a hlásek do slov či slabik. Při nácviku sluchové paměti se využívá zejména zapamatování slabik, hlásek, číslic nebo slov, rozvíjení vět (pedagog řekne větu, žáci ji opakují a následně každý z nich přidá jedno slovo) a zapamatování melodie. Pedagogové využívají u žáků s lehkým mentálním postižením jednoduchá cvičení s neřečovými zvuky, při nichž ťukají fixem do tabule, a žáci poté mají určit, kolik slyšeli ťuknutí. Následují cvičení s řečovými zvuky, kdy zařazují hru „balení kufrů“ a do věty se přidávají další slova. K rozvoji sluchové paměti lze využít i říkadel, jelikož rytmus pomáhá k zapamatování krátkých básní (Michalová, 2015; Vitásková, 2013).

Potíže ve **sluchové diferenciaci** se značně odrážejí v psaném projevu při diferenciaci dlouhých a krátkých samohlásek, diferenciaci hlásek zvukově podobných, slabik ty – ti, ny – ni, dy – di a sykavek. Nesprávné vnímání hlásek výrazně mění smysl jednotlivých slov i jejich pravopis, např. miska – myška (s – š), ubíhá – ubývá (h – v). Při nácviku diferenciacie měkkých a tvrdých slabik se využívá měkká (molitanová) a tvrdá (dřevěná) kostka. Pedagog vysloví slovo, žák ho zopakuje, následně vyhledá hlásku a dotkne se správné kostky. Nácvik rozlišování tzv. izolovaných slabik (di – dy) zahrnuje diferenciaci těchto slabik samostatně a poté diferenciaci slov obsahujících tyto slabiky. Při cvičení diferenciacie dlouhých a krátkých samohlásek se začíná předepsáním slov pedagogem, žák k nim připisuje tečky a čárky dle délky slabik. Potom učitel předepisuje sestavy čárek a teček a žák k nim doplňuje slova, příp. více slov k jedné sestavě. K reedukaci sluchového rozlišování lze využít např. Orffův hudební instrumentář, kdy žák má podle zvuku rozeznat, jaký hudební nástroj slyší. Toto se netýká pouze hudebních nástrojů, obdobně lze využít taktéž zvuky dopravních prostředků. U žáků s lehkým mentálním postižením se setkáváme s nedostatečnou schopností intermodálního kódování (přiřazování). Žák sice zvládá sluchově diferencovat různé hlásky, ale není schopen k nim přiřadit ten správný znak. Rozvoj sluchového rozlišování obsahuje cvičení diferenciacie nepodstatných a podstatných znaků tvořících tzv. zvukovou kulisu, při níž žák naslouchá výkladu pedagoga v prostředí, kde slyší také okolní zvuky. U tohoto lze využít též různých nahrávek vyprávění, která mají hudbu jako podkres (Brožová, 2010; Frančíková & Fošenbauerová, 2009; Swierkoszová, 2008).



**Sluchovou analýzu a syntézu** nelze oddělit od sebe, jelikož spolu úzce souvisejí. Mírně náročnější je sluchová analýza. Při cvičení sluchové analýzy a syntézy postupujeme od nejjednodušších ke složitějším. Vychází se z vět, které mají svůj obsah a jsou prostředkem dorozumívání. Rozkladem vět se cílí ke zvukovému obrazu slova jakožto formální a významové jednotce. Nácvik sluchové analýzy a syntézy začíná rozkladem věty na jednotlivá slova, při němž se zjišťuje počet slov věty, pořadí slov věty a tvoří se věta z těchto slov. Následuje rozklad slova na slabiky s využitím těchto cvičení: dělení slov na slabiky, rozpoznání dané slabiky, vyhledání slov s konkrétní slabikou, určování shodných slabik ve slovech, slovní fotbal, skládání slov ze slabik, tvoření slov záměnou či zpřeházením slabik. Nejobtížnější je pro žáky rozklad slov na hlásky (hlásková stavba slov), při kterém mají poznávat konkrétní hlásku ve slově, vyhledávat slova obsahující danou hlásku na počátku (konci, uprostřed), rozkládat slova na hlásky a tvořit nová slova, skládat slova z hlásek, tvořit slova přesmyknutím hlásek, tvořit nová slova ubíráním (přidáváním, záměnou) hlásky. Poslední částí je tvorba slov z promíchaných písmen, jež je náročná na sluchovou paměť. Toto cvičení je vhodnější provádět písemně (Bednářová, 2008; Černá & Tumpachová, 2007; Jirušková, Mejzlíková, Pařenicová, & Vyskočilová, 2011).

**Vnímání a reprodukce rytmu** úzce souvisejí se sluchovým vnímáním, jsou ovlivněny úrovní motoriky a vnímáním kinestetickým, tj. vnímáním vlastního pohybu. Ovlivňují písemný projev (zvládnutí kvantity samohlásek), častý neúspěch v diktátech a specifické poruchy výslovnosti. Žáci selhávají v prostorové a pravolevé orientaci, sluchové diferenciaci, analýze a syntéze. Pakliže se žák neumí pohybovat dle rytmu nebo vytleskat slyšený rytmus, ovlivňuje to nácvik psaní a čtení. Toto může mít několik příčin: žák rytmus neslyší, žák vnímá rytmus správně s nedostatky v pohybovém vyjádření, žák není schopen udržet rytmus (při opakování zpomaluje či zrychluje). Při nácviku vnímání rytmu poslouchají žáci dvě rytmické struktury, určují shodnost či rozdílnost těchto struktur. Dále žáci vyhledávají odpovídající grafický záznam poslechnutého rytmu (dlouhý tón, krátký tón). V rámci reprodukce rytmu je u žáků zaměřena pozornost na reprodukci slyšeného rytmu, reprodukci rytmu vnímaného dotykem (na záda, do dlaně) a na provádění cviků či chůze v určitém rytmu (Beníčková, 2011; Edwards ed., 2016; Zelinková, 2015).

Při cvičení **sluchové orientace** se žák učí lokalizovat nejdříve nepohybující se zdroj zvukového podnětu. Postupně se přechází k pohyblivému zdroji zvuku, u něhož by měl žák být schopen určit přibližnou vzdálenost zdroje zvukového podnětu (daleko, blízko) a směr pohybu. K vhodnému nácviku se využívá hra „Kočičko, zamňoukej“, při níž žáci stojí v kruhu a jeden z žáků stojí se zavázanýma očima uprostřed. Žák stojící uprostřed kruhu má určit, kdo z ostatních žáků ve třídě vydal zvuk (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Nezvládnutí **pravolevé orientace** se ve čtení projevuje inverzemi (d – b) a zrcadlovým čtením. Potíže s pravolevou orientací souvisí též s matematikou (9 – 6). Zvládnutí pojmů vpravo – vlevo prochází třemi stádii. V první etapě jde o nácvik pravolevé orientace na sobě a v prostoru, kdy žák má za úkol ukázat pravou ruku, sáhnout si na pravé ucho, ukázat na obrázku vpravo nahoře, položit knihu na stole vpravo nahoru a postavit se vlevo od stolu. U žáků s lehkým mentálním postižením je častá prodleva ve vývoji, proto některé z úkolů zvládají později. Druhé stádium, pravolevá orientace na osobě obrácené proti sobě, zahrnuje pro žáky úkol ukázat svou

pravou rukou na levou ruku spolužáka a ukázat svou levou rukou na pravé ucho spolužáka stojícího naproti němu. Poslední etapou je pravolevá orientace při pohybu v prostoru, např. orientace na mapě a následné převedení do prostoru, v němž se žák pohybuje. Nácvik pravolevé orientace je úzce spjat s diferenciací reverzních figur, která může být obtížná pro žáky s lehkým mentálním postižením až do dospělosti. Nácvik pravolevé orientace u žáků s lehkým mentálním postižením patří mezi nejobtížnější. Pedagogové začínají cvičením na vlastním těle k uvědomění si levé a pravé ruky. Po zvládnutí této fáze nácviku jsou žáci vedeni k vnímání jiných částí těla, které jsou umístěny na pravé a levé straně (párové orgány). V dalším kroku by žáci měli vnímat levou a pravou stranu na celém těle. Poté lze nacvičovat určování předmětů, zda jsou na pravé či levé straně místnosti, police, stolu, magnetické tabule, nástěnky nebo obrázku. Nejsložitější fází tohoto nácviku je určování pravé a levé strany na druhém člověku – platnost křížového pravidla (Bednářová, 2004; Vargová, 2003; Viktorin, 2018a).

Na rozvoji **prostorové orientace** se významně podílí sluchová, zraková percepce a intelektové schopnosti. Zvládnutí prostorové orientace ovlivňuje schopnost psaní, čtení, orientaci na mapě, motoriku, počítání a celkovou orientaci v životě. Při reedukaci orientace v prostoru se postupuje obdobně jako při samotném vývoji, začíná se diferenciací pojmů nahoře – dole (rovina vertikální) a postupuje se k osvojování pojmů vpředu – vzadu (rovina předozadní). Orientace v prostoru zahrnuje též pojmy venku, uvnitř, vedle, mezi aj. Při rozvoji prostorové orientace se začíná nácvikem orientace v makroprostoru (např. v místnosti), kdy žák popisuje, co je umístěno pod stolem, na stole atd. Takto lze cvičení praktikovat též na dvoře, v přírodě. Při nácviku se můžou využívat kresby obrázků, žák nakreslí, co vidí. Pokud žák zvládá orientaci v místnosti, lze přejít na trénování orientace ve škole. Žák projde celou školu a má za úkol popsat např. cestu do jídelny. Do nácviku orientace v prostoru by měl být zařazen trénink orientace při vycházení z budov s více východy (nádraží, podchody atp.). Zde se dá využít tzv. hra na nevidomého, žáci chodí ve dvojici, jeden z dvojice má zavázané oči a druhý směřuje chůzi (Kádnerová, 1970; Valenta a kol., 2015). Dalším stupněm rozvoje prostorové orientace je nácvik orientace v mikroprostoru (např. na obrázku). Zde se opět cvičí pojmy nahoře – dole, nad – pod prostřednictvím pohybování předmětů na lavici či stole. Po zvládnutí tohoto nácviku se zamění konkrétní hmotné předměty za obrázky těchto předmětů. Následně se nacvičuje orientace na jednoduchých konkrétních obrázcích, poté se přechází na výrazné a složitější konkrétní obrázky. Často se ke cvičení užívá obrázkové bludiště s více cestami, ale pouze jednou směřující k cíli. Žák má určit, která cesta je správná. Pedagogové k nácviku prostorovou orientace využívají různorodé konstruktivní hry, při nichž žákům ukazují obrázky, ptají se na umístění předmětů, co je dole, nahoře, uprostřed, vpravo, vzadu, vpředu. Zároveň jsou žáci dotazováni na vztahy mezi danými předměty na obrázku a vzájemnou polohu těchto předmětů (Bednářová, 2019; Mlčochová, 2011). Pokorná (2010b) rozděluje nácvik prostorové orientace do tří úrovní. První úroveň zahrnuje cvičení na hmatový vjem, žák má rozpoznat předměty bez zrakové kontroly. Následující úroveň je tělesné schéma, při němž žák napodobuje pohyb pedagoga nebo rodiče. Zde se sleduje zejména přesnost a rychlost pohybů. Závěrečná úroveň tkví v tréninku vlastní orientace v prostoru, kdy se vytváří obrazce ze sirek. Pedagog přidává další sirku bez žákova sledování pohybu, žákovým úkolem je následně sestavení shodného obrazce dle návodu.

### 1.3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

---

Problematika inkluze a inkluzivního vzdělávání je v současnosti předmětem mnoha odborných a laických diskuzí v České republice i v zahraničí. Jednu stranu tvoří velká část společnosti, zastánci i propagátoři inkluzivního vzdělávání, druhá strana je tvořena značně velkou skupinou odpůrců i skeptiků, kteří zauímají k problematice negativní postoj. Zjednodušená definice **inkluze** říká, že jde o vytváření podmínek v edukaci, které umožňují minimální restriktivní prostředí, aby se v něm úspěšně vzdělávali všichni žáci a z daného stavu měli profit všichni žáci, pedagogové, rodiče i okolní komunita školy (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, & Lukas, 2015; Sharma, Loreman, & Macanawai, 2015). „*Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích*“ (Zilcher & Svoboda, 2019, s. 34).

Pro žáky je inkluzivní vyučování tou nejlepší formou vyučování. V inkluzivní třídě se žákům daří lépe po stránce kognitivní i sociální. Neexistuje žádná podpora či vyučování, které by nešlo realizovat také v běžné základní škole. Inkluzivní vyučování představuje lepší využití zdrojů. Sociální inkluze je nevyhnutelná, každý žák potřebuje výchovu k naučení se, jak si udržet vztahy a vstoupit do vztahů, které je připraví na kooperaci s druhými jedinci. Inkluze podporuje přátelství, respekt, porozumění a redukuje obavy (Bartoňová, Vítková et al., 2015). Při řešení problematiky inkluzivního vzdělávání se zdůrazňuje pojem heterogenity (různorodosti), která je podstatným znakem každé aktivní společnosti. Sociálním fenoménem a současně antropologickou společností je různorodost lidí. Znakem dnešní školy je heterogenita žáků, žáci se liší z pohledu výchovy, temperamentu, pohlaví, mateřského jazyka, náboženství, výkonnosti, věku aj. Aby se mohlo vytvořit inkluzivní vyučování a zachovat inkluzivní školní klima, osvědčilo se vytvoření věkově heterogenní skupiny, jež umožňuje pedagogovi snadněji přijímat odlišnost žáků i upustit od tradičního způsobu. Věková heterogenita učební skupiny umožní žákům stát se tolerantnějšími a ochotnějšími pomoci spolužákům. V tomto prostředí je samozřejmostí, že každý žák dělá něco jiného, tedy neexistuje žádná konkurence a přímé srovnání výkonů. Každý žák je brán takový, jaký je (Dessementet & Bless, 2013; Hájková & Strnadová, 2010).

Vývoj školství a pedagogiky je jedním z rozvojových znaků společnosti, jenž je měřitelný za všech sociálních, ideologických a ekonomických podmínek. V současnosti je jedním z klíčových konceptů, aspirujících na kvalitativní posun především v evropském školském systému, inkluzivní přístup k žákům vyžadujícím speciální péči a žákům se znevýhodněním (Heimlich & Kahlert, 2014). V naší zemi je tato populační skupina definována ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. svými ustanoveními uvedenými v paragrafech 16–19 vytvořila elementární předpoklady pro naplňování inkluzivních principů ve vzdělávacím systému České republiky. Změnil se model horizontálního členění žáků do kategorií (zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění) na vertikální model posuzování hloubky/míry daného znevýhodnění a z ní vyplývajících potřeb podpůrných opatření.

Dále se zavedl pojem **podpůrných opatření**, která jsou nezbytná k zajištění plnohodnotného a dosažitelného vzdělávání pro všechny žáky ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Taktéž byl upraven pojem **žáka se speciálními vzdělávacími potřebami**, jenž potřebuje poskytnutí podpůrných opatření k naplnění svých edukačních možností. Volba podpůrných opatření musí odpovídat kulturnímu prostředí žáka, jeho zdravotnímu stavu či jiným životním podmínkám. Základ spočívá ve stanovení individuálních edukačních cílů, na něž navazuje identifikace edukačních potřeb, doporučení a také realizace podpůrných opatření (Kopečný et al., 2018; Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015; Šimčíková & Viktorin in Vrabel a kol., 2015).

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, která upřesňuje pravidla stanovená školským zákonem v paragrafu 16. Vyhláška přesně kategorizuje a definuje podpůrná opatření, specifikuje podrobnosti zpracování individuálního vzdělávacího plánu, charakterizuje roli a hlavní činnosti asistenta pedagoga a doplňuje možnost působení dalších jedinců poskytujících pomoc a podporu při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. osobního asistenta). Přílohou materiálu vyhlášky nabízí kompletní přehled podpůrných opatření (Viktorin in Horáková, Vítková et al., 2017). Dalším významným legislativním opatřením je vyhláška č. 72/2015 Sb., ve znění pozdějších předpisů, přinášející nové definování cílové skupiny (děti, žáci, studenti), které jsou poskytovány poradenské služby. Příloha zmíněné vyhlášky obsahuje standardní činnosti školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra). Speciálně pedagogická centra mají stanoveny činnosti standardní a speciální, ty se vždy liší dle zaměření daného speciálně pedagogického centra. V příloze taktéž nalezneme standardní činnosti každého pracovníka školního poradenského pracoviště, tj. výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa i školního speciálního pedagoga (Viktorin & Vítková, 2018).

Nabídka inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je pro mnoho rodičů z různých důvodů atraktivní, často se nad ní v poslední době zamýšlejí, nejčastěji roli však hraje lokální dostupnost školy nebo přesvědčení rodičů o sociálním i vzdělávacím přínosu pro jejich dítě s lehkým mentálním postižením (Kratochvílová, Havel, & Filová, 2011).

Efektivní vzdělávací proces žáků s lehkým mentálním postižením se neobejde bez respektování a dodržování rámcových podmínek, podpůrných opatření a uplatňování efektivních strategií ve výuce. V rámci inkluzivní edukace těchto žáků je účelné využívat běžné vyučovací metody, formy a prostředky, ale je nutné je přizpůsobit osobnostním zvláštěnostem a vzdělávacím potřebám žáků. Žáci se podílejí na všech aktivitách školy jako plnohodnotní členové kolektivu. Zařazení žáci s lehkým mentálním postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu jsou vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který stanovuje minimální doporučenou úroveň očekávaných výstupů. Toto školy využijí v případě podpůrných opatření třetího stupně pouze u zmiňované skupiny žáků (Šimčíková & Viktorin in Hutýřová & Růžicková, 2018).

Odlišné výchozí podmínky pro učení vyžadují používání jiných druhů metod, zejména se jedná o individualizovaný a diferencovaný přístup k žákům s lehkým mentálním postižením.

**Individualizovaná výuka** zajišťuje optimální výuku všech žáků dle jejich předpokladů a odlišností. Uspokojivých výsledků můžeme dosáhnout prostřednictvím typu úkolu, přiděleného času pro splnění úkolu, různých zdrojů pro učení, způsobu vedení výuky, různorodé zpětné vazby žákům a personální organizace. Při tomto typu výuky žáci mohou pracovat samostatně, individuálně, případně se sdružovat do skupin podle svých zájmů (Bajo & Vašek, 1994; Kasíková & Valenta, 1994; Tomlinson, 2014). **Diferencovaná výuka** rozlišuje žáky dle zájmů, nadání a schopností, snaží se maximálně využít slabé, silné stránky a schopnosti žáků při zvládnutí učiva. Při diferencované výuce je nezbytné dát žákům prostor pro práci v různých skupinách a postupně učit žáky realizovat diferencované vzdělávací potřeby. V diferenciaci vyučování jde o uspořádání učiva a žáků, vytvářejí se skupinky žáků uvnitř tříd (diferenciace vnitřní) nebo skupinky žáků tvořící třídy (diferenciace vnější) (Gregory & Chapman, 2012; Solfronk a kol., 1993). U žáků s lehkým mentálním postižením lze využít následující formy diferenciaci: v počtu úkolů, v úrovni požadavků, v podpoře učení, ve flexibilních skupinách, v dimenzování času s využitím médií. Jmenované formy jsou typické pro školní úroveň. Zde je nezbytné ještě doplnit diferenciaci dle zájmů, a to k pozitivnímu ovlivnění školní motivace a k posunu žáků s lehkým mentálním postižením mimo skupiny s nízkým výkonem (Mühl, 1997).

Žáci s lehkým mentálním postižením potřebují, aby instrukce při vzdělávání byly systematické a jasné. Při edukaci žáků je podporován rozvoj návyků, vědomostí, intelektových schopností a dovedností. Žák je součástí sociální skupiny a osvojuje si danou sociální pozici a roli (Gaži, 1991). Podstatné je kvalitativní hodnocení intelektových schopností, resp. rozvoj jejich individuálních specifík. Z tohoto důvodu je důležitá adaptabilita žáka, emoční stabilita, motivace k činnosti a úroveň pozornosti (Požár, 2007). Vědomosti se často pojí se základním učivem. Pro žáky s lehkým mentálním postižením postačí vymezení základního učiva, tj. učiva nezbytného k osvojení a orientaci nebo dalšímu vzdělávání v dané problematice (Lechta a kol., 2016). Motorické dovednosti žáků s lehkým mentálním postižením lze kompenzovat do úrovně jejich postižení. S pocity potřeby jsou spojeny návyky, které se rozděluje na elementární (společenské, sebeobslužné, hygienické, základní estetické, etické a další činnosti) a na intelektové (na sebevzdělávání, tvůrčí práci). U žáků s lehkým mentálním postižením je nezbytné nejdříve rozvíjet návyky elementární, až po úplném zautomatizování přejít k náročnějším návykům (Ainscow, Dyson, Booth, & Farrell, 2006).

Inkluzivní edukace žáků s lehkým mentálním postižením ve výsledku předpokládá, že žák bude schopen uplatnit strategie pro přenos obecných dovedností a nově nabytých zkušeností do každodenního života a netrénovaných situací. Při edukaci těchto žáků se klade důraz na procvičování učiva, časté opakování a využití názorných pomůcek. Pedagogové musí disponovat schopnostmi k porozumění žáků, např. poznat slabé i silné stránky žáka a umět s nimi zacházet, vnímat druhé i sebe, prokázat hodnocení druhých i vlastní hodnocení, vytvářet komunikační situace s jinými partnery a umět je reflektovat, vyvíjet společně vytvořené dohody a prosadit je. Nezbytnou podmínkou úspěchu je kooperativně spolupracovat. V celém edukačním procesu žáků s lehkým mentálním postižením je nutné akceptovat některé aspekty vzdělávání: rozvoj sociálních interakcí, činnosti zlepšující pohyb i jeho koordinaci, osvojování základních schopností a znalostí, expresivní umění, osvojování základních sociálních pravidel, etika, morální výchova (Bartoňová, 2005; Dietz, 2005).



Zásadní strategií je schopnost vést žáka k prohloubení dovedností a poznatků v určitých oblastech, osvojení strategií k učení a k zvládnutí organizačních forem práce. Žáci s lehkým mentálním postižením postupují tematicky souběžně, liší se míra náročnosti, způsob vysvětlování a forma podání probírané látky. Podmínkou efektivní edukace je uplatňování didaktických zásad (principů). Inkluzivní vzdělávání se opírá o obecné didaktické zásady (přiměřenost, názornost, trvalost, soustavnost, uvědomělost a aktivita žáka) a některé specifické zásady (individualizace činnosti, podpora a pomoc). **Zásada podpory a pomoci** zajišťuje algoritmus (spontánní postup) učení žáka s lehkým mentálním postižením a pozvolně vylepšuje tento postup od účinnějších alternativních forem spontánních postupů (algoritmů). **Zásada individualizace činnosti** spočívá v určení obsahu, cílů, metod, zásad, pomůcek a podmínek plánování realizace i přípravy vyučování a učení se žáků s lehkým mentálním postižením dle potřeb jejich vývoje i rehabilitace (Fenstermacher & Soltis, 2008; Lang & Berberichová, 1998; Moss ed., 1998).

Během výuky pedagog využívá rozmanité formy výuky, které umožňují žákovi s lehkým mentálním postižením se efektivně zapojit do vzdělávání vzhledem k jeho možnostem. Základní vyučovací formou není jen frontální výuka, pedagog využívá kooperativní a interaktivní učení, nezbytnou součástí vzdělávání je projektová výuka nebo učení žáka žákem. V průběhu edukace se učitel individuálně věnuje žákovi (Westwood, 2009). **Individuální výuka** je významnou součástí efektivního vyučování, jelikož dochází k osobnímu setkání mezi žákem a učitelem. Při tomto setkání lze poznat motivaci, individuální potřeby a schopnosti žáka a lze také vyjádřit povzbuzení a podporu žákovi (Kyriacou, 2012). Koncept **kooperativního učení** spojuje ve třech krocích zpracování jednotlivcem, zpracování skupinou a prezentaci (think-pair-share) a poskytuje možnost systematicky spojit elementy intenzivního strukturování a otevřeného učení. Kooperativní učení je třeba realizovat v malých krocích (Brüning & Saum, 2009; Hattie, 2013). **Projektová výuka** je vhodnou alternativou nebo doplněním frontální výuky. U projektové výuky je kladen největší důraz na samostatnost, iniciativu a svobodu žáka. Díky ní se žáci s lehkým mentálním postižením učí důležitým dovednostem pro život, tj. schopnosti diskutovat, spolupracovat, řešit problémy, formulovat názory, vyhledávat informace, tvořit aj. (Cangelosi, 2014; Schwartz, 2005).

**Didaktické pomůcky** mají opodstatněné místo ve vzdělávacím procesu žáků s lehkým mentálním postižením. Využití názorného materiálu přibližuje žákům skutečnost, zvyšuje motivaci k procesu učení, umožňuje formovat i vnímat představy, ovlivňuje pozornost i city žáků, vede k pochopení i trvalejšímu osvojení vědomostí, napomáhá aktivizaci žáků. Největší výhodou vizuálních pomůcek je upoutání pozornosti žáka, jelikož není rozptylován ostatními zrakovými podněty. V edukačním procesu je vhodné užívat vyučovací prostředky spojené s postavami, prostředím a věcmi, které jsou blízké žákům (Skalková, 2007; Šimoník, 2005). Za základní vyučovací prostředek se považuje **učebnice**, ta vymezuje obsah, cíle a rozsah učiva. O používání učebnic v edukačním procesu se učitel rozhoduje samostatně a dle charakteru a cílů vyučovacího předmětu, dle charakteru učebnice a dle cílů vedoucích k osvojení určitých dovedností u žáků (Kalhous, Obst a kol., 2009; Petty, 2013).

Žáci s lehkým mentálním postižením musí mít během vyučování příležitost aktivně odpovídat. Ponechat žákovi dostatečný prostor k vyjádření je důležité především pro žáky s lehkým

mentálním postižením. Žáci zaostávající za ostatními musí být o to více zapojováni do výuky a tázání. Pedagogové by se měli zaměřovat na pravidelné a přímé ověřování efektivity vyučování. Přímost spočívá v pedagogově objektivně zaznamenávané úspěšnosti žáka při dosahování stanovených cílů a pravidelnost spočívá v opakujících se cyklech v takové míře, jak to je možné. Při zadávání úkolů žákům s lehkým mentálním postižením by měl být pedagog pečlivý, hledat rovnováhu mezi vhodnou motivací a splnitelností úkolu. Žákům s lehkým mentálním postižením je lepší nastavit kratší čas, vzhledem k jejich zaměření pozornosti a unavitelnosti (Gajdoš, Zima, & Baxová, 2013; Ysseldyke & Algozzine, 2006).

Žáci s lehkým mentálním postižením často obtížně zvládají učení vzhledem k neschopnosti zpracování, osvojení a uložení informací. Mají nedostatečně rozvinutou slovní a pojmovou zásobu, mají problémy při vybavování slova z paměti. Umí pojmy uspořádat, pokud jsou seskupeny do různých kategorií. Často však mají potíže při tvorbě těchto kategorií. Při zařazování pojmů do kategorií používají neefektivní strategie. Potřebují se naučit zvládat strategie k tvorbě organizování pojmů. Problémem je, pokud struktura výuky neodpovídá jejich potřebám. Pokud však dostanou jasné pokyny a podporu, osvojí si učební strategie, mohou dosáhnout velkého zlepšení. Žáci s lehkým mentálním postižením právě potřebují získávat nové poznatky prostřednictvím praktikování nebo na základě příkladů (Heward, 2003; Speck, 2016).

#### **Tabulka 1**

Analýza posilující koncepce k osvojení pojmů u žáků s lehkým mentálním postižením (Heward, 2003)

| <b>Činnosti pedagoga</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Činnosti žáků</b>                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prostřednictvím fotografie, slova nebo prostřednictvím skutečného předmětu představí pojem. Pedagog následně uvádí příklady prezentované v náhodném pořadí (použije tři příklady pro každou jednu „bezpříkladnou“). Pedagog prezentuje příklad a zeptá se, zda příklad představuje pojem (např. „Je to savec?“). Možné příklady savce (koza, tygr, šelmy, člověk), možná „bezpříkladná“ (plameňák, ryby, beruška). | Reagují na příklady pedagogů tím, že říkají „ne“, nebo „ano“.                                    |
| Žádá o další příklady z řad žáků.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Poskytují vlastní příklady pojmů savců (např. veverka, velryba, leopard).                        |
| Představuje příklad, který by mohl způsobit, že by se žáci mezi sebou museli poradit (např. plameňák).                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Mohou mluvit mezi sebou, přijít s odpovědí.                                                      |
| Žádá žáky, aby identifikovali kritické znaky patrné v příkladech (např. produkuje mléko pro krmení mladých, má srst) a nepodstatné atributy (např. bydlí na zemi) a uvádí tyto na papíru, tabuli nebo dataprojektoru.                                                                                                                                                                                              | Přispívají do seznamu nepodstatných a kritických náležitostí a pomáhají rozvíjet definici pojmu. |
| Odvozuje definici pojmu společně s žáky.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Uvádějí možné definice („Všichni savci mají mléko ke krmení jejich mladých a srst.“)             |
| Vyhodnocuje učení pojmu.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Mohou například vytvořit pojmovou mapu, přeříkat definici z paměti nebo znázornit pojmy.         |



V edukaci žáků s lehkým mentálním postižením má nezastupitelné místo **odpočinek a relaxace**, jelikož napomáhají obnově duševního i tělesného zdraví. Relaxaci je možné uplatnit bezprostředně ve výuce bez větších prostorových a časových nároků. Základní projev nižší výkonnosti žáka představuje únava, která způsobuje pomalejší paměť, slabší koncentraci pozornosti, nízkou úroveň myšlenkových procesů i celkovou sníženou úroveň psychických funkcí. Relaxace zahrnuje nácvik správného dýchání a sezení, relaxační příběhy a hry nebo poslech hudby (Bursová, 2005; Vymětal a kol., 2004).

## 1.4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PRO ŽÁKY S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

---

Podstatným ukazatelem v inkluzivní edukaci žáků s lehkým mentálním postižením není stupeň jejich postižení, nýbrž míra poskytované podpory. Aby bylo inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením úspěšné, je potřeba ve školách hlavního vzdělávacího proudu vyžít **podpůrná opatření**. Ta se člení dle organizační, finanční a pedagogické náročnosti do pěti stupňů z důvodu nastavení dostatečného síta, aby bylo zajištěno naplnění edukačních potřeb každého žáka dle hloubky jeho znevýhodnění. Pojetí podpůrných opatření reflektuje míru, stav a druh znevýhodnění a zohledňuje celkovou edukační situaci školy a žáka. Dále navazuje na národní standardy, normy a mezinárodní klasifikační systém. U žáků s lehkým mentálním postižením vychází z diagnostiky stanovené katalogem posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb, přesněji z diagnostických domén pro žáky s mentálním postižením, a respektuje jej (Bočková, Vítková et al., 2016; Valenta a kol., 2012).

Projektový tým odborníků z neziskových organizací a z olomoucké Univerzity Palackého vytvořil **Katalogy podpůrných opatření** jako reakci na změny školského zákona. Katalogy jsou zaměřeny na dopady, které znevýhodnění přináší do edukace. Jedná se o ucelené manuály nápadů a rad, které mohou poradenští a pedagogičtí pracovníci aplikovat ve své práci. Nabízí učitelům konkrétní návody pro edukaci žáka s potřebou podpůrných opatření. Obecná část Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění představuje vnitřně členěný manuál s přehledem možných prostředků podpory v edukaci. Katalog je rozčleněn do deseti kapitol, v nichž autoři zaměřují pozornost na vymezení pojmu podpůrná opatření, vysvětlení změn v inkluzivním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vymezení cílové skupiny žáků pro potřeby poskytnutí podpůrných opatření, specifikují pojetí podpůrných opatření podle paragrafu 16 školského zákona a popisují princip jednotlivých stupňů podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015; Zámečnicková, Vítková et al., 2015).

Na obecnou část katalogu navazují dílčí části, z nichž jedna pojednává o uzpůsobení edukace žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu. Tento katalog nabízí přehled informací o oslabení kognitivního výkonu a mentálním postižení, ukazuje způsob práce s žákem s postižením v této oblasti a způsob

práce s kolektivem, ve kterém se tento žák nachází. Jde o nabídku možností pomůcek, metod práce, organizačních úprav a dalších opatření vhodných k používání v edukačním procesu s takovým žákem, aby byly naplněny edukační potřeby žáka a mohl se v budoucnu maximálně zapojit do života ve společnosti (sociální inkluze). Pro žáky s uvedeným znevýhodněním byly v katalogu vypracovány soubory konkrétních doporučení k edukaci v podobě tzv. **karet podpůrného opatření** (pomůcky, modifikace výukových metod a forem práce, organizace výuky, hodnocení, úprava obsahu vzdělávání, intervence, příprava na výuku, práce s třídním kolektivem, podpora sociální a zdravotní, úprava prostředí). Jednotlivé oblasti popisují opatření, aplikují opatření a specifikují podmínky, obsahují rizika, cílové skupiny, ilustrační příklad, varianty opatření podle jednotlivých stupňů podpory, odkazy, metodické zdroje a odbornou literaturu (Valenta a kol., 2015).

Vzhledem k zaměření monografie budou dále specifikována podpůrná opatření pro žáky s lehkým mentálním postižením, kteří jsou nejčastěji zařazeni do **III. stupně podpory** podle Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu. Charakter edukačních potřeb žáka vyžaduje značné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, v metodách práce, v hodnocení žáka i v modifikaci školního vzdělávacího programu. Rozsah uvedených opatření zahrnuje především úpravy v podmínkách a postupech režimu domácí přípravy a školní práce (posilování postojů a motivace ke školní práci), ve strategiích práce s daným učivem, v odůvodněných případech úpravy výstupů a obsahu vzdělání. Zde je již vyžadována také podpora práce učitele asistentem pedagoga, případně školním speciálním pedagogem, školním psychologem. U posledních dvou zmíněných poradenských pracovníků školy je žádoucí jejich zařazení na škole, jelikož realizují speciálněpedagogickou intervenci (předměty speciálněpedagogické péče) a psychologickou intervenci. V edukačním procesu jsou využívány speciální učební pomůcky, speciální učebnice, kompenzační pomůcky (MŠMT ČR, 2017b).

Podpůrná opatření jsou pro efektivní realizaci vzdělávání v podmínkách školní edukace postavena na **organizaci výuky**. Úprava času spočívá ve zkrácení nebo spojení, dělení klasické vyučovací hodiny, a to v odůvodněných případech. Prostorové uspořádání třídy může být jiné, např. vybavené křeslem, kobercem, sedacími vaky, polštáři aj. Jedna z možností naplnění edukačních potřeb žáka spočívá ve vytvoření dalšího pracovního místa. Optimální uspořádání výuky zahrnuje úpravy kmenové učebny i možnosti edukace žáka v odlišných, specializovaných prostorách. Úprava zasedacího pořádku zajišťuje pedagogovi stálý kontakt s celou skupinou žáků i se žákem s lehkým mentálním postižením. V opodstatněných případech je možné snížit počet žáků ve třídě školy hlavního vzdělávacího proudu pro optimální průběh individuální inkluze žáka s lehkým mentálním postižením (Bartoňová, Vítková et al., 2010; Takala, 2007; Viktorin, 2018a).

Druhá oblast podpory se zaměřuje na **úpravy forem práce a výukových metod** pro edukační proces žáků s lehkým mentálním postižením. V rámci organizačních forem jde o potlačení výuky frontální a nahrazení výukou individuální, individualizovanou, skupinovou či projektovou. Individuální přístup k žákovi spočívá v rozvržení výuky lépe odpovídajícímu edukačním potřebám žáků. Při strukturalizaci výuky je modifikován obsah učiva podle individuálních po-

třeb žáka (vizualizace), nastaven optimální motivační systém a využívány vhodné přístupy a postupy. Prostřednictvím kooperativního učení se vytváří přirozené učební prostředí a fungující třídní kolektiv. Metody aktivního učení přináší žákům trvalejší osvojení učiva. Učitelé dosahují učebních cílů prací samotných žáků a při vzájemné interakci s nimi. Diagnostika převažujícího stylu učení žáka zajistí pedagogovu volbu vhodných didaktických metod a prostředků výuky, jež povedou k nejefektivnější výuce konkrétního žáka. U žáků s lehkým mentálním postižením se využívá celé spektrum kognitivních stylů. Úspěšná práce učitele ve velké míře závisí na podpoře žákovské motivace. Pakliže žák zažije úspěch, poté u něj snadněji dochází k prohloubení jeho vlastní motivace. Žákovská motivace souvisí s ochotou spolupráce i s koncentrací pozornosti, kterou lze zvyšovat častým střídáním činností a způsobů práce, tj. prokládání složitějších úkolů těmi jednoduššími (Čadilová, 2008; Valenta a kol., 2015; Van de Putte & De Schauwer, 2013).

**Intervencí** se rozumí speciálněpedagogický zákrok ve prospěch žáků s lehkým mentálním postižením i jejich sociálního a edukačního prostředí. Úkol každého pedagoga spočívá ve vytvoření optimálních podmínek pro fungování vztahu s rodiči žáků, navázání a pravidelném udržování kontaktu a nabízení zákonným zástupcům rozmanité formy spolupráce, jež nejlépe vyhovují jejich potřebám a možnostem. Žáci s lehkým mentálním postižením mohou mít potíže se čtením, jelikož mají nedostatečně rozvinutou motoriku svalů, a ty participují na vyjadřovacích schopnostech. U žáků je proto důležitý cílený a systematický rozvoj slovní zásoby a mluvní pohotovosti. Terapeuticko-formativní přístupy se zařazují do edukačního procesu žáků s lehkým mentálním postižením, mají vliv na rozvoj logického uvažování, tvořivého myšlení a řešení problémů. U této skupiny žáků se učitelé setkávají také s nedostatečným rozvojem sluchového a zrakového vnímání, proto se na něj zaměřují. Dále je důležité posilovat rozvoj myšlenkových operací žáků, a to na zcela konkrétních jevech ve výuce. Při tréninku paměti se využívá pracovních listů i cíleně volených aktivit (zapamatování písniček, příběhů, básniček, které pedagog žákovi čte). Rozvoj exekutivních funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením úzce souvisí s rozvojem paměti, pozornosti, seriality aj. Pedagogové u žáků trénují uvědomování si časových posloupností jednotlivých dějů. U žáků s obtížemi v prostorové orientaci se trénuje uvědomování si pozic i adekvátní užívání pojmů, jež úzce souvisejí s prostorovou orientací. Žáci s lehkým mentálním postižením též potřebují nacvičovat jednotlivé sociální dovednosti zaměřené na řešení reálných životních situací. Učitelům na základních školách je určena metodická intervence ze strany školního poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení. Zařízení s pedagogy individuálně konzultují jednotlivé případy (Mešková, 2012; Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018; Webster, 2014).

Promyšlený přístup k výuce zahrnuje výběr a přípravu vhodných **pomůcek**. Didaktické pomůcky pomáhají vytvořit interaktivní a vizuální zážitek pro žáky s lehkým mentálním postižením a podporují motivaci k učení žáků. Z učebních pomůcek pedagogové hodně pracují s reálnými předměty, které jsou pro žáky známé z jejich okolí a umožňují multisenzoriální přístup, dále s obrazy, mapami, fotografiemi, modely a (modifikovanými) textovými pomůckami, výukovými pořady, počítačovými programy a interaktivní tabulí. U žáků s lehkým mentálním postižením se aplikují reedukační pomůcky na rozvoj vnímání (barevné kostky, nástroje s rozdílnými zvuky, drobný materiál k roztřídění, lahvičky s aromatickými tekutinami, látky odlišných

chutí), rozvoj motoriky a vizuomotoriky (korálky k navlékání, modelovací hmota na tvarování písmen), rozvoj fatických funkcí (resp. fonemického sluchu – karty se zvukově podobnými slovy a tvarově podobnými písmeny), rozvoj myšlení (obchod k počítání peněz, magnetické číselné osy, číselné řady), rozvoj paměti (pexeso) a rozvoj pozornosti (obrázek s chybami) (Čadová a kol., 2012; Klenková, Vítková et al., 2011; Žižka, 2012).

**Modifikace obsahu vzdělávání**, jenž je tvořen výchovnou složkou (postoji, zájmy, hodnotovou orientací žáků), dovednostmi a vědomostmi, představuje další oblast podpůrných opatření. Respektování specifík žáka tkví ve správně zvolených přístupech v souladu s rámcovým vzdělávacím programem, individuálním vzdělávacím plánem, a především na základě psychologické a speciálněpedagogické diagnostiky. Úprava vzdělávacích nároků na žáky s lehkým mentálním postižením se týká obsahu i rozsahu učiva. Učitelé upravují rozsah učiva spíše v naukových předmětech, v předmětech jako tělesná výchova či pracovní vyučování, kdy se vychází ze zdravotního stavu konkrétního žáka, je modifikován i jeho obsah. Snadnějšímu pochopení učiva a pochopení osvojované látky pomáhá modifikace podávaných informací. Úprava učiva z pohledu formálního zpracování zpřístupňuje žákům s lehkým mentálním postižením učivo při zohlednění jejich tempa práce, osobního potenciálu, míry unavitelnosti a stimuluje jejich motivaci k učení. Pedagogové musí informace maximálně zjednodušovat, podporovat příkladem, vizualizací i převodem do praxe (Michalík, 2013; Pančocha a kol., 2011; Vrubel, Pančocha a kol., 2014).

Edukační proces žáků s lehkým mentálním postižením s sebou nese nový náhled na **hodnocení**. To zohledňuje možnosti žáka, které vyplývají z dosáhnuté úrovně kognitivních procesů. Individualizace hodnocení se úzce pojí s diferenciací při zadávání práce, tedy podle dovedností a schopností žáka, aby došlo ke kladné motivaci pro další učení. Z hlediska objektivit hodnocení se učitelé nespolehnou pouze na jednu metodu, snaží se vybírat ty nejvhodnější metody, které dokážou žáci akceptovat a pomocí nichž jsou učitelé schopni zhodnotit jejich momentální výkon i pokrok, který udělali ve výuce. Do popředí se v současné době dostává žákovské portfolio, které představuje soubor nashromážděných materiálů (eseje, písemné testy, referáty, projekty, fotografie, výtvarné práce) a vypovídá o stavu dovedností a vědomostí žáka, o jeho zájmech, postojích, přáních i jeho osobnosti. V portfoliu lze také pozorovat pokroky žáka i jeho možné profesní uplatnění v budoucnosti. Za účinný nástroj pro seberozvoj žáka s lehkým mentálním postižením je jeho sebehodnocení, jehož základem je znalost jednotlivých zásad hodnocení, dobrá pozorovací schopnost svých možností i sebe sama. Sebehodnocení se vždy vztahuje k jistému předem stanovenému nebo dohodnutému úkolu, žák by měl považovat sebehodnocení za přirozenou součást vlastní práce (Košťálová, Miková, & Stang, 2008; Mertin, Krejčová a kol., 2016; Vališová, Kasíková eds., 2011). Rozšířené formy hodnocení zahrnují zejména kritériální hodnocení a slovní hodnocení. Při kritériálním hodnocení pedagog stanovuje k hodnocení několik elementárních kritérií, např. přesnost řešení, porozumění obsahu, tvořivost a představivost, pozornost, aktivitu ve výuce aj. „*Slovní hodnocení vede žáky k uvědomění si, čemu se učí a proč se učí. Rovněž rozvíjí sebehodnocení žáka. Jedná se o celou řadu důvodů pro uplatnění slovního hodnocení*“ (Nelešovská & Spáčilová, 1999, s. 14). Slovní hodnocení má být objektivně kritické i pozitivně motivační. Velkým přínosem tohoto způsobu hodnocení je doporučení a odůvodnění pro předcházení případnému neúspěchu žáka. Při hodnocení je důležité posilo-

vat jeho motivační funkci, aby žáci zažili během výuky pocit úspěchu, pochvalu. To nutně vede k jistým změnám, především si učitelé více všímají, jakými cestami žák přišel k výsledku, a častěji uplatňují individuální přístup k žákovi, kooperativní či skupinovou výuku (Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2009; Schimunek, 1994).

Posílení kooperace mezi jednotlivými učiteli a rodiči pomáhá též **domácí příprava na vyučování**. Funkční deficit především kognitivních funkcí může do určité míry kompenzovat vytrvalá a intenzivní domácí příprava na výuku. Procvičování učiva v podobě domácích úkolů má opodstatněnou roli u žáků s lehkým mentálním postižením, především kvůli změnám v paměťových schopnostech. Opakování posiluje zapamatování a upevnění alespoň minimálního množství informací. Zákonní zástupci pomáhají žákovi především s pochopením zadání, volbou adekvátních pomůcek a dodržováním stanovených postupů. Žáci zpracovávají domácí úkoly ze speciálních učebnic, pracovních listů nebo cvičebnic, procvičují si základní dovednosti, jež nemají dostatečně rozvinuté a brání jim v osvojení učiva dalšího, navazujícího (Jucovičová & Žáčková, 2015; Painter, 2003; Seligman, 2000).

Předposlední oblast podpory se zabývá **prací s třídním kolektivem**, poněvadž klima třídy představuje významný faktor školní práce. Modifikace režimu školních aktivit cílí pozornost na žáky s lehkým mentálním postižením, kteří mají potíže s navazováním sociálních kontaktů ve třídním kolektivu, mají nedostatečnou zkušenost s těmito sociálními kontakty nebo jejichž schopnost sociálního úsudku v praxi je snížena v důsledku jejich postižení. Dále vyžaduje pravidelné vyhodnocování a pečlivé sledování rozvoje vztahů mezi jednotlivými žáky, aktivizaci jejich empatie a sociálního citění, zapojování do cílevědomé podpory poskytované žákovi a participaci na posilování jeho různorodých zkušeností. Cílem je vyloučení, eliminace nežádoucích konfliktů v kolektivu. Podmínkou úspěšného edukačního procesu je kvalitní znalost třídní struktury, kdy je nezbytné široce uplatňovat princip kooperace všech zainteresovaných osob, i schopnost předcházet rizikovým situacím, v tomto ohledu je vhodné využívat psychologickou podporu k zjišťování aktuálního třídního klimatu (Gökdere, 2012; Mertin, Krejčová a kol., 2013; Opatřilová, Vítková et al., 2012).

**Úprava prostředí** výrazně napomáhá žákům s lehkým mentálním postižením získávat požadované dovednosti a vědomosti v edukačním procesu. Podpora spočívá v zajištění dobrého příjmu informací, kvalitního kontaktu s pedagogem i spolužáky ve třídě, používání vhodných didaktických pomůcek, využití specializovaných prostor a speciálních metod práce. Pracovní místo žáka je potřeba organizovat dle prostorových možností školy a skladby ostatních žáků ve třídě. Pomůcky musí být uspořádány přehledně v blízkosti žáka a bez narušení prostoru ostatních žáků třídy. Tato opatření vyžadují kvalitní diagnostickou zkušenost pedagoga i kreativitu při modifikaci jednotlivých podmínek. Základní podmínkou zapojení žáka s lehkým mentálním postižením je úprava školního prostředí, tj. trvalost rozmístění speciálních prostor a odborných učeben, kam mají přístup žáci, dále zajištění stability prostředí, přesněji rozmístění předmětů a nábytku. Zde spadá i nejbližší okolí žáka, tedy školní třída, kde je potřeba dodržovat přehlednost a trvalost v rozmístění nábytku i předmětů, které jsou nezbytné pro zajištění výuky i dalších školních aktivit (Filipiová, 2002; Foreman & Arthur-Kelly, 2008; Opatřilová et al., 2011).

## 1.5 SUBJEKTY ZAHRNUTÉ V INKLUZIVNÍ EDUKACI

---

Důležitým faktorem v edukačním procesu žáka s lehkým mentálním postižením jsou jeho **zákonní zástupci**. Nejpřirozenějším prostředím pro tohoto žáka je to, v němž žije jeho rodina. Pro komplexní rozvoj osobnosti žáka je vhodná inkluze do společnosti již od raného věku. Při dobrém fyzickém i psychickém stavu je doporučeno žáka s lehkým mentálním postižením inkudovat do společnosti odpovídající jeho věkové skupině. Inkluzivní vzdělávání žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu představuje většinou kladně hodnocenou a bezproblémovou spolupráci s rodiči. Jedná se o rodiče, kteří se zajímají o tuto formu vzdělávání, proto se očekává od zákonných zástupců nejen spolupráce s pedagogy, ale také výrazná podpora žáka. Odlišnost lze spatřovat v představách rodičů a učitelů základních školy o nárocích, jež může žák zvládnout. Učitelé se zkušeností s inkluzivním vzděláváním stojí na jedné straně, na straně druhé stojí zákonní zástupci s detailní znalostí žáka a maximální podporou, kteří odmítají zařadit žáka na jiný typ školy. Sami pedagogové vidí inkluzi v běžné základní škole samoúčelně. Kooperace je do jisté míry dána sociální úrovní rodičů. Zde je možné odlišit dva typy rodin, jež se vyhraňují výrazněji ve zpětné vazbě dynamiky zvládání lehkého mentálního postižení v rodině. U sociálně slabších rodičů je prostředí nepříliš podnětné, žák není rozvíjen a kooperace se školou je nepřítis vysoká. Naopak rodiče s vyšším vzděláním jsou mobilizováni postižením žáka, stávají se tak „odbornými rodiči“ a významně zařazují péči o žáka do svého životního plánu. Zákonní zástupci chtějí pro žáky účast na maximálně možné úrovni vzdělávání. S tím úzce souvisí riziko s přehnanými nároky zákonných zástupců žáků, poněvadž nejsou schopni reálně posoudit, jaká úroveň je pro žáka ještě prospěšná (Krejčová ed., 2005; Lazarová, 2008; Rabušicová, Pol eds., 1996; Viktorin, 2018a).

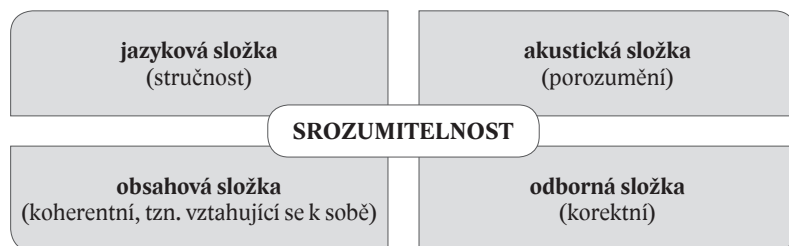
Ve **škole** jakožto výchovně-vzdělávací instituci se setkávají nedospělí i dospělí různorodých zájmů, životních filozofií, náboženských přesvědčení, kde budou ve stejné míře vyřčeny požadavky žáků, rodičů i školy. Ve výuce nemá být dominantní **učitel**, jelikož ten má spíše výuku regulovat a sledovat. Měl by přistupovat k žákům individuálně a vypořádat se s učebními i dalšími problémy. Velký význam při inkluzi žáka s lehkým mentálním postižením do školy i třídy má třídní učitel. Ten musí vytvořit správné podmínky a zvolit vhodné strategie ke zvládnutí nastavených učebních osnov. Spolupráce s ostatními učiteli je na bázi neformálních porad o chování žáka a výuce, předávání informací a společné participaci na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. V majoritním postavení vůči žákovi s lehkým mentálním postižením jsou ostatní žáci třídy, je tedy důležité, aby tito aktivní žáci participovali na inkluzivním procesu (Franiok, 2006; Kaleja, Zezulková, Adamus, & Mühlpachr, 2015; Reich, 2017). „*Být inkluzivním učitelem znamená být průvodcem učením a do značné míry i životem, být iniciátorem i moderátorem individuálních učebních procesů, tvůrcem učebního prostředí, příp. pedagogických situací*“ (Havel, 2014, s. 29). Především žáci s lehkým mentálním postižením jsou odkázáni na dobré vyučování a profitují z něho. Podpora učení dbá na principy, podle kterých mají učitelé postupovat na základě stanovených požadavků. V podstatě jsou to oblasti vedení třídy a třídní management, což jsou koncepty vzájemně se překrývající, nikoliv synonyma. Jedná se o vytváření vyučování dle principů účinného vedení třídy, umožnění úspěchu v učení žáků s lehkým mentálním postižením a minimalizování jejich potíží v učení. Dobré vedení třídy je



proces, který vyžaduje trpělivost a vlastnost reflexe a který není snadný. Vedení třídy je klíčový znak dobrého vyučování (vysoká spolupráce, malý nárůst chyb). Třída, které se na pedagogu těší, je motivovaná a pozitivně rozvíjí ochotu učit se. Učitelé, kteří jsou vnímaví a chápaví, podporují u žáků otevřenost. V zaměření dobrého vedení třídy dominuje prevence, ne reakce. K vedení třídy patří všechny aktivity pedagoga k vytvoření prostředí učení. Základním principem je jasný průběh a rutina (Kounin, 2006; Lauth, Grünke, & Brunstein, 2014). Evertson & Weinstein (2006) vymezili následující kritéria dobrého vedení třídy: informování a plánování o vyučovacích postupech a pravidlech, příprava prostoru třídy, stanovení důsledků, přiměřená příprava na vyučování, vytvoření pozitivního učebního klimatu ve třídě, stanovení odpovědnosti žáků, forma kooperativního učení, jasnost ve vyučování, strategie pro potenciální problémy a vymizení nepřiměřeného chování žáků. Jejich používání zvyšuje účinnost učení ve výuce, proto jsou považována za základní podpůrná opatření při plánování a realizaci vyučování. K tématu vedení třídy patří současně další klíčový znak dobrého vyučování pro žáky s lehkým mentálním postižením: srozumitelnost (jasnost) a struktura (uspořádání). Srozumitelnost jazykového (řečového) vyjádření ve vyučování má dominující význam pro učení. Struktura je o to důležitější, čím menší jsou předchozí znalosti žáků (Helmke, 2015).

### Obrázek 1

Čtyři komponenty srozumitelného vyučování (Helmke, 2015)



Nedílnou součástí učitelského týmu tvoří **asistent pedagoga**, jehož lze využít v rámci podpory. Dle Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu je poskytován asistent pedagoga od III. stupně podpory, kam spadají nejen žáci s lehkým mentálním postižením, ale také žáci v horním pásmu středně těžkého mentálního postižení (Viktorin & Vrubel in Vrubel a kol., 2016). Asistent pedagoga musí splňovat určité rámcové požadavky, mezi které patří plná způsobilost pro právní úkony, odborná kvalifikace k přímé pedagogické činnosti, prokázaná znalost jazyka českého, bezúhonnost a zdravotní způsobilost (Teplá & Felcmanová, 2016). Uzlová (2010) zařazuje mezi základní kompetence asistenta pedagoga: schopnost orientace v systému a organizaci školy, v samotné roli asistenta pedagoga, ve vnitřních předpisech školy i školských právních předpisech, v systému participujících institucí, v obecných zásadách učitelské činnosti, cílená schopnost vnímání potřeb žáka, podpora žáků během plnění školních požadavků, způsobilost k řešení edukačních problémů, kooperace s ostatními učiteli v kontextu školní činnosti, kooperace s učitelem při vzdělávacím procesu ve třídě, schopnost dojednání smíru při nedorozumění

nebo konfliktech mezi školou, rodinou a žákem. Od asistenta pedagoga se předpokládá důslednost a zodpovědnost, velká empatie k různorodosti, odlišnostem a edukačním potřebám daného žáka. Pozitivní vztah k žákům považuje Kendíková (2017) za nejvýznamnější osobnostní charakteristiku asistenta pedagoga, především je potřebný tento kladný vztah k žákům s lehkým mentálním postižením. Mezi další osobnostní charakteristiky jsou zařazeny nadšení pro práci, ochota kooperace pod vedením učitele, nenásilné a přirozené chování, schopnost týmové spolupráce, samostatnost, tvůrčí přístup, organizační schopnosti a odbornost (Morávková Vejrochová a kol., 2015). Podstatnou oblastí je též kvalita a množství informací, které získává asistent pedagoga o žákovi a jeho rodině. Tím totiž může snadněji porozumět některých situacím a zároveň pomoci s jejich řešením (Viktorin, 2018b). Pedagog se ve spolupráci s asistentem pedagoga podílí na naplňování sociálních, emočních i edukačních potřeb žáků dané třídy. Asistent pedagoga by měl být otevřený ke sdělování zážitků žáků, v případě potřeby vytvářet a modelovat společné, především relaxační či herní situace a optimálně reagovat na jednotlivé prosby o pomoc (Groom & Rose, 2005). Týmová spolupráce třídního učitele a asistenta pedagoga spočívá především ve vzájemném vymezení pravomocí při výuce, informovanosti o každodenním vyučování, konzultacích o potížích žáka a jeho individuálním vzdělávacím plánu, hodnocení, klasifikaci aj. Dále se jedná o spolupráci při dozorech nad žáky i přípravách učebních pomůcek, pracovních materiálů a učebnic k vyučování. Asistent pedagoga se domlouvá s třídním učitelem na výzdobě třídy a jejího blízkého okolí. Spolupráce taktéž spočívá v administrativních povinnostech a pravidelné účasti na pedagogických radách, třídních schůzkách i dalších školních akcích (Fialová, Halvová, & Viktorin, 2018; Giangreco, 2010).

V resortu školství, nikoliv ve škole, poskytují poradenské služby **školská poradenská zařízení**, mezi něž spadají pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Zákonní zástupci žáků využívají služeb těchto zařízení v případech posouzení závažnosti potíží v edukačním procesu, je provedena odborná diagnostika, případně také doporučení pro pokračující intervence ve škole převyšující individualizovaný přístup učitele k žákovi (např. doporučení edukace dle individuálního vzdělávacího plánu pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami či odklad školní docházky). Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, obsahuje vymezení pravomocí školního poradenského pracoviště a školských poradenských zařízení z důvodu podpůrných opatření (Jurkovičová & Regec, 2013; Kendíková, 2016; Kovářová, Janků, & Hampl, 2015).

Činnost **pedagogicko-psychologické poradny** je zaměřena především na komplexní sociální, psychologickou a speciálněpedagogickou diagnostiku, jejímž cílem je zejména zjištění příčin poruch chování, učení a dalších potíží ve výchově a edukaci žáků, vývoje osobnosti i individuálních předpokladů vzhledem k profesní orientaci žáků (Kendíková, 2016).

Základem poskytované pomoci ve **speciálně pedagogickém centru** je komplexní speciálněpedagogická, psychologická diagnostika a intervence. Standardní činnosti center jsou rozděleny na společné činnosti, uplatňované u všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a činnosti speciální, které se liší dle jednotlivých druhů znevýhodnění. Standardní činnosti společné zahrnují dílčí i komplexní diagnostiku, speciálněpedagogickou i psychologickou intervenci, poradenskou podporu, informační a metodickou činnost (Gabura & Pružinská,

1995; Michalová & Hainová, 2012). Ve struktuře odborníků speciálně pedagogického centra (sociální pracovník, speciální pedagog, psycholog) zastává klíčovou pozici speciální pedagog, jehož základním úkolem je monitoring, nastavení a průběžná modifikace edukačního prostředí žáka. To ale vyžaduje přímou kooperaci s rodinou a školou. Nezbytnou součástí speciálního pedagoga je zpracování individuálního vzdělávacího plánu a speciálněpedagogická diagnostika, včetně jejich pravidelného vyhodnocení. Mezi další aktivity patří metodická podpora kmenových učitelů žáka a provádění kompenzační a reedukační činnosti. Pro každodenní praxi pracovníků speciálně pedagogického centra byl zpracován Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část I. a II. První část katalogu je společná pro všechna speciálně pedagogická centra a věnuje se procedurálním a hmotněprávním standardům a dokumentací ve speciálně pedagogickém centru s uvedením příkladů. Ve druhé části katalogu je vypracován manuál speciálněpedagogické diagnostiky určený šesti základním skupinám zdravotního postižení (Michalík, Baslerová, Hanák a kol., 2012; Voženílek, Michalík et al., 2013).

**Školní poradenské pracoviště** poskytuje poradenské služby přímo ve škole. Odborníci ze školního poradenského pracoviště se věnují především školní neúspěšnosti žáků, podmínkám inkluzivního vzdělávání a poruchám chování. Velký přínos tohoto pracoviště spočívá v možném rychlém zásahu u žáků, kteří potřebují neodkladnou podporu a pomoc. Efektivita činností školního poradenského pracoviště vychází zejména z tzv. školního programu (strategie) pedagogicko-psychologického poradenství, ten si školy zpracovávají podle Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. Základ tvoří komunikace, vnitřní řád, dělení náplní práce a činností, vzdělávání poradenských pracovníků, kooperace se školským poradenským zařízením a správná časová volba poskytování služeb (Knotová a kol., 2014; Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013). Školní poradenské pracoviště může být z pohledu zapojených odborných pracovníků zajišťováno ve dvou modelech, v nichž se předpokládá spolupráce v systému školy a mimo ni. V modelu základním je zajišťování poradenství pouze v kompetenci školního metodika prevence a výchovného poradce. V modelu rozšířeném jsou dvě zmíněné pozice doplněny o školního psychologa a školního speciálního pedagoga (Bartoňová, Pipeková, Viktorin, & Vítková, 2019; Valentová a kol., 2013).

**Výchovný poradce** zajišťuje především pomoc při volbě profesní a další vzdělávací cesty a kariérové poradenství. Záměrem jeho činností je hledání souladu mezi zájmy, schopnostmi, vlastnostmi a zdravotním stavem žáka na straně jedné a profesním prostředím na straně druhé. Výchovný poradce zprostředkovává nové metody intervence a pedagogické diagnostiky. Shromažďuje informace a odborné zprávy o žácích v poradenské péči spolu s navrženými postupy intervence. Nelze zapomínat ani na jeho činnosti metodické, tedy konzultační činnosti pro učitele, rodiče i žáky (Hlado & Michalíková, 2014; Novosad, 2009).

Klíčovými činnostmi **školního metodika prevence** jsou kontrola realizace a řízení tvorby preventivního programu školy. Program se zaměřuje na prevenci rizikového chování, např. vandalismus, zneužívání návykových látek, záškoláctví, prekriminální jednání nebo násilí. Školní metodik prevence se snaží včas odhalit osobní problémy žáka, případně třídy, a efektivně mu napomoci. Ze včasného zajištění obtíží vychází efektivita preventivního působení na žáky od školního metodika prevence (Slowík, 2016; Tyšer, 2006).

Profese **školního psychologa** se zabývá vyhledáváním žáků s výukovými a výchovnými potížemi a eliminací jejich dopadu pomocí včasného zásahu. Průběžně předchází edukačním neúspěchům žáků v rámci preventivních opatření. Specifickou oblast tvoří krizová intervence, včasná aplikace intervence a pomoc při výskytu konkrétních krizových situací, např. zátěžové situace, úrazy, úmrtí v rodině aj. Činnosti školního psychologa nejsou zaměřeny jen na žáka, ale též na kooperaci s učiteli a rodinou žáka v podobě intervence a konzultace. Mezi další činnosti patří diagnostika žáka, skupin žáků, třídy a participace při zápisu dětí do prvních tříd (Kavenská, Smékalová, & Šmahaj, 2011; Procházka, Šmahaj, & Kolařík, 2012).

**Školní speciální pedagog** řídí speciálněpedagogické poradenství a zabezpečuje speciálněpedagogické diagnostické činnosti ve škole. Participuje na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, realizuje speciálněpedagogické vzdělávací činnosti a poskytuje reedukační péči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole. Participuje na tvorbě inkluzivních podmínek žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kooperaci s dalšími odborníky, dlouhodobě sleduje a pravidelně vyhodnocuje proces individuální inkluze. Do jeho gesce dále spadají pomoc a návrhy s uskutečňováním podpůrných opatření, poskytování odborných speciálněpedagogických informací a metodické pomoci pedagogickým pracovníkům školy. Taktéž je potřeba zmínit dodržování etického kodexu školního poradenského pracovníka, poskytování konzultační a poradenské pomoci žákům nebo jejich rodičům a koordinaci spolupráce se speciálně pedagogickými centry i dalšími specializovanými pracovišti. Profil činností tohoto školního poradenského pracovníka závisí na působnosti školy. Některé činnosti samozřejmě budou vždy vykazovány, např. metodická podpora a odborná pomoc pedagogickým pracovníkům školy při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů pro žáky (Bartoňová, Magerová, Pipeková, Řehulka, Viktorin, & Vítková, 2019; Kucharská, Mrázková a kol., 2014).

Sociální problematika rodin spadá do gesce **sociálního pedagoga**, jehož pozice se osvědčila zejména na školách s větší koncentrací žáků ze sociálně vyloučených lokalit. Sociální pedagog se věnuje sociální situaci žáků, negativním dopadům situace na vzdělávání, pravidelné školní docházce, fungování základních sociálních mechanismů v rodině a přítomnosti základních sociálních i hygienických návyků u žáků. Nepochota pedagogů kooperovat se sociálním pedagogem může představovat určité riziko (Kraus, 2014; Laca, 2019).

Školu nelze brát jako izolované prostředí, uznává souvislosti i situace, které jsou úzce spjaty s životem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. U tohoto žáka se jedná o respektování jeho aktuálního i setrvalého zdravotního stavu, což přináší také potřebu komunikace s **lékaři**, příp. dalšími zdravotnickými pracovníky. Škola nemůže oslovit ošetřujícího lékaře s prosbou o sdělení informací o zdravotním stavu konkrétního žáka. Jestliže je v zájmu psychické pohody či zdravotního stavu žáka nutné učinit některá pedagogická opatření během vyučování (medikace, odlišná strava, léčebná opatření), měli by zákonní zástupci podat tyto důležité informace škole, a to v nezkrácené a plné podobě. V souvislosti s tímto je nutné myslet na právo ochrany osobních údajů a osobnosti. Pedagog musí vždy zacházet obezřetně s citlivými údaji (Čadová a kol., 2015; Slepíčková, Pančocha et al., 2013).

Současná **společnost** stále častěji akceptuje heslo „je normální být jiný“. Mícháním různých národností a kultur dochází k postupné tvorbě multikulturní společnosti, jež nehledá chyby v odchylkách a rozdílech, ale spíše v nich vidí klady. V poslední době je vidět tento trend také v oblasti postižení, kdy si jedinci zvykají na přítomnost lidí s různými odlišnostmi i speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto osoby se tedy stávají nedílnou součástí naší společnosti, a ta s nimi již počítá. Inkluze a inkluzivní vzdělávání žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu učí žáky od brzkého věku akceptovat osoby s různými odlišnostmi a pomáhat ji. Potírá se tak vznik komplexů méněcennosti a obav u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová & Vítková, 2017; Pipeková et al., 2010).

## 1.6 PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

---

Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu se řídí **Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání**. Jde o kurikulární dokument, jenž vytyčuje představy státu o zaměření, obsahu i výsledcích základního vzdělávání. Jedná se o program, který stanovuje místo, kde se pedagogové (škola) budou pohybovat při uskutečňování základního vzdělávání. Dokument vzájemně strukturně a obsahově navazuje na rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání. Tento program je normativním východiskem ke zpracování školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání. V souladu s nejnovějšími trendy evropských vzdělávacích politik podporuje pedagogickou autonomii pedagogů i škol, umožňuje různorodé přístupy k edukaci žáků a jejich individuálním edukačním potřebám. Tento program očekává volbu různých edukačních postupů, rozličných metod a forem výuky, vzbuzuje lepší podmínky pro přeměnu vnitřní atmosféry škol i celkově vyšší efektivitu edukace. Vymezuje vše společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání (Spilková a kol., 2005).

Cílem a smyslem vzdělávání je vybavit žáky **klíčovými kompetencemi** na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání i uplatnění ve společnosti. Úroveň klíčových kompetencí, jež dosáhnou žáci koncem základního vzdělání, není možné považovat za ukončenou. Dosažené klíčové kompetence představují základ žáka pro vstup do života i pracovního procesu a pro celoživotní učení. V dokumentu jsou vzdělávací cíle odlišovány ve dvou rovinách, tedy obecné cíle a vzdělávací cíle vzdělávacích oblastí a oborů vzdělávacích oblastí. Vzdělávací cíle stanovují konkrétní cestu edukace ve vzdělávací oblasti, příp. oboru vzdělávací oblasti. Konkrétní záměry edukace se koncipují z pozice edukátora. Realizace obecných vzdělávacích cílů se uskutečňuje za participace **vzdělávacích oblastí** formulovaných v programu. Jednotlivé vzdělávací oblasti tvoří jeden vzdělávací obor či více obsahově blízkých vzdělávacích oborů. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání nabízí možnost integrace (propojení) vzdělávacího obsahu, a to na úrovni vzdělávacích oborů, témat či tematických okruhů. Elementární podmínku funkční integrace představu-

je kvalifikovaný pedagog. Relativně oddělenou součástí programu tvoří **průřezová témata**. V edukačním procesu jsou nositeli možnosti k individuálnímu uplatnění žáků a k jejich vzájemné kooperaci, pomáhají rozvíjet žákovskou osobnost zejména v oblasti hodnot a postojů (Doležal, 2008; Šikulová ed., 2006).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se koncipuje též pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i pro **žáky s lehkým mentálním postižením**. Dokument stanovuje minimální doporučenou úroveň očekávaných výstupů, která je zpravidla na nižší úrovni oproti odpovídajícím očekávaným výstupům daného vzdělávacího oboru. Rozsahem odpovídají snížené rozumové kapacitě. Učivo je zaměřeno na nácvik a podporu prakticky využitelných činností běžného života. Výstupy jsou formulovány podmíněčně, důraz se klade na klíčové kompetence, zejména na pracovní, komunikativní, sociální a personální. Žákům s lehkým mentálním postižením jsou průřezová témata upravena svým zaměřením. Ve spojení s inkluzivním vzděláváním zařazují pedagogové hlavně tři průřezová témata, a to Osobnostní a sociální výchovu, Výchovu demokratického občana a Multikulturní výchovu. Učitelé se o údaje ze školního vzdělávacího programu, které se věnují průřezovým tématům ve spojitosti s inkluzí, opírají při tvorbě přípravy na výuku, v níž si stanovují cíle a plánují vzdělávací aktivity směrem k inkluzivní edukaci. Při realizaci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se využívá vnitřní diferenciací výuky, zohledňují se možnosti a potřeby žáka s lehkým mentálním postižením, vytváří se pracovní, emocionální i sociální klima zakládané na kooperaci, motivaci i aktivizujících metodách výuky a zdůrazňuje se účinná kooperace s rodiči žáků (Bartoňová & Vítková, 2007; Viktorin, 2018a).

Orientace na všestranný rozvoj spolu se **školním vzdělávacím programem** poskytuje žákům značně otevřené proinkluzivní prostředí. Školní vzdělávací program představuje školský dokument, který zpracovává každá škola dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a ve shodě se školským zákonem. Pomocí školního vzdělávacího programu se může každá škola profilovat, příprava programu je zcela v kompetenci školy. Program vychází ze skutečných možností a podmínek školy, konkrétních edukačních záměrů školy, zohledňuje konkrétní možnosti a potřeby žáka a oprávněné požadavky rodičů žáků. Dokument bere v potaz regionální postavení školy a sociální prostředí, v němž bude probíhat edukace žáků. Edukační proces se na dané škole realizuje dle programu, který si vypracovala škola. Z identifikačních údajů programu musí být kontrolovatelné a zřejmé, že byl vytvořen dle rámcového vzdělávacího programu. Za tvorbu, vyhodnocování i případné úpravy dokumentu má primární odpovědnost ředitel školy. Při zpracování, vyhodnocování jednotlivých částí i případných úpravách dokumentu je vhodná participace všech pedagogů příslušné školy, kteří spoluodpovídají za uskutečňování jednotlivých částí dokumentu v podmínkách školy. Konkrétní školní vzdělávací program vydává ředitel školy. Školská rada se vyjadřuje k návrhu programu i následnému uskutečňování edukace dle tohoto programu. Program je součástí povinných dokumentů školy, musí být přístupný veřejnosti, aby se případný zájemce mohl s jeho obsahem seznámit, mohl do něj nahlížet, pořizovat z něj výpisy a opisy, případně požádat o kopii. V rámci inspekční činnosti česká školní inspekce zjišťuje i hodnotí naplnění školního vzdělávacího programu, jeho soulad s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a právními předpisy (MŠMT ČR, 2004; VÚP, 2005).



Školní vzdělávací program se zpracovává dle struktury stanovené v rámcovém vzdělávacím programu pro celé základní vzdělávání či pro část, tedy pro ročníky, v nichž konkrétní škola realizuje toto vzdělávání. Program zajišťuje rovnoprávný přístup celého základního vzdělávání pro každého žáka s povinnou školní docházkou a přihlíží k jeho edukačním možnostem a potřebám. Dále umožňuje realizaci individualizované a diferencované výuky u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména právě u žáků s lehkým mentálním postižením. Dokument vytváří předpoklady pro uskutečňování vzdělávacího obsahu dle věkových zvláštností a individuálních předpokladů žáků, a tím postupně pro utváření a rozvoj klíčových kompetencí. Také vede k plnění cílů základního vzdělávání vymezením vzdělávacích i výchovných strategií na školní úrovni a k plnění cílového zaměření jednotlivých vzdělávacích oblastí, které jsou stanoveny vzdělávacími a výchovnými strategiemi na úrovni konkrétních vyučovacích předmětů. Program „*je zpracovaný tak, aby umožňoval učitelům rozvíjet tvořivý styl práce a neomezoval je při uplatnění případných časových i metodických odlišností, které vycházejí z konkrétních potřeb žáků a ze zkušenosti učitelů s efektivními způsoby výuky*“ (MŠMT ČR, 2017a, s. 153).

Úpravy i změny programu mohou být zdokonaleními tohoto programu, jež vycházejí ze změn či zkušeností v samotné škole (např. evaluace výsledků, průběhu a podmínek edukace), případně mohou být změnami, jež uvedou do souladu školní vzdělávací program a rámcový vzdělávací program. Forma vydání změn a úprav je zcela v kompetenci ředitele školy. Je nezbytné zajištění srozumitelnosti i jednoznačnosti upraveného programu (úpravy lze vydat např. v dodatku ke školnímu vzdělávacímu programu, vydat upravený školní vzdělávací program se zapracovanými změnami či vydat novou verzi školního vzdělávacího programu). Musí být zřejmé datum účinnosti změn i autor vydání změn (ředitel školy), a to bez ohledu na formu vydání. Program i úpravy programu se archivují v souladu s legislativou (Košťálová, 2007).

Ve struktuře školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nalezneme identifikační údaje (název školního vzdělávacího programu, údaje o škole, datum platnosti dokumentu, zřizovatel), charakteristiku školy (velikost i úplnost, charakteristika učitelského sboru, dlouhodobé projekty), charakteristiku školního vzdělávacího programu (zaměření školy, vzdělávací i výchovné strategie, zabezpečení edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, začlenění průřezových témat), učební plán (tabulace, poznámky k plánu), učební osnovy (název, charakteristika a vzdělávací obsah konkrétního vyučovacím předmětu) a hodnocení výsledků edukace žáků (pravidla pro jejich hodnocení) (MŠMT ČR, 2017a).

Ředitel kmenové školy může povolit vzdělávání dle **individuálního vzdělávacího plánu** žákovi s lehkým mentálním postižením na podkladě písemného doporučení školského poradenského zařízení žáka. Zpracování individuálního vzdělávacího plánu vyplývá z paragrafu 18 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, a prováděcí vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, kde je v paragrafu 3 deklarováno, že škola zajišťuje provádění a zpracování individuálního vzdělávacího plánu. Práce na tvorbě plánu by tedy měla být týmová, jde o spolupráci třídního učitele, pracovníků ze školského poradenského zařízení, žáka, zákonného zástupce žáka, pakliže není žák zletilý, a dalších odborníků zahrnujících též pracovníky školního poradenského pracoviště a asistenta pedagoga. Jedná se o závazný dokument, který je zahrnut v dokumentaci žáka ve školní matrice a vychází z příslušného škol-

ního vzdělávacího programu. Individuální vzdělávací plán zahrnuje údaje o skladbě stupňů i druhů podpůrných opatření poskytovaných ve spojitosti s tímto plánem, žákovy identifikační údaje i údaje o pedagogických pracovnících participujících na edukaci žáka. Dále jsou v plánu uvedeny informace týkající se úprav obsahu edukace žáka, obsahového a časového rozvržení edukace, úprav forem a metod výuky i hodnocení žáka, případných úprav očekávaných výstupů z edukace žáka. Plán obsahuje též jméno pedagogického pracovníka ze školského poradenského zařízení, s nímž škola kooperuje při zajišťování edukačních potřeb žáka. Nejzazší termín pro vypracování je jeden měsíc ode dne, kdy daná škola obdržela doporučení i žádost zletilého žáka či rodiče žáka. Individuální vzdělávací plán není uzavřený dokument, může být dle potřeb žáka během celého školního roku upravován a doplňován. S podobou plánu škola seznamuje všechny učitele žáka, také žáka i zákonného zástupce žáka, pakliže není žák zletilý, a potvrdí tuto skutečnost svým podpisem. Jedenkrát ročně sleduje škola v kooperaci se školským poradenským zařízením dodržování a plnění postupů stanovených plánem a poskytuje škole, žákovi i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. Závěry vyhodnocení edukace dle plánu jsou součástí formuláře k individuálnímu vzdělávacímu plánu. Základem při sestavování plánu je kvalitně provedená speciálněpedagogická diagnostika, zvláště významným aspektem je nutnost stanovení prognózy založené na racionálním pochopení rodiny dítěte i samotného dítěte. Mimo obecně zmíněné náležitosti by měl plán dále obsahovat formu denního režimu (piktogramy, fotografie, předměty aj.), způsob úpravy prostředí, individuální postupy a metody výchovně-vzdělávací intervence. Sestavování plánu, postupů a úkolů vyžaduje stanovení priorit, jež jsou zcela individualizovány dle profilů žáka, potřeb dané školy a požadavků rodiny (Jucovičová, Žáčková, Budíková, Bartošová, & Šauerová, 2009; MŠMT ČR, 2004; MŠMT ČR, 2019; Přinosilová, 2007).

Na podkladě doporučení ze školského poradenského zařízení mohou žáci s lehkým mentálním postižením navštěvovat **předmět speciálněpedagogické péče**, který zajišťují učitelé školy s kompetencí v oblasti speciální pedagogiky, psychologové nebo speciální pedagogové školy či školského poradenského zařízení. Doporučení obsahuje údaje o zahrnutí předmětu speciálněpedagogické péče, počet hodin výuky předmětu speciálněpedagogické péče a kód normované finanční náročnosti, který uvede ředitel školy do školské matriky, a to v rámci odevzdávání individuálních údajů ze školních matrik k přiznání finančních prostředků na realizaci výuky předmětu speciálněpedagogické péče. Zabezpečení předmětu speciálněpedagogické péče je možné nad rámec kompletní povinné časové dotace při nepřekročení maximální týdenní hodinové dotace stanovené školským zákonem pro jednotlivé ročníky základní školy nebo v rámci výuky při čerpání časové dotace na uskutečňování předmětu speciálněpedagogické péče z disponibilní časové dotace. Tento předmět škola ustanovuje ve svém školním vzdělávacím programu. Každý žák s lehkým mentálním postižením ve III. stupni podpory má nárok na dvě hodiny týdně. Výuka probíhá skupinově v maximálním počtu čtyř žáků nebo individuálně, pakliže nelze využít skupinovou práci zařazením žáka do existující skupiny. Organizace výuky předmětu speciálněpedagogické péče spadá do kompetence ředitele školy. Předmět speciálněpedagogické péče u žáků s lehkým mentálním postižením zahrnuje nejčastěji rozvoj grafomotorických cvičení, hrubé i jemné motoriky, vizuomotoriky, percepce, koncentrace pozornosti, prostorového vnímání, pravolevé orientace a nácvik sociální komunikace. Dále se procvičuje učivo pomocí názorných pomůcek a ukázek s propojením starého s novým, s ověřováním správnosti osvoje-

ného učiva, se čtením a prací s textem, s orientací v textu, s vyhledáváním důležitých informací a s reprodukcí čteného aj. Taktéž se pracuje s emotivitou žáka, s posilováním motivace a vůle, s rozvojem zdravého sebevědomí, s výběrem a s praktickým užíváním efektivních učebních strategií. Případné další oblasti vychází z potíží konkrétního žáka (Franiok ed., 2017; MŠMT ČR, 2017b).

**Pedagogická intervence** podporuje přípravu žáků na vzdělávání, podporuje vzdělávání předmětů, v nichž žák s lehkým mentálním postižením selhává, případně posiluje strategie učení. Jedná se o skupinovou práci s žáky (maximálně šest žáků) nebo individuální práci s žákem před výukou či po výuce. Slouží ke kompenzaci nedostačující domácí přípravy na vyučování a k podpoře učení žáka, dále k rozvoji dovedností a vědomostí žáka, k rozvoji sociálních i adaptivních dovedností a jazykových kompetencí. Pedagogická intervence zahrnuje široké spektrum aktivit, např. rozvoj vyjadřovacích schopností, zdokonalování čtenářských dovedností, procvičování, ujasňování i upevňování problematického učiva, relaxační techniky aj. Žák s lehkým mentálním postižením ve III. stupni podpory má nárok na dvě hodiny intervence týdně, z nichž jedna hodina se využívá na práci s klimatem třídy, s jejími sociálními vztahy, případně na posílení prevence výskytu rizikového chování ve škole (Kulhánková, 2010; MŠMT ČR, 2017b).

## 2 PERCEPČNĚ-MOTORICKÉ FUNKCE U ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

### 2.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

---

Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je založeno na respektování jejich individuálních vzdělávacích specifik a dodržování pevně stanovených rámcových podmínek, s využitím podpůrných opatření směřujících k uplatňování efektivních strategií ve výuce. Edukační proces žáků s lehkým mentálním postižením se ve své koncepci neodlišuje od běžné edukace s využíváním běžných vyučovacích metod, forem a prostředků. Žáci s lehkým mentálním postižením jsou plnohodnotnou součástí školního kolektivu a participují na všech aktivitách školy. Žáci s lehkým mentálním postižením se při edukaci velice často potýkají s potížemi, které pramení z nedostatečně rozvinuté zrakové a sluchové percepce. Potíže spočívají v často velmi výrazně nedostatečné schopnosti diferenciaci, analýzy, syntézy a paměti. Tyto deficity negativně ovlivňují osvojování si učiva, stejně jako celkovou školní úspěšnost. Z hlediska oslabených volných vlastností nejsou žáci s lehkým mentálním postižením schopni autoregulace učení tak jako intaktní žáci, což vede ke ztrátě zájmu o nabývání nových vědomostí, schopností i všeobecných znalostí.

### 2.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY, METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

---

Hlavní cílem výzkumu je analyzovat úroveň percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni běžných základních škol. Z hlavního cíle výzkumu byla formulována **hlavní výzkumná otázka**: Jaká je úroveň percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Hlavní výzkumná otázka byla tematicky rozvedena do **parciálních výzkumných otázek**:

- Do jaké míry jsou učitelé obeznámeni s důležitostí rozvoje zrakové a sluchové percepce u žáků s lehkým mentálním postižením?
- Jakými prostředky pedagogové rozvíjí zrakovou a sluchovou percepci u žáků s lehkým mentálním postižením?
- Jakým způsobem učitelé podporují rozvoj motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením?
- Jakým způsobem učitelé využívají domácí přípravu žáků s lehkým mentálním postižením k rozvoji percepčních a motorických funkcí?
- Do jaké míry učitelé kooperují s pracovníky školního poradenského pracoviště při rozvíjení percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením?

## Metodika výzkumu

Empirické šetření bylo zpracováno **kvalitativní metodou**, v níž se typicky na počátku výzkumu vybírá téma a volí základní výzkumné otázky. Otázky lze doplňovat či modifikovat během výzkumu, v průběhu sběru dat a analýzy dat (Flick, 2018). U kvalitativního výzkumu se nevyhne otázce, o čem datový materiál vypovídá, ale též otázce, jaký vztah má k objektivní realitě. Způsob, jímž výzkumník přistupuje k datovému materiálu, je významným faktorem výzkumu (Charmaz, 2014). V kvalitativním výzkumu nebývá analýza datového materiálu jasně ohraničenou fází. Jedná se spíše o kroky, jež se vzájemně ovlivňují a mísí s kroky sběru datového materiálu. Hlavním analytickým východiskem výzkumu byl **etnografický přístup**, kdy etnograf více tvoří, než aby nalézal teorii. Analýza dat není jen záležitostí nalezení toho, co datový materiál obsahuje. Jedná se více o to, že etnograf volí pouze některé z dalších případů a událostí, dává jim prioritu, začíná jim rozumět v souvislosti s jinými. Výzkumník uděluje datům smysl, dělá je smysluplnými (Emerson, Fretz, & Shaw, 2011). Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon. Nahrávka ve formátu .mp3 byla využita v programu Transcriber pro přepis rozhovorů. Interview byly přepisovány doslovně, nelze ale tvrdit, že přepisy zcela odpovídají záznamu interview, jelikož některé věci nelze přepsat (Leix, 2003). Pro potřeby výzkumného šetření však dostačovaly. Zpracované přepisy byly nahrány do softwaru Atlas.ti, který slouží ke kvalitativní analýze dat. Do tohoto programu byly nahrány přepisy všech terénních poznámek a rozhovorů. Nejprve byly všechny rozhovory přečteny, zvýrazněna slova, věty, odstavce nebo skupiny odstavců, které se jevíly z určitého důvodu podstatné a zajímavé pro hlavní výzkumný problém i hledání odpovědí na stanovené výzkumné otázky. Následovalo důkladné procházení přepisů a přiřazování kódů ke zvýrazněným částem textu. Byl využit model koncept (kód) – indikátor (slovo, věta, úryvek). Kódy byly následně roztrženy do několika kategorií (Švaříček, Šedová a kol., 2014). Samotná datová analýza měla tři hlavní fáze, zároveň s nimi však probíhalo neustálé třídění dat a jejich porovnávání. Úvodní fází analýzy bylo otevřené kódování, po němž následovalo kódování axiální. V poslední fázi bylo využito selektivní kódování, kdy byly nejdůležitější vztahy dále zpracovány do kauzální sítě. Toto schéma prezentuje nejpodstatnější proměnné určitého jevu a vztahy mezi jevy. Pro zřehlednění kauzální sítě byly jednotlivé kategorie rozděleny a doplněny nepodstatnějšími oblastmi z hlediska informantů. Kategorie se vzájemně prolínají, ovlivňují i doplňují. Program Simple Mind Pro umožnil transformaci zjištěného datového materiálu do myšlenkových map (Corbin & Strauss, 2015; Mioviský, 2006).

## Charakteristika výzkumného souboru

K výběru informantů výzkumu byl zvolen **záměrný (účelový) výběr**. Maxwell (2013, s. 97) jej považuje za strategii, „v níž jsou určitá prostředí, osoby nebo aktivity vybírány úmyslně, aby poskytl informace, které nemohou být získány jinými volbami“. Zde byla logická volba tohoto typu, jelikož kvalitativní výzkum se spíše opírá o teoretickou logiku a otázka výběru informantů by se měla spíše formulovat z pohledu zobecnitelnosti případů na tvrzení teorie (Silverman, 2013). Kritériem výběru informantů byla osobní zkušenost s inkluzivní edukací žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni základní školy. Výzkumný soubor byl tvořen 30 informanty, tj. pedagogy 1. stupně škol hlavního vzdělávacího proudu v okrese Břeclav. Způsob výběru informantů

odpovídal metodě sněhové koule, kdy oslovený pedagog zprostředkoval kontakt na jiného pedagoga. Konkrétní informanti výzkumu byli v některých případech osloveni osobně, jiní telefonicky nebo prostřednictvím elektronické pošty. Zmíněná forma vzorkování byla vybrána vzhledem k hlavní výzkumné otázce i snaze získat relevantní informace k jednotlivým partiálním oblastem výzkumu. S ohledem na charakter výzkumného šetření nelze zobecňovat zjištění a vztáhnout je na celou populaci. Výběrový soubor tvořilo 30 informantů, z něhož bylo 27 žen a 3 muži. Věkový průměr informantů byl 46 let, nejvíce informantů (12) bylo ve věkovém rozmezí 41 až 50 let. Věk mezi 31 až 40 lety uvedlo 10 informantů, 3 informanti byli ve věkové skupině do 30 let, ve shodném počtu informantů (3) byla zastoupena věková skupina do 60 let. Dva informanti uvedli věk nad 60 let. Tyto informace vypovídají o stárnutí učitelské populace a stále se promítá situace aktuálního českého školství, kde významně převažují ženy. Délka učitelské praxe představuje jeden z podstatných ukazatelů, jež ovlivňuje edukační proces u žáků s lehkým mentálním postižením. Průměrná délka učitelské praxe informantů byla 16 let, u skupin s délkou učitelské praxe 6–10 let a 11–15 let byl shodný počet informantů (6). Učitelská praxe s délkou do 5 let byla uvedena 3 informanty, 2 informanti měli délku učitelské praxe v rozpětí 16 až 20 let. Třináct informantů mělo ve výzkumném šetření délku praxe nad 20 let, toto značné zastoupení potvrzuje, že i pedagogové s dlouhou pedagogickou praxí jsou schopni reagovat na změny, které se s inkluzivním vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením ve školách odehrávaly.

### Harmonogram výzkumu

Výzkum proběhl v letech 2019–2020. V polovině roku 2019 proběhly první dva hloubkové rozhovory v rámci předvýzkumu. Odehrály se během dvou návštěv ve dvou základních školách. Získaná data byla využita pouze okrajově k reflexi začátečních kroků ve výzkumu (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). Data byla zaznamenána na diktafon a v průběhu setkání i po nich byly zapisovány terénní poznámky. Před počátkem interview byl získán slovní informovaný souhlas od zúčastněných, a to o záznamu interview na datový nosič a o pozdějším využití dat ve výzkumu. Informanti byli obeznámeni se záměry výzkumu a se způsobem využití i publikování dat. Poté následovalo zpřesňování záměrů i plánování realizace ústřední fáze sběru dat, která proběhla především během první poloviny roku 2020. V tomto období byla většina výzkumných interview realizována. Individuální hloubkové rozhovory probíhaly na pracovišti informantů v jejich kabinetech. Většina interview trvala kolem 90 minut. Pro rozhovory byl připraven rámcový scénář s postupným upřesňováním a obměnou po každém rozhovoru i jeho prvotní analýze. Ačkoliv byl připraven scénář rozhovoru, do samotného průběhu nebylo výrazně zasahováno. Spíše byla snaha tematicky rozhovor směřovat, aby se ta nejpodstatnější témata v něm objevila. Cílem bylo ponechat informantům dostatek prostoru pro volné vyprávění. Po některých rozhovorech navázal spontánní rozhovor v průběhu exkurze po škole. Všechny rozhovory byly opět nahrávány na diktafon. Psaní terénních poznámek bylo využito pouze jako záznam událostí nebo myšlenek, ale jako prvotní krok v analýze (Disman, 2011). Během každého rozhovoru i bezprostředně po ukončení byla zaznamenávána témata, asociace, nápady apod. Řada poznámek byla tvořena i v průběhu analýzy dat na papír i ve formě memos v softwaru Atlas.ti. Se sběrem dat již začala probíhat analytická fáze, kdy prvotní práce s daty ovlivňovala další kroky sběru dat.



## Etická stránka výzkumu

Podstatnou součástí kvalitativního výzkumu tvoří etické dimenze výzkumného šetření. Výzkumník pracuje s odpovědností vůči sobě, aby získal co nejlepší datový materiál. Tato odpovědnost by měla být limitována odpovědností vůči zdroji datového materiálu, v tomto případě odpovědností vůči informantům výzkumu. Zde byla snaha o otevřenost k informantům. Na počátku setkání byl informantům předložen formulář informovaného souhlasu. Tento akt nelze chápat jako formalitu, ale jako příležitost k seznámení s tematikou etické stránky výzkumného šetření (samotný rozhovor, nahrávání na diktafon, využití a zpracování dat). Zde se předpokládá, že výzkumníkova otevřenost je pro informanta příležitostí k autocenzuře. Informant by měl získat dostatek informací o výzkumném šetření, aby se rozhodl, co v rozhovoru sdělit a co ze svých vědomostí již cenzurovat. Výzkumník musí brát v potaz, že jeho výzkumné šetření se nedotýká jen lidí poskytujících mu informace (informant), ale také se dotýká (minimálně zprostředkovaně) lidí, na něž témata rozhovorů cílí (žáci s lehkým mentálním postižením, ostatní pedagogové aj.). Pakliže výzkumník určité téma zpracovává a různorodými způsoby ho publikuje, participuje na utváření sociální reality. V kvalitativním výzkumu, kdy je výzkumník v přímé interakci s informanty tváří v tvář, představuje etika výzkumného šetření otázku důvěry. Především u hloubkových interview (60–90 minut) se předpokládá uvolnění informantů během rozhovoru i nabídnutí popisů událostí, jejich interpretací a popisů svých vnitřních pochodů, tj. kognitivních postupů, emocí apod. Samozřejmě je úroveň intimity v každém interview jiná. Všechny datový materiál z rozhovorů bude anonymizován, v publikovaném textu bude identita jednotlivých informantů kódována (např. informant č. 2 pod kódem I2). Dalším důvodem k anonymizaci datového materiálu byla snaha nepracovat s osobními údaji. Z tohoto důvodu jsou v monografii uváděny jen úryvky rozhovorů, nikoliv celé přepisy.

## Validita výzkumu

Cílem zabezpečení validity výzkumného šetření je zároveň snaha o zvýšení důvěryhodnosti výzkumu omezením vlivu některých jevů, jež mohou validitu ohrozit. Validita je závislá na tom, jak se závěry výzkumu vztahují k realitě. Z obecného pohledu existují dva faktory ohrožující validitu, a to zkreslení a reaktivita. Zkreslení představuje otázku způsobu, jímž výzkumník vybírá data, na kterých staví své závěry. Druhá hrozba validity kvalitativního výzkumu, reaktivita, ukazuje klasický výzkumný problém, v němž se zabýváme vlivem výzkumníka na osoby a prostředí. Při zajišťování validity výzkumného šetření je potřebné si uvědomit, že cílem není ověřování závěrů, nýbrž testování validity závěrů a existence jejich možných ohrožení. K základním strategiím testování validity výzkumu patří intenzivní (dlouhodobá) účast, bohatá data, validace respondenty, intervence, hledání nesouladných dat (negativní případy), triangulace, kvazistatistika a srovnávání (Creswell & Poth, 2018; Čermák & Štěpaníková, 1998; Hendl, 2016).

## 2.3 ANALÝZA KATEGORIÍ

V průběhu hledání podobností mezi kódy (resp. úryvky, kterými byly reprezentovány kódy) bylo započato třídění kódů do několika kategorií. Výsledkem vzniklo pět hlavních kategorií kódů, jež se zdály být v datovém materiálu nejvýznamnější, poněvadž vyčnívaly z dat a slučovaly nejvíce kódů. Tyto kategorie reprezentují následující témata: postoje pedagogů k rozvoji percepce, prostředky rozvoje percepce, rozvoj motorických funkcí, domácí příprava a kooperace se školními speciálními pedagogy.

### Kategorie 1: POSTOJE PEDAGOGŮ K ROZVOJI PERCEPCÍ

První kategorie se zaměřuje na postoje učitelů k rozvoji zrakového a sluchového vnímání u žáků s lehkým mentálním postižením. Kategorie se dále člení na pět subkategorií. V první subkategorii je pozornost věnována *hodnocení důležitosti rozvoje percepce*, jelikož percepce představují stěžejní oblast pro další vývoj žáka. Další subkategorie se zaměřuje na *sdílení příkladů dobré praxe*, jež je jedním z nejlepších zdrojů metod k rozvoji zrakového i sluchového vnímání. Třetí subkategorie se věnuje *absolvovaným kurzům, seminářům* v oblasti percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením, neboť tato oblast je zásadní pro optimální nastavení edukačního procesu pro žáky. Následující subkategorie je zaměřena na *spolupráci s poradenskými zařízeními*, tj. školskými poradenskými zařízeními a školními poradenskými pracovišti, jež participují na inkluzivní edukaci. *Zdroj informací* pro rozvoj zrakového i sluchového vnímání spadá do páté subkategorie.

#### Hodnocení důležitosti rozvoje percepce

Pedagogové hodnotí percepce jako stěžejní, jelikož percepce umožňují žákům poznání sebe samých i okolního světa. Díky smyslům žáci rozeznávají podněty z okolí, jež konfrontují, diferencují i hodnotí na podkladě předešlých zkušeností. Kvalita smyslové percepce od raného dětství zásadně ovlivňuje vývoj řeči, motoriky i myšlení, přičemž tento vliv je vzájemně provázaný. Obecně se pedagogové snaží *rozvoj smyslových percepce* zahrnovat do edukačního procesu co nejčastěji, protože jsou si vědomi *vlivu rozvoje dílčích funkcí na rozvoj žáka v dalších školních dovednostech*. Taktéž je kladen velký důraz na *dostatečně dlouhé přípravné období počátečního čtení a psaní* v prvním ročníku povinné školní docházky. Náplní tohoto přípravného období je rozvíjení a cvičení zrakové a sluchové percepce, rozvoj grafomotoriky a stejně tak i komunikačních schopností žáků. Zejména u žáků s lehkým mentálním postižením je důležité toto období nezkracovat, ale naopak vytvářet postupy činností, kterými žáci tyto oblasti rozvíjí nejen po dobu vyučování, ale i formou hry po výuce ve školní družině a také během domácí přípravy.

Prvním znakem pro klasifikaci úrovně *sluchového vnímání* je dle pedagogů *řeč žáků*. U žáků s lehkým mentálním postižením se objevuje velmi často *oslabení porozumění*, které má

za následek omezení získávání zkušeností. **Slovní zásoba** žáků s lehkým mentálním postižením je taktéž oslabená, což znesnadňuje nácvik rytmizace, rýmování, hledání slov se stejnou počáteční hláskou atd. Dále je dle pedagogů sluchová percepce předpokladem pro **úspěšné osvojení si psaní**, jelikož je zapotřebí analýza slyšeného slova na hlásky, ke kterým žáci přiřazují správné tvary písmen. U žáků s lehkým mentálním postižením se dle pedagogů nezdá projevují **deficity ve sluchové analýze**, ale i **syntéze, diferenciaci, paměti** a ve **schopnosti fonologické manipulace**. Pedagogové poukazují u žáků s lehkým mentálním postižením na užívání takových slov, která běžně vnímají, a odmítání slov abstraktních. Zájem o zvukovou stavbu slova přichází vzhledem k ostatním žákům mnohem později a v omezené míře, a to až prostřednictvím různých her k rozvíjení sluchové percepce. Nezralost sluchového rozlišování úzce souvisí s chybovostí v psaní. Ve čtení se objevuje tichý sklad, domýšlení slov, zvýšená chybovost, pomalé tempo čtení, neporozumění obsahu aj., a to ve všech ročnících 1. stupně.

Dostatečně rozvinuté **zrakové vnímání** je podle pedagogů jedním z nejdůležitějších **předpokladů pro nácvik čtení a psaní**. Zejména pedagogové prvních ročníků kladou veliký důraz na důsledné cvičení zrakového vnímání před samotným nácvikem čtení a psaní, ale i později při zvládání těchto školních dovedností. Rozvoji zrakového vnímání se intenzivně věnují po nástupu do povinné školní docházky, jelikož úroveň rozvoje této percepce se mezi žáky výrazně liší. Taktéž pedagogové poukazují na značné **rozdíly v přístupech k rozvoji zrakové percepce v předškolních zařízeních**, ze kterých žáci přicházejí. „Ty rozdíly mezi dětmi jsou ohromné. Je vidět, kde se s dětmi pracovalo už ve školce a kde to bylo mnohem slabší“ (I1). U žáků s lehkým mentálním postižením pedagogové často zintenzivňují rozvoj zrakového vnímání před samotným nácvikem čtení a psaní a cvičení zrakové percepce se věnují po celou dobu docházky žáka na 1. stupeň základní školy. Pedagogové upozorňují na častý výskyt dalších problémů při psaní a čtení, které souvisí s oslabením ve zrakovém vnímání. Nejčastěji uvádí **obtíže ve vnímání tělesného schématu, potíže s lateralitou, zhoršenou orientaci v prostoru** aj.

### Sdílení příkladů dobré praxe

K zabezpečení prostupnosti přístupů ke každému inkludovanému žákovi je považována **kooperace pedagoga a ostatních kolegů na škole** za jednu z nejdůležitějších. Sdílení vyzkoušených a ověřených postupů v praxi mezi pedagogickými pracovníky je jedním z nejlepších zdrojů inspirací, jak rozvíjet sluchovou i zrakovou percepci. Učitelé si předávají informace, většinou se tak ale neděje na hromadných poradách, nýbrž v malých skupinách mezi sebou. V rámci inkluzivního vzdělávání mají **asistenti pedagoga** na základních školách své místo již stabilnější, než tomu bylo v minulých letech. Z tohoto důvodu jsou již pedagogové zvyklí na spolupráci s asistentem pedagoga a mnohem účinněji využívají této kooperace. Pedagogové považují za nezbytné, aby měli s asistentem pedagoga **dostatečný prostor pro společnou přípravu výuky i konzultaci** o potřebách žáků. Poukazují na nutnost dostatečného časového rámce, ale i potřebu místa pro vzájemnou spolupráci a materiálním vybavení, neboť inkluzivní vzdělávání je mnohem náročnější na přípravu i průběh samotného vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Partnerskému nastavení kooperace asistenta pedagoga a učitele napomáhá **občasná neformální výměna jejich rolí**, kdy asistent vede třídu a pedagog je v roli pomocníka na kratší

čas. Učitelé na prvním stupni základní školy zmiňovali ideální prostor k této výměně v rámci výchov, kdy značné množství asistentů má určité nadání na tělesnou, hudební či výtvarnou výchovu. „*Mám asistentku, která je mnohem lepší ve výtvarce, tak nevidím důvod, proč by nemohla převzít hlavní roli ve vyučování na část hodiny*“ (13). Samozřejmě i v této situaci se předpokládá přítomnost, podpora a dohled kvalifikovaného pedagoga. Nejedná se tedy pouze o předávání příkladů dobré praxe ze strany pedagoga, ale taktéž od asistentů pedagoga. Někteří asistenti pedagoga si v průběhu své praxe doplňují vzdělání v rámci různých kurzů nebo studií na vysoké škole, zejména se zaměřením na speciální pedagogiku. Tímto způsobem zprostředkovávají nové informace pedagogům, kteří jsou v oblastech speciální pedagogiky neznalí nebo již studovali před mnoha lety. Významnými zdroji pro sdílení příkladů dobré praxe pro pedagogy vzdělávající žáky s lehkým mentálním postižením představují také **kolegové, kteří vystudovali speciální pedagogiku** a věnují se buď učitelství, nebo poradenství na inkluzivních školách.

Pedagogové využívají také další možnost, a to **sdružování se ve skupinách na sociálních sítích**, kde si předávají odzkoušené příklady ze své vlastní praxe, ať už se jedná o celé přípravy na vyučovací hodinu, nebo o pracovní listy k procvičování vnímání. Zde také čerpají inspirace při přípravách na výuku, zejména při tvorbě diferencovaných úkolů, ale také při potřebě vyrábění pomůcek, přehledů či různých schémat. Skupiny na sociálních sítích slouží také k řešení aktuálních problémů, se kterými se pedagogové obrazejí na své virtuální kolegy s žádostí o vyjádření názoru či rady. Toto sdílení je velice rozšířené a oblíbené zejména v poslední době.

Další inspirace učitelé nacházejí na **webových portálech**, kde opět mohou nalézt některé konkrétní aktivity na rozvoj a podporu rozvoje percepce nebo celé strukturované přípravy na výuku. „*Ráda využívám metodický portál RVP k rozvoji například zrakového vnímání, našla jsem zde aktivity, které nejsou úplně časté v praxi, takže pro mě byly tyto činnosti hodně inspirativní*“ (17). **Metodický portál RVP** nabízí metodickou podporu pedagogům a prostředí, v němž se pedagogové vzájemně inspirují a informují o svých zkušenostech. Pedagogové se také shodují na využívání celosvětově známého internetového portálu pro inspirování pedagogů, a tím je **Pinterest**. Zároveň však uvádějí, že obliba a využívání již není v takové míře jako dříve, a to právě z důvodu využívání sociálních sítí. Dalším místem, kde pedagogové nalézají v praxi odzkoušené a originální materiály pro výuku, je internetová stránka **Učitelnice**. Tento webový portál obohacují sami pedagogové tím, že nabízí k odkoupení sady procvičovacích materiálů, karet, pracovních listů atp. Na obdobném principu je založený i internetový portál **Učíme se hrou**, který taktéž slouží pedagogům k načerpání inspirace a sdílení příkladů dobré praxe.

### Absolvované kurzy, semináře

Je nutné, aby se každý pedagog dále vzdělával, rozšiřoval si své vědomosti a získával nové inspirace pro svoji práci. Pedagogové si mohou informace doplnit různými cestami, např. účasti na seminářích, kurzech nebo konferencích. Pedagogové by měli být stále ve střehu s ohledem na posuny a pokroky společnosti tak, aby splnili očekávání žáků. Proto je důležité se zabývat činnostmi, které pedagogové vykonávají, aby byla úspěšná nejen jejich inkluzivní výuka, ale zejména pak rozvoj zrakové a sluchové percepce.

Pedagogové nejčastěji volí možnost celoživotního vzdělávání v některém z *akreditovaných kurzů*. Učitelé se zmiňovali o „*Metodě dobrého startu*“, při níž je sledován rozvoj psychomotoriky ve všech hlediscích. U žáků s poruchami vývoje metoda upravuje nepravidelně se vyvíjející funkce. Celá metoda je složena z 25 lekcí, kdy každá z lekcí je tematicky zaměřena na jednu lidovou píseň, jež se prolíná v různých podobách celým setkáním. Tematicky volené lidové písně vzbuzují pozornost žáků i ochotu zapojit se do návazných činností. Jedná se o motorické znázornění rytmu, jež rozvíjí motorickou stránku, sluchovou i zrakovou percepci. Zraková složka je podstatná pro diferenciaci grafických vzorů, pohybová složka pro převádění gest, jež mají být v harmonii s rytmem písně, v čemž dochází k rozvoji sluchové percepce. K automatizaci a vytváření pocitu jistoty se využívá opakovaný sled činností, kdy žáci znají ty činnosti, které budou vykonávat, a mohou se lépe soustředit na každou z fází. Kurz „*Edukativně-stimulační skupiny pro děti předškolního věku*“ napomáhá k systematickému a komplexnímu rozvoji předškolních dětí. Pedagogové se seznámili s podněcováním dovedností, schopností a funkcí nezbytných pro zvládnutí psaní, čtení a počítání. Prostřednictvím programu se u žáků probouzí zvědavost, postupně si zvykají na cílenou práci, pomáhá jim se soustředěním na úkolové činnosti, s komunikací a prací v kolektivu i s dodržováním pravidel. V programu jsou rozvíjeny poznávací kompetence a další důležité předpoklady ke školní práci, tj. komunikační a sociální dovednosti. Postupně se v 10 lekcích programu pracuje od snadného k obtížnému, od jednoduchého ke složitějšímu, od dílčího ke komplexnímu. Struktura každé lekce je pravidelná, jednotlivé činnosti na sebe navazují a střídají se. S konkrétním žákem je na lekci přítomen jeden ze zákonných zástupců, většinou ten, který s žákem doma více pracuje. Zákonný zástupce je vždy seznámen s významem a cílem prováděné činnosti. Přínos kurzu tkví ve vytvoření kooperace mezi pedagogem a rodinou žáka, neboť přítomnost zákonného zástupce usnadňuje překonávat adaptační problémy žáka, příp. jeho školní neúspěšnost. „*Deficity dílčích funkcí*“ je kurz cílený na detailní postihnutí úrovně kognitivních i percepčních funkcí žáka. Metoda v sobě zahrnuje teoretická východiska, diagnostické příručky a 33 nápravných sešitů s úkoly řazenými systematicky dle obtížnosti k překonávání deficitů v dílčích funkcích. Při diagnostice konkrétního deficitu v dílčích funkcích je možné zjistit úroveň základních funkcí participujících na procesech myšlení, vnímání, pozornosti, paměti a určit konkrétní deficity způsobující selhání v široké oblasti sociálních a školních situací. U každého žáka je stanoven individualizovaný program nápravy v podobě plnění zajímavých cvičení. Cvičeními se urychluje dozrávání mozkových struktur, jež nebyly u žáka rozvinuté na úrovni odpovídající aktuálnímu vývojovému stádiu tohoto žáka. Program „*Intervence a stimulace schopností potřebných pro čtení a psaní; vytváření podpůrných opatření v českém jazyce na 1. stupni ZŠ*“ poskytuje učitelům širší pohled na možné způsoby rozvoje schopností nezbytných k úspěšnému zvládnutí čtení a psaní, na reedukaci specifických poruch učení, s nimiž docházejí učitelé inkluzivních škol stále častěji do kontaktu. Dále se zabývá nabídkou vhodných podpůrných opatření v edukačním procesu pro žáky. Obdobným způsobem byli pedagogové seznámeni s matematickými dovednostmi a schopnostmi v programu „*Intervence a stimulace matematických schopností a dovedností; vytváření podpůrných opatření v matematice*“. Kurz se zejména věnuje pochopení obtíží žáků, s nimiž se pedagogové na školách setkávají v běžné praxi, tj. pozvolnější vytravování matematických schopností i dovedností, dyskalkulie. Dále se zaměřuje na to, jak naučit žáka tyto potíže překonávat. V souvislosti s tím nabízí pohled na jednotlivé specifické poruchy učení a na vliv, který mají na matematické výkony a dovednosti. Opět se zde zabývá nabídkou správných podpůrných opatření v edukačním procesu pro žáky.



*Z akreditovaných seminářů* zmiňovali pedagogové „*Posouzení vývoje čtení a psaní na 1. stupni ZŠ*“. Tento seminář seznamuje učitele s fázemi vývoje schopností nezbytných k psaní i čtení a samotných dovedností na počátku školní výuky. Je zde poukázáno na vztahy mezi předpoklady pro psaní, čtení i výkony ve sledovaných oblastech. Pedagogům jsou ukázány materiály pro sledování rozvoje dítěte v mladším školním věku ve fonologickém uvědomění, zrakové percepci, prostorové orientaci, následně pro sledování úrovně písemného projevu a čtenářských dovedností. Zároveň jsou nabídnuty náměty aktivit pro posilování a stimulaci sledovaných dovedností a schopností. Pedagogové jsou seznámeni s učebními pomůckami i dalšími podpůrnými materiály k diferencované práci ve třídě v oblasti psaní a čtení. Další seminář „*Vzdělávání a péče o žáky s LMP v běžné třídě základní školy*“ se věnuje vymezení pojmů i charakteristice žáků s lehkým mentálním postižením, základní legislativě i podpůrným opatřením určeným pro tuto skupinu žáků. Pedagogové jsou více obeznámeni s minimálními výstupy ukotvenými v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání i ve školním vzdělávacím programu konkrétní školy. Neméně důležitou součástí semináře je základní pedagogická diagnostika této skupiny žáků v inkluzivní škole, s čímž úzce souvisí přístupy a možnosti k edukaci žáků s lehkým mentálním postižením v běžné třídě. Seminář také poukazuje na týmovou kooperaci (asistenti pedagoga, učitelé, vychovatelé) a na roli poradenských pracovníků školy v edukaci žáků s lehkým postižením. Poslední část semináře se zaměřuje na kooperaci s žáky, zákonnými zástupci žáka i školským poradenským zařízením během tvorby, realizace a vyhodnocování efektivity individuálního vzdělávacího plánu. „*Rozvoj čtenářské gramotnosti ve škole*“ patří k nejvíce zmiňovaným seminářům. Pedagogům je na semináři představena čtenářská gramotnost jakožto klíčová kompetence. Účastníkům jsou nabídnuty formy a metody práce s texty v různých výchovných a naukových předmětech (příklady dobré praxe), s internetovými a knižními informačními zdroji. Učitelé jsou také seznámeni s pravidly tvorby referátů v každém z ročníků a s aktivitami vedoucími k rozvoji čtenářství i ke vztahu ke knihám (besedy, čtenářské dílny, čtenářské deníky, čtenářské poličky). „*Ze seminářů bych zmínila podpůrná opatření pro žáky se SVP ve školní praxi, vyučování a hodnocení žáků v rámci společného vzdělávání, spolupráce s rodiči v současné škole, práce s diferencovanou třídou a třídnické hodiny*“ (19).

## Spolupráce s poradenskými zařízeními

Optimální průběh inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením podporuje kooperace s odborníky ze školských poradenských zařízení. *Školská poradenská zařízení* poskytují podporu a pomoc při jejich edukaci, poradenskou podporu a konzultace zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Přípravují podklady k inkluzi žáků, kontrolují její průběh a nabízí školám metodickou podporu. Kooperace se *speciálně pedagogickým centrem* se dle pedagogů nejčastěji realizuje ve třech oblastech: *školicí a konzultační činnost, vyjednávání nároku na asistenta a poradenství v konkrétních případech*. První dvě oblasti byly specifikovány jako bezproblémové. Kooperace u konkrétních případů a zejména účast pracovníka speciálně pedagogického centra ve výuce probíhala jen okrajově, někdy v jiné podobě, než by si učitelé představovali. Určité riziko vidí pedagogové v přetížení jednotlivých pracovníků speciálně pedagogického centra (např. nedostatečné personální zabezpečení). Neoptimální úroveň komunikace s poradenskými zařízeními byla zmiňována v souvislosti s dlouhými če-



kacími lhůtami. „Komunikace s centrem je neskutečně zdlouhavá, vyšetření žáka trvá i přes půl roku. Jedním z největších problémů systému jsou ty čekací doby“ (12). Učitelé taktéž zhodnotili spolupráci s **pedagogicko-psychologickou poradnou**, kde **kladně** bylo **hodnoceno metodické vedení, odbornost pracovníků poradny, poskytování informací, ochota kooperovat se školou, individuální přístup pracovníků** (konzultace) a **metodická připravenost**. Z pohledu pedagogů byla **záporně hodnocena frekvence návštěv ve školách, podpora při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, půjčování pomůcek a časová dostupnost**. Je však nutné říct, že každý informant má svoji vlastní zkušenost se spoluprací se školským poradenským zařízením a dle toho se měnila odpověď, dále vzhledem k velikosti školy a počtu inkudovaných žáků. Podstatným faktorem byla též osobnostní specifika pedagogů i poradenských pracovníků.

V rozhovorech byli taktéž zmíněni **pracovníci školního poradenského pracoviště**, u nichž byly posíleny kompetence cílené na vyhodnocování a realizaci efektivit podpůrných opatření a kompetence v realizaci a volbě intervenčních technik odpovídajících edukačních potřebám žáků s lehkým mentálním postižením. Nejdříve je nutné zmínit pozici **výchovného poradce**, který koordinuje aktivity související s edukací žáků s lehkým mentálním postižením. Jedná se o důležitý poradenský článek na každé základní škole. S jeho rolí bylo zdůrazněno **riziko formalismu při aktivitách souvisejících se zakládáním a vyplňováním různých dokumentů**. Do základního modelu pracoviště spadá i **školní metodik prevence**, ale ten **neparticipuje na poradenských činnostech u žáků s lehkým mentálním postižením**, do jeho gesce primárně spadají preventivní aktivity sociálněpatologických jevů. **Školní speciální pedagog** stále není standardní součástí školního poradenského pracoviště, i když má své opodstatněné místo na základních školách. Z jeho činností byla zmiňována včasná identifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vytváření a realizace postupů i strategií k odstranění nebo alespoň zmírnění výukových obtíží. Pro učitele je velkým **pomocníkem v edukačním procesu žáků**, kteří často nespĺňují představy učitelů základních škol. Hlavně je potřeba zdůraznit **provádění reedukačních činností**. „Školní speciální pedagožka je skvělá, její roli nemůže ve škole nahradit nikdo, ale hodila by se nám na celý úvazek. V září u nás začala, snad to půjde a od příštího školního roku bude mít celý úvazek. Dle mého názoru je půl úvazek málo. Když mluvím s kolegy z jiných škol, tak ti ho ani nemají“ (15). Velmi podobné je to s rolí **školního psychologa**, o jehož pozici učitelé na školách nepochybují, ale není ve standardní sestavě školního poradenského pracoviště. Ze zkušeností pedagogů s tímto pracovníkem byla z jeho činností vzpomenua **krizová intervence**. Jeho významná pozice se uplatňuje při podpoře edukace jednotlivých žáků i při udržování a tvorbě zdravého klimatu jednotlivých tříd a školy. Pedagogové ani nezapomínají na jeho **preventivní funkci při ostrakizaci žáků s lehkým mentálním postižením**.

Pedagogové se taktéž vyjadřovali k **České školní inspekci** jakožto poradnímu orgánu, jelikož tato organizace přispívá svou činností ke zvyšování kvality edukace každého žáka. Česká školní inspekce z pozice pedagogů zmírňuje význam formálních kontrol na úkor hodnocení pedagogických procesů, tj. průběhu vzdělávání, podmínek škol a vzdělávacích výsledků. Instituce se snaží pomáhat školám, a hlavně je metodicky podporovat. Už se nesnaží pouze pedagogům říkat, co dělají nesprávně či v rozporu s navrženými pravidly, ale snaží se poradit, jak a co udělat k průběžnému zlepšování. Chtějí vyzdvihovat **kladné stránky pedagogů**, sledovat i **sdílet příklady dobré praxe**. Taktéž chtějí poskytovat komplexní, pravidelnou, vy-

užitečnou a relevantní *zpětnou vazbu*, která nabídne škole, jejímu zřizovateli a státu dostatek informací pro průběžné odstraňování slabých stránek, a naopak využívání pozitivního potenciálu českého edukačního systému.

## Zdroj informací

Pedagogové využívají některé další zdroje vzhledem k jejich pracovní profesi. *Speciální pedagogové* byli stejně erudovaní a se shodnou kritičností posuzovali efektivitu a osvojení vzdělání i získaných vědomostí jako pedagogové bez speciálněpedagogického vzdělání. Je to dáno tím, že učitelé, kteří souhlasí s inkluzí žáků s lehkým mentálním postižením, se o danou problematiku zajímají a začali se jí zabývat. Zde se jedná o učitele, kteří jsou pro tuto práci motivováni. Tito učitelé oslovují *poradenská zařízení*, kontaktují *ostatní pedagogy*, kteří pracují s žáky s lehkým mentálním postižením, a dohledávají si informace na *webových stránkách*. Je důležité podotknout, že pedagogové si uvědomují pro svou práci důležitost informací, proto také velmi často sledují novinky na internetu, prohlížejí webové stránky zaměřující se na lehké mentální postižení, příp. blogy spravující rodiny žáků s lehkým mentálním postižením. Dalším zmíněným zdrojem rozšiřujícím informovanost pedagogů byly odborné konzultace k předávání zkušeností, konkrétních postupů a ukázek práce, které většinou probíhají jak s pracovníky školního poradenského pracoviště, tak i s pracovníky školských poradenských zařízení.

Nejčastěji charakterizovaným zdrojem informací byla *četba odborné literatury*, a to pro správné pochopení poruchy, postižení i související nápravu. Učitelé pracují s publikací „*Reedukace specifických poruch učení u dětí*“ od zkušených autorek, jež se problematikou dlouhodobě zabývají. První část knihy nabízí teoretická východiska ke specifickým poruchám učení. Pro učitele je stěžejní druhá část, která se zaměřuje na jednotlivé metody reedukace specifických poruch učení, kterým předchází reedukace percepčně-kognitivních funkcí, tj. zrakového i sluchového vnímání. Pedagogové vnímají výhodu také v představení pomůcek, kompenzačních technik a pracovních materiálů. Nezbytné je také zmínit několik kapitol věnovaných metodám hodnocení žáků se specifickými poruchami učení a metodám domácí práce i přípravy na výuku. Od stejných autorek byla ještě zmíněna publikace „*Smyslové vnímání*“, v níž se pedagogové seznamují s elementárními metodami rozvoje smyslové percepce, tj. zrakové i sluchové percepce. Kniha je doplněna několika ukázkami pomůcek, které učitelé využívají v edukačním procesu. Pedagogové v publikaci nalézají kromě obecných zásad postupu reedukace specifických poruch učení především řadu konkrétních námětů k rozvoji zrakového i sluchového vnímání, včetně paměti. Publikace „*Poruchy učení*“ přináší ucelený pohled na praxi i nezbytnou teorii. Učitelé z knihy čerpají informace k terminologii, etiologii i projevům specifických poruch učení, diagnostice, a hlavně k reedukaci jednotlivých typů poruch učení. Mezi kapitolami se nachází cvičení k rozvoji sluchové percepce, zrakové percepce, prostorové a pravolevé orientace. Pedagogové nejen z knihy čerpají náměty ke cvičením, ale pracují i s metodickými postupy. Dále učitelé využívají knihu „*Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*“, která zahrnuje komplexní pohled na vývojové poruchy učení i chování. Pro praktické hledisko učitelé pracují s druhou částí knihy, kde již nacházejí praktické návody pro diagnostiku a nápravu specifických poruch učení. Od téže autorky pedagogové hojně využívají v edukačním procesu

knihu „*Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*“, která učitelům nabízí nespočet cvičení k rozvoji vnímání a poznávání. Pedagogové mohou vybrat činnost, jež je pro konkrétního žáka účelná a smysluplná, jelikož odpovídá úrovni rozvoje dílčích funkcí žáka, a přispívá tak k nápravě konkrétní specifické poruchy učení. Učitelům je představen metodický postup cvičení a stručně vysvětlena problematika jednotlivých poruch učení. Kniha byla pedagogy zmíněna v návaznosti na předchozí zmíněnou publikaci autorky.

Pouze okrajově učitelé pracují s moduly „*Katalogy podpůrných opatření*“. Pro spoustu učitelů je tento ucelený a vnitřně členěný manuál zcela neznámý, přičemž může pedagogům poskytnout komplexní soubor dostupné podpory žákům s lehkým mentálním postižením. Zkušenosti učitelé, kteří s katalogy pracují, je berou jako vhodnou pomůcku k naplňování edukačních potřeb žáků. Skrze katalogy je pedagogům nabízena cesta, jak pracovat s konkrétním žákem s lehkým mentálním postižením a jak pracovat s kolektivem třídy, v němž se daný žák nachází. „*Katalog pro mě představuje tu správnou metodiku. Na jednom místě tam vždy najdu všechno, co potřebuji řešit. Popravdě je to pro mě nejceněnější materiál a jsem ráda, že o něm vím, protože jinak bych se musela pořád na někoho obracet*“ (I13).





## Kategorie 2: PROSTŘEDKY ROZVOJE PERCEPCÍ

Druhá kategorie se zaměřuje na prostředky rozvoje zrakového a sluchového vnímání u žáků s lehkým mentálním postižením. Kategorie se dále člení na pět subkategorií. V první subkategorii je pozornost věnována **metodám rozvoje zrakového vnímání**, jejichž zvládnutí je předpokladem ke správnému čtení. Další subkategorie se zaměřuje na **metody rozvoje sluchového vnímání**, jelikož tvoří podklad pro rozvoj čtení, psaní i řeči. Třetí subkategorie se věnuje **využití speciálních pomůcek**, které podporují motivaci žáka k učení a vytváří pro něj vizuální a interaktivní zážitek. Následující subkategorie je zaměřena na **participaci žáků při výrobě pomůcek**, jelikož samotná tvorba pomůcky žákem usnadňuje její aplikaci. **Využití hry, moderních technologií a PC programů** pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání spadá do páté subkategorie.

### Metody rozvoje zrakového vnímání

Pedagogové pracují ve výuce zejména se standardními metodami rozvoje zrakového vnímání. Nácvik učitelé začínají u žáků **vnímáním tvarů a barev**, kdy žáci mají pojmenovávat a přiřazovat odstíny barev. Učitelé využívají různorodých předmětů z běžného života, taktéž částí ze stavebnic a později obrázků. Nejdříve vyberou předmět jedné barvy, vyzvou žáka k výběru předmětu stejné barvy (pakliže je odlišného odstínu), vysvětlí a poukážou na rozdíl. Tato aktivita pokračuje ztížením, kdy žák má vyhledávat předmět jedné barvy, jednoho tvaru a dvou odstínů. Při tomto žákům pedagog předvede vzor dvojice, např. dva čtverce, jeden tmavěmodrý a druhý světlemodrý.

U **zrakové diferenciaci** v hojně míře využívají pracovních listů, nejprve žáci vyhledávají dva shodné obrázky, následuje hledání rozdílného obrázku v řadě (nejdříve se liší detailem, poté horizontální polohou, nakonec vertikální polohou). Obdobně žáci pracují při vyhledávání rozdílů u dvojice obrázků, které se prvně liší detailem a pak horizontální či vertikální polohou). Pracovní listy pro rozvoj učitelé zadávají frontálně, kdy předvádí systém práce řádek po řádku a zleva doprava. Tímto žák trénuje také **oční pohyby**. Při práci se pedagogové již nevrací ani nepřeskakují.

Při nácviku **zrakové analýzy a syntézy** pedagogové zaměřují cvičení na skládání rozstříhaných obrázků (prvně barevných, následně černobílých), písmen, geometrických tvarů a číslic. Žáci s lehkým mentálním postižením nejdříve skládají s využitím předlohy, posléze jen s krátkou ukázkou předlohy (žák poté dokončí z paměti) a nakonec bez jakékoli předlohy. Rozstříhané obrázky učitelé používají nejdříve rozdělené na pravidelné části, následně na nepravidelné (podobně jako puzzle). Pedagogové také rozstříhají několik obrázků, smíchají je dohromady a žáci je musí roztřídit a sestavit. Žáci též mohou skládat obrázek z kousků, které jsou schovány v různých částech místnosti. Počet hledaných částí je žákům sdělen předem. Pro stmelování kolektivu třídy učitelé využívají kartičky s částmi obrázku, kdy žáci dostanou takovou kartičku a musí co nejdříve vytvořit odpovídající skupinku, aby vznikl kompletní obrázek. Pro posílení schopnosti analýzy a syntézy se pracuje s obrázky, kdy žák musí dolepovat, příp. dokreslovat,



nebo označit díl, který chybí k dokončení obrázku. Obdobně se toho využívá při sestavování číslic, písmen nebo slov.

*„Zrakovou paměť cvičím s žáčky rychlou ukázkou různých písmen, předmětů, číslic či obrázků, které mi pak mají popsat. Situace různě měním, někdy něco přidám, jindy zase uberu a chci po žáčcích, aby určili, jaká změna nastala“ (I11).* U této sekce byla zmíněna cvičení, kdy žáci modelují z modelíny dle předlohy, i cvičení na rozpoznání nesprávného prvku na předkládaných obrázcích či předmětech. Návik zrakové paměti úzce souvisí s **postřehováním**, kdy jsou využívány kartičky předkládané žákům rychle za sebou. Pedagogům nejde pouze o zapamatování předloženého prvku, ale také o jeho rychlé postřehnutí. Zde ovšem záleží na přesnosti postřehnutí, na zapamatování i na vybavení z paměti.

Budoucímu náviku čtení předchází diferenciaci toho podstatného (**figury**) od méně významných prvků (**pozadí**). Pedagogové využívají cvičení postavená na principu diferenciaci několika se překrývajících písmen, geometrických tvarů či obrázků. Další používanou možností jsou nákresy na rozličném podkladě, tedy jinak tečkovaném, barevném aj. Také lze zakreslovat do čtvercové sítě body dle předlohy, kdy počet bodů učitelé postupně zvyšují a žáci z nich vytvářejí různorodé obrazce. Podobně užívanou variantou je spojování bodů označených písmeny, čísly nebo barvou, čímž vznikne obrázek.

Při **rozlišování reverzních tvarů** nejdříve pedagogové pracují s žáky na cvičeních s vyhledáváním a spojováním předmětů stejného tvarů do dvojic, trojic či skupin. Žák má ze skupiny vybrat všechny shodné předměty. Dále žáci vybarvují či vyhledávají stejné obrázky shodnou barvou či spojují čarou do trojic nebo dvojic stejné obrázky, např. obrázky se shodným vzorem (shodně pruhované svetry). Žáci vyhledávají trojice či dvojice k obrázku na počátku řady, spojují budíky ukazující shodný čas aj. Dále spojují dvojice shodných rukavic a dokresluji chybějící, příp. škrtnou přebývající. Poté se přechází na odlišné tvary, které se odlišují jedním větším detailem, následně více drobnými detaily. Učitelé využívají stranově obrácené obrázky, dle osy vertikální či horizontální. Taktéž se používají sloupce či řady obrázků, z nichž žáci vyškrtávají odlišné obrázky. Později se volí prvky umístěné volně na ploše či dvojice zdánlivě podobných obrazců, jež se liší v detailech. Pedagogové zde zdůrazňují hlasité komentování žáka, co zrovna dělá i proč pracuje zrovna takovým způsobem. Tímto se snaží učitelé předejít případným chybám v řešení.

## Metody rozvoje sluchového vnímání

Podobně jako u rozvoje zrakového vnímání využívání učitelé standardní metody. U náviku **naslouchání** se začíná poznáváním předmětů dle zvuku, kdy žáci sedí v kroužku, otočení zády k pedagogovi, jenž vyvozuje různé zvuky, např. lusknutí prsty. Žáci mají následně identifikovat zvuk. Zařazují se zvuky každodenního života, např. cinkání klíčů, polykání vody, stříhání/trhání/mačkání papíru aj. Postupně dochází ke zvyšování obtížnosti, žáci mimo rozpoznání a popsání zvuku lokalizují směr zvuk. Žáci jsou rozděleni na polovinu, první polovina sedí v kroužku, rozpoznává zvuk i jeho lokalizaci, v druhé polovině žáci vydávají zvuk pod vedením

učitele. Následně se promění skupiny. Další využívanou aktivitou je poznávání písně dle melodie, čemuž předchází seznámení žáků s písněmi. Poslední zmíněnou aktivitou je naslouchání mluvenému slovu, tj. práce žáků podle slovní instrukce pedagoga. Učitelé zde volí poslech krátké pohádky, s níž se dál pracuje. Žáci malují obrázek k pohádce a snaží se ji dějově zachytit. Prostřednictvím zrakové opory o obrázky příběh dokončí nebo převypráví děj.

Při cvičení **sluchové paměti** pedagogové využívají jména žáků, příp. oblíbenou barvu, zvíře. Na počátku školního roku si často žáci pletou jména spolužáků, proto je vhodné zařadit tuto aktivitu. Cvičení je postaveno na sezení žáků v kroužku a posílání si míče. Ten, ke komu se míč dokutálí, má říct své jméno a poslat míč dál. V následném kroku už žák posílá míč a vysloví jméno žáka, k němuž míč doputoval. Nácvik sluchové paměti zahrnuje také žákovské opakování krátkých úseků písní, rýmů, rozpočítadel či básniček. „*K rozvoji využívám zapamatování krátkých příběhů, žák si poslechně krátký příběh a poté odpoví na otázku. Zpočátku zná otázku dopředu, později už nikoliv*“ (118).

U **sluchové diferenciaci** učitelé nejdříve zřetelně a nahlas předřikávají dvojice slov, např. koš – kos aj. Zde má žák poznat, jestli se jedná o odlišná či shodná slova. Postupně učitelé aktivitu ztěžují používáním delších slov, jež jsou obtížnější v diferenciaci. Pedagogové taktéž trénují sluchovou diferenciaci aktivitou, při níž sedí žáci v kruhu či v lavici se skloněnou hlavou. Žáci reagují jen na domluvený signál, zvuk, např. zvuk kukačky „ku-ku-ku-ku“. U dalšího opakování této aktivity učitelé zařazují a obměňují různorodé zvuky. Obdobou této aktivity je poznávání určeného slova, např. „zelený“. Pedagog vypráví pohádku a žáci se probudí, jakmile uslyší domluvené slovo. Učitelé tyto aktivity doporučují též pro domácí procvičování, jelikož se dá lépe určit, jak aktivitu žák zvládá a zda je potřeba tuto oblast posílit.

Nejobsáhlejší oblastí nácviku sluchového vnímání je **sluchová analýza a syntéza**. V první části učitelé procvičují rozkládání slov na slabiky, kdy žáci vytleskávají slova na slabiky a určují počet slabik. Vždy se jedná o slova z tematických okruhů, např. ovoce, zvířata, nábytek aj. Aktivitu doprovází manipulace s předměty nebo obrázkovými kartami. Žák si vezme maketu nebo obrázek do ruky, následně pojmenuje předmět, slovo vytleská a nakonec určí počet slabik. V závěru aktivity žáci hledají nadřazený pojem, např. kočka, pes = zvířata. Zde se začíná s krátkými dvouslabičnými slovy a později se zvyšuje obtížnost. Další aktivitou je práce s kostkami, při níž žák vytleskává slovo a kostkami znázorňuje počet slabik. Jedna kostka zastupuje jednu slabiku. Jedna z kostek představuje počátek slova, proto je vůči ostatním větší. Tímto si žák lépe uvědomí počátek slova, směr zleva doprava. Později žáci vytleskávají obrázky na slabiky s přiřazením ke kartám určujícím správný počet slabik. Jedná se o dvě sady karet, jedny jsou s obrázky a druhé jsou s puntíky (počet slabik zastupuje počet puntíků). Další část nácviku tvoří rýmy, jelikož napomáhají k lepšímu osvojení struktury slabik ve slově. Nejdříve si žáci vybírají ze tří obrázků dvě rýmující se slova, např. pes – hůl – les. Další slova již pojmenovávají společně s pedagogem. Následně určují a vyhledávají rýmující se dvojice z reálných předmětů, např. hruška – tužka. Žáci vyhledávají rýmy v jednoduchých říkadlech. Učitelé též zařazují aktivity, při nichž žáci vytváří samotné rýmy. V poslední části nácviku se vyvozují hlásky. Pedagogové začínají s vyvozováním hlásky na počátku slova, kdy jsou poskládány obrázky vedle sebe do řady a všechna slova mají stejnou počáteční hlásku. Při této aktivitě žáci sedí v kroužku,

pojmenovávají obrázky zleva doprava a mají za úkol najít společný znak obrázků, tedy začínající hlásku všech slov. Poté žáci vymýšlí další slova začínající danou hláskou. Učitelé procvičují maximálně dvě hlásky a začínají s hláskami s, m, p, j, t, l a následně přidávají další. Pedagogové dále pokračují s vyvozováním hlásky na konci slova, kdy jsou opět poskládány obrázky vedle sebe do řady a všechna slova mají stejnou počáteční hlásku. Při této aktivitě žáci sedí v kroužku, pojmenovávají obrázky zleva doprava a mají za úkol najít společný znak obrázků, tedy končící hlásku všech slov. Nejprve se pracuje se slovy, která končí výraznou souhláskou, následně se zařazuje méně znělá souhláska a na závěr samohláska. Po tomto se přechází k určování hlásky nacházející se uprostřed slova, kdy žáci odpovídají, jestli slovo obsahuje konkrétní hlásku. Dále pedagogové cvičí u žáků skladbu hlásek, při níž se začíná jednoslabičnými slovy (např. kos). Po zvládnutí se přidávají dvojslabičná slova s otevřenou slabikou, např. koza. Postupně se zařazuje skladba slov ze slabik, zde se zařazují těžší slova, např. kohout, konec. V závěru se učí žáci rozkládat slova na hlásky s využitím jednoslabičných slov, např. míč.

### Využití speciálních pomůcek

Při edukaci žáků s lehkým mentálním postižením pedagogové vhodně využívají speciální didaktické pomůcky, které jsou zaměřeny nejen na rozvoj percepce, ale taktéž na rozvoj motoriky, pozornosti, paměti aj. Některé pomůcky si pedagogové vyrábí sami dle aktuálního uplatnění, převážně však využívají pomůcky od školního speciálního pedagoga, se kterým se konkrétně domlouvají na pořízení těchto pomůcek formou nákupu na základě doporučení ze školského poradenského zařízení. Pro nákup pomůcek nejčastěji využívají možnost on-line nákupu na stránkách Dys-centra.

Pedagogové nejčastěji využívají „Shody a rozdíly“, tj. **pracovní listy** pro rozvoj zrakové percepce. Soubor pracovních listů začíná aktivitami na diferenciaci obrázků, které mezi ostatní nepatří. V dalších částech jsou aktivity věnovány diferenciaci obrázků, které jsou obrácené vzhůru nohama vzhledem k ostatním, určování obrázků stranově obrácených, vyhledávání stejných tvarů a dokreslování neúplných obrázků podle vzoru. Poslední sekce pracovních listů se věnuje rozvoji zrakové paměti. Pomocí písmen a obrázků se rozvíjí schopnost analýzy a syntézy, vyhledáváním písmen a obrázků na pozadí se cvičí rozlišování figury – pozadí. Zde nechybí ani pracovní listy cvičící správný směr očních pohybů během čtení. Dále pracují s pracovními listy „**Zrakové vnímání**“ a „**Zrakové rozlišování**“. Z pracovních listů k rozvoji sluchové percepce bylo nejčastěji zmíněno „Sluchové vnímání“, kterým učitelé cvičí analýzu slov na slabiky, určování počtu slabik, rýmování slov, navození první hlásky slov, určování poslední hlásky slov a sluchovou analýzu a syntézu slov na hlásky. Mezi dalšími pracovními listy k rozvoji sluchové percepce byly „**Rozlišování měkkých a tvrdých slabik**“ a „**Sluchová analýza a syntéza řeči**“.

Učitelé taktéž pracují se **speciálními pexesy**, kdy žáci nemají vyhledávat jen jednu dvojici karet, ale dvojice dvě, např. fotbalista má na jedné dvojici karet míč u levé nohy, na druhé dvojici u pravé nohy. Žáci musí nalézt obě varianty a správně je k sobě přiřadit stranově. Ke specifické variantě pexes patří **pexetrio**. Žáci si hraním procvičují logické myšlení, paměť, koncentraci pozornosti, systematickost, trpělivost a zároveň rozšiřují své znalosti. Pexetrio vychází ze stan-

dardního pexesa, ale každá dvojice má navíc další kartu, tedy žáci hledají místo dvojic trojice. Každý obrázek z dané trojice je jiný, trojici ale spojuje stejný symbol a stejné téma.

Pro čtenáře se používají různé druhy **záložek** k podpoře dodržování vhodného směru očních pohybů. Nejvíce se učitelům osvědčila záložka s barevně výrazně nakreslenou šipkou vedoucí zleva doprava nebo záložka s výřezem ke čtení slova doplněná šipkou ve vhodném směru. Pedagogové též využívají tzv. dyslektické okénko, kterým čtený text postupně zakrývají či odkrývají. Jedná se o vhodné pomůcky pro žáky, kteří neumí číst rovnou nahlas celá slova či plynule slabikovat.

Prakticky využitelnou pomůckou jsou tzv. **postřehovadla**, kdy je žákům ve výřezu krátce ukázán obrázek, slabika, písmeno, slovo či krátká věta. Žák má následně nakreslit, napsat nebo říct, co viděl. Místo postřehovadla učitelé používají též kartičky, které žákům předkládají rychle za sebou. Postřehovat lze také počet prvků házením hrací **kostkou**, nejprve velkou kostkou se zřetelnými prvky. Zde se využívá i házení dvěma či více kostkami, žáci mají určit počty prvků či kde jich je méně nebo více.

Účinnou pomůckou k nácviku sluchové diferenciaci měkkých (di – ti – ni) a tvrdých slabik (dy – ty – ny) je zapojení hmatu s využitím tzv. **měkkotvrdé desky**. Učitel vysloví slabiku, žák nahlas zopakuje a vyhledá danou slabiku. Učitelova pozornost cílí na správnou a jednoznačnou výslovnost. K nácviku diferenciaci měkkých i tvrdých slabik učitelé využívají **míč**. Při cvičení měkkých slabik žáci hází míčem při vyřčení slabiky vrchem a bez dopadu na zem. Při cvičení tvrdých slabik žáci uhodí míč o zem při přehození, a to ke zdůraznění tvrdosti slabiky. Zde učitelé vidí výhodu v ovlivňování aktivity žáka. Pedagogové využívají i jiné formy pomůcek pro podporu nácviku diferenciaci měkkých a tvrdých slabik „*My jsme si vyráběli vlastní pomůcky. Použili jsme měkkou houbičku na nádoby na měkké souhlásky a plastovou krabičku pro tvrdé souhlásky. Také doma tyto pomůcky používali*“ (I15).

Speciální didaktickou pomůckou k diferenciaci krátkých a dlouhých slabik je **bzučák** se světelným signálem, kdy krátkému zmáčknutí odpovídá krátký světelný signál i zvuk. Pedagogové nejprve vycházejí z bezpečné diferenciaci dlouhých a krátkých tónů, jejich vzájemné kombinace. Učitel zabzučí tóny, žák provede totéž, graficky zapíše prostřednictvím teček a svislých čárek a motoricky znázorní pohybem ruky. Obdobně se pracuje při nácviku diferenciaci délky samohlásek ve slovech a slabikách.

K podpoře zrakové percepce, jemné motoriky a poznávání barev i tvarů se využívá **pěnový čtverec**, který obsahuje čtyři tvary (trojúhelník, čtverec, kruh a pětiúhelník). Každý z těchto pěnově nasouvacích tvarů se skládá z menších a menších částí, které jsou barevně odlišeny. Žáci mají tvary podle velikosti a správnosti tvarů ukládat. Hlavní výhodou pomůcky je snadná manipulace a příjemnost na dotyk.

K rozvoji sluchové diferenciaci pedagogové využívají **zvukové kostky**. Pomůcka je multi-senzoriální, poněvadž kostky se od sebe liší barvou. Žák si tak může procvičovat schopnost spojování různých modalit, tedy zrak a sluch. Soubor tvoří šest párů kostek, přičemž každý vydává jiný zvuk.

## Participace žáků při výrobě pomůcek

Pedagogové se snaží vést žáky k výrobě vlastních pomůcek, velmi často se tak děje v hodinách výtvarné výchovy či pracovních činností. Z tvorby pomůcek pro rozvoj vnímání byly nejčastěji jmenovány zcela jednoduché pomůcky k poznávání tvarů a barev. Někteří šikovnější žáci si pomůcky vytvářejí nad rámec i doma s rodiči. Na rozpoznávání barev je velmi oblíbenou pomůckou „**Panenka/Panáček**“. K výrobě stačí barevné papíry a bílé čtvrtky, které se přeloží na polovinu. Na čtvrtku žáci namalují panáčka či panenku. Vystříhnou špičatými nůžkami tvar kalhot, trička či sukně. Vybarví ostatní části postavy. Vystříhnou ze čtvrtky kolečka, rozdělí je na přesně čtyři části a vybarví. Kolečko vloží do přeložené čtvrtky a sepnou patentkou. U této pomůcky žáci otáčejí kolečkem a určují barvu trička nebo sukně, zároveň je tím trénována motorika ruky. Žáky na této aktivitě baví kombinování barev. Dále se využívá „**Barevná housenka**“ k rozpoznávání barev i tvarů. Žáci vyříznou z překližky hlavu housenky ve tvaru kruhu a tělo v podobě oválu, natřou vodovými barvami a hlavu dozdobí podle vlastní fantazie. K trupu housenky přilepí hlavu a přichytí malými kolíky. Dále se využijí korkové podložky pod talířky, které si žáci rozstříhají na čtyři díly a přilepí je oboustrannou páskou k malým kolíkům. Nakonec si vystříhají různé barevné tvary (hvězda, kruh, ovál, čtverec, obdélník). Učitelé žáky motivují oblékáním housenky.

K nácviku směrové a pravolevé orientace si žáci vytváří pomůcku „**Ruce**“. Obkreslují si ruce na čtvrtku, následně je vystříhují. Toto nalepí na barevné čtvrtky, označí je P (pravá) a L (levá). Poté již žáci přikládají k levé či pravé ruce předměty dle pokynů pedagoga. *„Tato pomůcka je fajn, jen si žáci museli zafixovat, kde mají levou a pravou ruku. Pak jim orientace už nedělala problémy. Horší to bylo se zvládnutím určit levou a pravou stranu na spolužákovi zrcadlově. Tam nácvik trval skutečně déle“* (I4).

Pro trénování zrakové analýzy a syntézy žáci vyrábí „**Obří puzzle**“, kdy skládáním, přenášením i pokládáním dílů puzzle zlepšují své motorické dovednosti. Tato pomůcka se vytváří jako práce žáků v týmech a každý tým sestavuje nějakou pohádkovou postavu. Žáci na větší překližku namalují tužkou obrázek. Pestrými vodovými barvami obrázek vymalují a přelakují transparentním lakem. Poslední část práce je již na učiteli, který rozřeže obrázek na jednotlivé díly. Žáci se tak učí sestavovat jednotlivé díly a zároveň spolupracovat v kolektivu.

Vhodnou pomůckou je také „**Leporelo**“, které rozvíjí zrakové i taktilní vnímání. Nejdříve učitel sešije dostatečně široký a dlouhý pruh koženky po rubové straně a obrátí ho. Do koženkového návleku vloží kartonové desky a ručně prošije spojení mezi nimi. Další práce je již na žácích, kteří pomocí látek, vlnitého papíru, čtvrtek, pírek a bavlnek vytvoří tematické koláže se zvířaty, které přilepí lepidlem k leporelu. Žáci pracují s různorodými motivy i materiály (drsnými, hladkými, barevně pestrými, měkkými). Nejedná se tedy pouze dotýkání se různorodých materiálů, ale také o poznávání zvířat a barev.

„**Obrázkové pexeso**“ je výbornou pomůckou k nácviku zrakové paměti. Každý žák si na bílý papír nakreslí obrázek nějaké pohádkové bytosti. Následně učitel obrázky nakopíruje na ko-

pírce, aby žáci měli dva stejné obrázky. Oba obrázky žáci stejně vybarví a každý obrázek nalepí na bílou čtvrtku. Učitelé tuto pomůcku využívají jako doplňkovou či odpočinkovou činnost ke zpestření výuky, zároveň tím učí žáky dodržovat pravidla hry.

### Využití hry, moderních technologií a PC programů

K rozvoji zrakové a sluchové percepce pedagogové často využívají v edukačním procesu **hru**. Hra je důležitou činností pro žáky, pomáhá k osamostatnění, vede k zapojení do třídního kolektivu, posiluje důstojnost a formuje postoje. Hry umožňují všimnout si souvislostí, ilustrovat složité pojmy a vyzkoušet si situace. Ve školním vzdělávání je hra jednou z forem učení se silně motivujícím účinkem. Často zmiňovanou hrou bylo „**Vedení nevidomého**“, kdy žáci procházejí určitou trasu ve dvojicích. Jeden z nich má oči zavázané a druhý jej vede za rameno a udává směr chůze slovy. Na závěr žák, který neviděl, hádá, kam byl doveden. Hra je zaměřena na orientaci i empatii. Po ukončení hry učitelé rozebírají pocity žáků, kteří měli zavázané oči. K orientaci v prostoru přispívá i „**Čtvercová hra**“, hra dvou žáků na čtvercové síti s využitím čtverečkového papíru. Každý žák má fix odlišné barvy či barevnou pastelku. Žáci obtahují střídavě jednu stranu čtverečku. Cílem je uzavření čtverečku stejnou barvou, žáci si tedy vzájemně brání v dosažení cíle. Při hře „**Tajný vůdce**“ provádějí žáci různé pohyby dle nápodoby, přesněji žáci provádějí shodné pohyby dle předem dohodnutého vůdce. Určený žák hádá, dle kterého žáka ostatní žáci pohyby opakují. Hra „**Nešikovná švadlenka**“ se zaměřuje na diferenciaci a vyhledávání předmětů podle barvy a velikosti. Učitel připraví krabici a do ní vloží knoflíky různých barev a velikosti. Žáky motivuje tím, že nešikovná švadlenka omylem vysypala knoflíky nachystané k šití, pomíchaly se jí a nyní švadlenka potřebuje šikovného žáka k rozřídění knoflíků. Žák má rozřídít knoflíky na velké a malé, taky může třídit knoflíky podle barevnosti. Dále žák může vyhledávat nejmenší (největší) knoflík, příp. diferencovat podle tvaru. „**Petríkova hra**“ vychází ze známé a oblíbené Kimovy hry. Učitelé u žáků touto hrou stimulují zrakovou paměť a rozvíjí komunikační kompetence. Využívají jednodušší a složitější variantu. Při lehčí verzi učitelé rozmístí na podlaze deset předmětů každodenní potřeby, žáci si mají předměty důkladně prohlédnout. Po pěti minutách pedagogové přikryjí předměty šátkem a nabízí žákům druhou skupinu dvaceti předmětů. Následně žáci mají vybrat předměty, jež jsou schovány pod šátkem. U těžší verze je stejný základní úkol, ale rozdíl spočívá v nakreslení nebo vyjmenování předmětů žáky po schování. V závěru si učitel s žáky vypráví o předmětech. Žák může předměty pojmenovat, sdělit využití předmětů, vlastnosti předmětů a z čeho jsou vyrobeny. Při hře „**Kdo přestal?**“ stojí žáci v kruhu a říkají dohromady známou básničku. Předem určený žák přestane mluvit v určitém okamžiku a učitel sleduje, kdo z žáků si toho všimne první. Velmi oblíbenou hrou na nácvik sluchové orientace je „**Míč naslepo**“, kdy jeden žák má zavázané oči a míč. Ostatní žáci stojí okolo něj a jeden po druhém zvolají Na mě! Žák se snaží hodit míč tomu žákovi, který promluvil. Ten má chytit míč, pakliže jej nechytí, vystřídá žáka se zavázanýma očima. Hra „**Zatoulané slovíčko**“ cvičí délky slov. Žákům jsou rozmístěny obrázky s názvy majícími shodný počet slabik. Mezi slovy je jedno delší nebo kratší, žáci toto slovo mají najít a vyřadit. Při nácviku určování poslední i první slabiky ve slově se využívá hra „**Slovní fotbal**“. Žáci mají za úkol vymyslet slovo, jež začíná poslední slabikou předcházejícího slova.



Pedagogové využívají v edukačním procesu taktéž moderní dotykové technologie (*iPady*). Tablety jsou samozřejmě využívány v edukačním procesu ve všech třídách, a to s ohledem na schopnosti a potřeby žáků. V iPadech pracují učitelé s aplikacemi staženými ze stránek „*iSEN*“, mj. s aplikací pro rozvoj sluchové percepce a hru s hudbou.

**Počítačové programy** a jejich ovládání patří v současné době k základním dovednostem. U žáků s lehkým mentálním postižením jsou prostředkem výuky, pracovním nástrojem, ale také reedukačním činitelem. Z počítačového programu „*ABC do školy*“ používají učitelé dvě části, v první části jsou pro žáky připraveny úkoly na určování směrů, pravolevou orientaci, orientaci v řadě, orientaci v čase a prostorovou orientaci. Poslední část rozvíjí u žáků zrakové vnímání, tj. rozlišování, zrakovou paměť, inverzní tvary, vizuomotoriku, vnímání figury – pozadí a koncentraci. Takto jsou u žáků podporovány technické dovednosti nezbytné k rozvoji gramotnosti. Obsáhlejší variantou zmíněného programu je „*DysCom*“, který zahrnuje čtyři základní oblasti podpory, mj. orientaci a zrakové vnímání. „*Chytré dítě – naslouchej a hrej si*“ se věnuje tréninku sluchové paměti a rozlišování zvuků a tónů. Zahrnuje velké množství melodií a desítky zvuků, které jsou doprovázeny obrázky. V rámci úloh mají žáci určovat pořadí různorodých melodií, zapamatovat si různorodý počet melodií, diferencovat písmena na počátku i konci slov, diferencovat krátké a dlouhé slabiky, diferencovat měkké a tvrdé slabiky i správně porozumět významu textu. Sada programů „*Méda*“ se využívá u žáků k procvičování např. diferenciaci, třídění, přiřazování, poznávání pojmů a určování sledu činností. K rozvoji jazyka a řeči se pracuje s programem „*Brepta*“, základ tvoří databáze zvukových podnětů (slov, citoslovcí, zvuků a vět) spojených barevnými obrázky. K procvičování sluchové analýzy a syntézy se využívá program „*Psaní*“, pomocí něhož si žáci cvičí správné řazení slabik či písmen do věty či slova, příp. skladbu slov do vět. Dále pedagogové využívají počítačový program „*Soví hrad*“, který upevňuje a vytváří základní zrakové návyky (analýza viděného a zpětná syntéza ve spojení se zrakovou pamětí). Žáci mohou být v roli detektivů a pátrat na starém hradě po ztracených obrazech. Musí plnit různé úlohy, např. otáčení, hledání lichého, hledání rozdílů, skrývání předmětů, obrázkový příběh. „*Dětský koutek*“ představuje multimediální program, v němž se žáci naučí tvary, barvy, písmena a čísla, formou hry elementární pojmy prostorové orientace atd. „*Ve škole pracujeme se Sluníčkem, žáci si tam cvičí geometrické tvary, barvy a prostorovou orientaci. Používáme také Veselou Berušku na rozvoj základních geometrických tvarů, rozlišování a srovnávání podle velikosti a procvičování základních i doplňkových barev*“ (119). Nápravná cvičení „*KamiNet*“ v sobě zahrnují zrakovou paměť, nácviky pomáhají žákům při zapamatování si tvarů písma. Dále obsahují cvičení zrakového vnímání, sluchového vnímání (délky tónů, melodie), orientace v čase (den v týdnu, měsíc v roce, hodiny) a orientace v prostoru (nahore – dole, nad – pod, před – za, vpravo – vlevo, řádek – sloupec). Výukový software „*Mentio*“ nabízí pro žáky rozpoznávání zvuků, trénink sluchové paměti, cvičení zrakové percepce i úlohy na kontrolu porozumění textu.

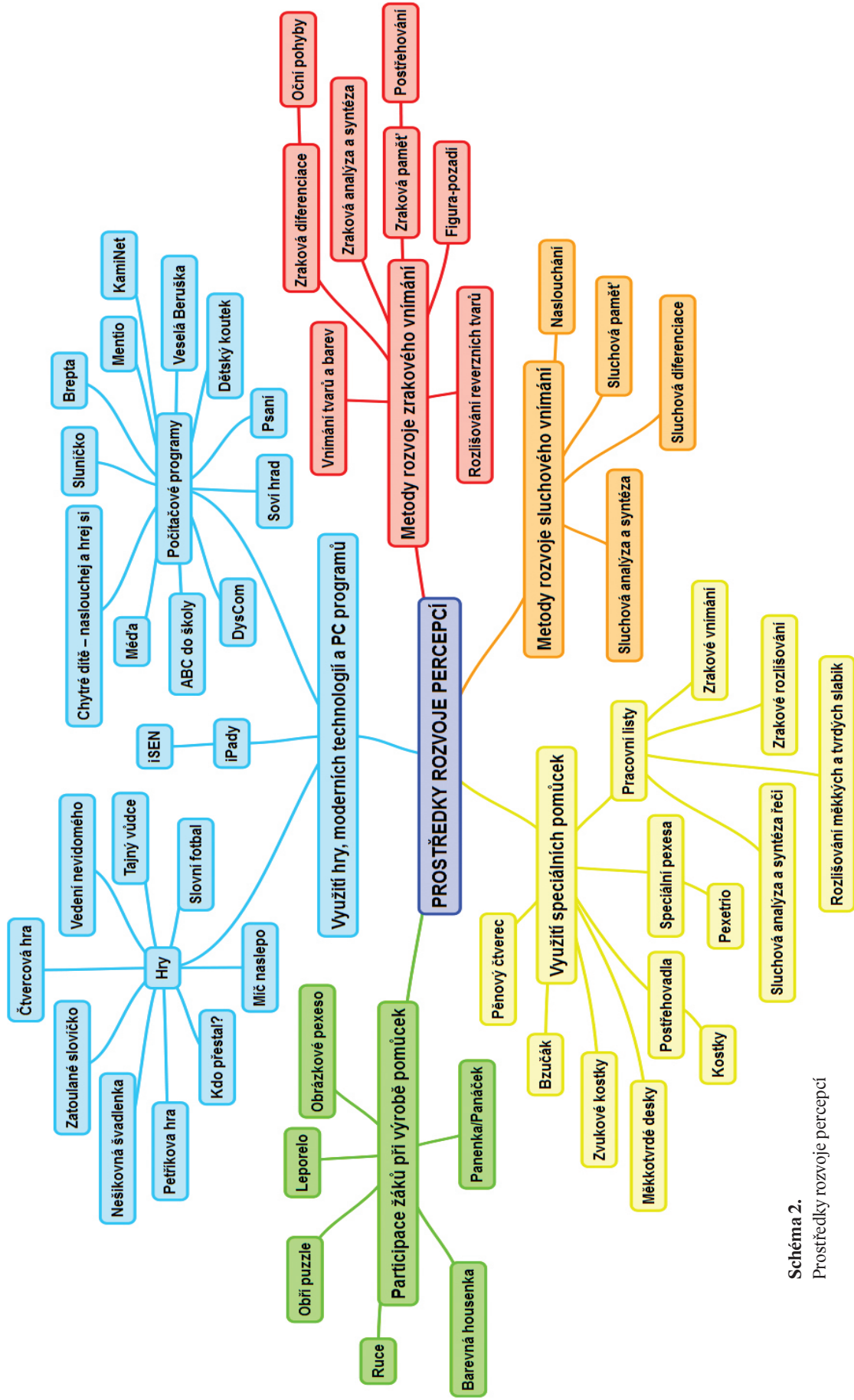


Schéma 2.

Prostředky rozvoje percepce



### Kategorie 3: ROZVOJ MOTORICKÝCH FUNKCÍ

Třetí kategorie se zaměřuje na rozvoj motorických funkcí žáků s lehkým mentálním postižením. Kategorie se dále člení na pět subkategorií. V první subkategorii je pozornost věnována **rozvoji hrubé motoriky**, jež je charakteristická lokomočními i nelokomočními pohyby. Další subkategorie se zaměřuje na **metody rozvoje jemné motoriky**, jelikož představuje nedílnou součást vzdělávacího procesu. Třetí subkategorie se věnuje **grafomotorickým cvičením**, která pomáhají žákům rozvíjet jemnou motoriku i psychické funkce nezbytné pro kreslení a psaní. Následující subkategorie je zaměřena na **rozvoj rytmizace**, jelikož rytmizovaná řeč usnadňuje žákovi diferenciaci jednotlivých hlásek (prvků) ve slově. **Aplikace preventivního programu** k rozvoji motorických funkcí spadá do páté subkategorie.

#### Rozvoj hrubé motoriky

Oblast motorických dovedností a schopností posilují učitelé s žáky v průběhu celého školního roku. Základní pohyby při kreslení i psaní vychází z hrubé motoriky, tj. pohybu velkých kloubů. Rozvoj hrubé motoriky tedy předchází rozvoji jemné motoriky i grafomotoriky. V edukačním procesu obratnost a tělesné aktivity významně pomáhají žákovi s lehkým mentálním postižením zapojit se do společných aktivit s ostatními žáky. Přesnost pohybů a pohyblivost ovlivňuje rychlost při prolézání, skákání, běhání, hrách s míčem aj. Případná menší zručnost a pohyblivost žáků má značný vliv na preferenci aktivit. Pokud je žák v některé aktivitě neobratný, nejistý, bojácný, zpravidla ji po nějaké době již nevyhledává.

Pedagogové se v edukačním procesu snaží u žáků s lehkým mentálním postižením pěstovat **správné držení těla**, zvládat **prostorovou orientaci**, **základní pohybové dovednosti** a běžné způsoby pohybu v různorodém prostředí, **koordinovat pohybem s hudbou a rytmem a přizpůsobovat jednoduché pohyby dle pokynů**. Učitelé procvičují hrubou motoriku především v rámci tělesné výchovy, hudební výchovy a při dalších aktivitách konaných mimo školu, např. školy v přírodě. V této oblasti učitelé hodně pracují s rodiči, snaží se rodičům doporučit dostatek pohybových aktivit pro jejich děti, např. jízdu na kole, turistiku, plavání, jízdu na bruslích, prolézačky aj.

Učitelé ve vyučovacích hodinách zařazují pohybové aktivity na zlepšení celkové koordinace a protažení. Dále využívají práci s levou a pravou stranou těla, kdy žáci mají pokládat levou ruku na pravé koleno, pravou nohu na levou nohu aj. V tělesné výchově pedagogové věnují pozornost přesnému provádění cviků u rozcviček. Žáci s lehkým mentálním postižením mají slabou koordinaci, tedy potřebují cvik několikrát předvést, procvičit a někdy též pomoci s jeho nácvikem. Učitelé dopomáhají žákovi se cvikem až do doby, dokud jej neprovede správně a sám. Proto jsou cviky procvičovány dlouhodobě, učitelé raději zařazují méně cviků, ale s důrazem na správné provedení. Dále se zaměřují na stoj na špičkách, chůzi po kladině, čáře, přeskok a skok na pravé noze, levé noze, sounož.

Učitelé velmi často zařazují aktivitu „**Závod aut**“, kterou hrají v tělocvičně, ve třídě či venku. Žáci si natrhají z velkého formátu papíru různé proužky a pruhy, které s pomocí pedagoga následně poskládají po třídě. Vytvoří si tak pomyslnou silnici, jež má jednotlivé úseky různě točité a náročné. Vyznačí si cíl i start. Poté se již auta připraví na startovní dráhu. Na pokyn učitele vyjíždí auto, kdy žák má projet silnici co nejrychleji a zároveň nevykolejit z cesty. Výjezd dalšího žáka je možný až po příjezdu předešlého auta do cíle. Po dokončení aktivity učitelé zůstávají s žáky u tématu a ptají se žáků, zda jezdí rádi či neradi autem, zda někdy viděli vyjet auto ze silnice, co se potom stalo nebo zda žáci sami někdy na kole sjeli z cesty aj.

V edukačním procesu se pedagogům taktéž osvědčila některá **párová cvičení**. Prvně se jedná o cviky na patách, jeden žák sedí před druhým a předvádí bouchání o zem, točení rukou v předloktích, tleskání v rytmu písni, střídání kleku se sedem na paty (nejdříve oba žáci současně, poté střídavě) a tleskání na kolena do rytmu žákům známé písni. Další sekci tvoří cviky čelem k sobě, kdy střídavě nebo současně provádí dřepy, nejdříve jednou a poté druhou nohou provádí stoj na špičku, pak zpět na chodidlo, střídavě tleskají za a před tělem v rytmu písni. Poslední kategorii tvoří cviky vkleče, při nichž žáci vedle sebe klečí a ruce opírají o zem, posunují pravé koleno k pravému zápěstí ruky a zpět, posunují levé koleno k pravému zápěstí ruky a zpět, lezou po čtyřech (střídají pravou ruku a levé koleno, levou ruku a pravé koleno). „*Snažím se také rodičům nabízet herní činnosti k rozvoji hrubé motoriky, aby mohli podporovat a sledovat psychomotorický rozvoj svých dětí. Cvičení ve dvojicích jsou k tomu ideální*“ (110).

## Rozvoj jemné motoriky

V edukačním procesu rozvoj jemné motoriky vždy předchází grafomotorickým cvičením. K rozvoji jemné motoriky pomáhají žákům manipulační hry, sebeobsluha, každodenní činnosti, rukodělné a tvořivé činnosti. Některé vhodné aktivity se snaží učitelé doporučovat a připomínat rodičům v rámci domácího prostředí, např. věšení prádla s použitím kolíků, práce s kuchyňským náčiním, vaření (práce s těstem), zavazování tkaniček, sebeobsluha, použití stavebnice, modelování, hra mikádo aj.

Pedagogové se snaží k rozvoji jemné motoriky vytvářet přirozené příležitosti ve školním prostředí. Na počátku žáci **procvičují prsty tvořením špetky**, sypají sůl prsty, píší na počítači, hrají na klávesy, předvádí jemný či silný déšť apod. Učitelé se snaží o větší motivaci žáků, a to možnostmi sypat skutečnou sůl, hrát na nakreslené klávesy. Dále již učitelé zařazují **nácvik jemné motoriky ve spojitosti s říkankou**. Žáci společně s pedagogem předříkávají říkanku a doplňují ji pohybem prstů (pohyb prstů vyplývá z říkanky).

Ve výuce učitelé pracují i s pracovními listy „**Kreslení před psaním**“, které rozvíjí jemnou motoriku i schopnosti potřebné k psaní, čtení a počítání. Využívají průpravné grafické cviky, z nichž vychází písmo. Zde žáci kreslí tvary uvolněnou rukou, někdy i na větší formáty papíru. Učitelé samozřejmě zachovávají posloupnost cvičení, tedy od nejjednodušších po ty složitější. Pracovní listy nerozvíjí pouze jemnou motoriku, ale také oblast myšlení, početních představ a zrakového vnímání.

Učitelé rozvíjí oblast jemné motoriky *poznáváním předmětů hmatem, tříděním či navlékáním korálků, prací s provázky, tvořením mozaik, prací s hlinou, malováním, kreslením, obkreslováním, omalovánkami, stříháním, vytrháváním, překládáním a skládáním papíru*. Tyto aktivity učitelé rozvíjí s žáky v průběhu vyučovacího dne, ne vždy je zařazují přímo před grafomotoriku. Některé aktivity doplňují učitelé nákresem, jiné slovním komentářem. Mnoho činností vhodně doplňují říkankou nebo písni. Pedagogové dále využívají některé činnosti k procvičování prstů: mávání, podávání rukou, tleskání, mnutí rukou, pleskání, mnutí palců, dirigování, luskání prsty, fukání prsty o podložku, motání klubiček, aktivity typu Mlýnek (točení palci k tělu a naopak směrem od těla), Kámen – nůžky – papír a Meleme, meleme kávu.

*„Do hodin ráda zařazuji aktivitu **provázky**, kdy sedím v kruhu s žáky, ale žáci mohou sedět také v lavici. Každému žákovi dám několik provázků a žáci pak pracují s provázkem podle mých zadání. Mají vytvořit uzel na provázku, položit provázek na lavici a vytvořit z něj obdélník, kruh, svázat dohromady všechny provázky ...“ (I6).*

Při dalších aktivitě se využívá *rolíček od toaletního papíru*. Žáci si z domu přinesou dvě roličky, stojí před lavicí a pravou dlaní/rukou kutálí/posouvají roličku k druhé straně lavice a následně zpět. Žáci začínají dominantní rukou, pak přechází na druhou ruku, obě ruce a dále se ruce střídají. Učitelé po zvládnutí této varianty obměňují aktivitu, žáci sice postupují stejně, ale roličku kutálí pouze prsty, nikoliv dlaní. Pro žáky je tato aktivita zábavná, ale hlavně je účinná, proto učitelé promýšlí a zkouší s žáky i jiné varianty.

Šikovně se dají použít *krabičky od sýra*, které si žáci přinesou z domu. Zde se dá začít od širších krabiček (od sýru Camembert), které se slepí izolepou, aby se krabičky neotvíraly. Jednu krabičku si žák položí na stůl, rukou ji kutálí vpřed a zpět, dále levou rukou, v následující části najednou obě krabičky, pak střídavě oběma rukama, kdy jedna vpřed a druhá vzad. Učitelé po zvládnutí této varianty obměňují aktivitu, žáci sice postupují stejně, ale krabičku kutálí pouze prsty, nikoliv dlaní. Při zvládnutí celé této aktivity nebo modifikacích se zařazují užší krabičky (od taveného sýra) a postupujeme se stejným způsobem.

Při aktivitě *provázků a otvorů* učitelé pracují se zakoupenými materiály, tedy s dřevěnými destičkami ve tvaru zvířete, jež jsou proděrované, aby žák mohl provázek nebo tkaničku provléct již připravenými malými otvory. Pedagogové si však destičku i sami vyrábí ze zalaminovaného papíru či tvrdšího kartonu, otvory vytváří děrovačkou a k provlékání použijí silnější provázek či tkaničku od bot bez roztřepeného konce. Učitelé se snaží vytvářet takové destičky tematicky, kdy například vystříhnou či vyříznou z kartonu obdélník, na karton namalují pohádkovou postavu z aktuálně čtené pohádky a pak vytvoří otvory. S žáky pracují učitelé při této aktivitě na zemi či jsou žáci v lavicích.

Poznávání předmětů hmatem v sobě zahrnuje nejen procvičování jemné motoriky, ale též hmatového vnímání. Při aktivitě sedí žáci v kruhu, pedagog vloží různé předměty do nějaké neprůhledné nádoby (klobouku, sáčku, krabice), každý žák si má vytáhnout jeden předmět a nesmí se na něj dívat, pouze ho ohmatat. Následně má poznat, co za předmět to bylo. *„Používám drobné předměty z domu i ze školy, například jablíčko, lžičku, banánek, hrneček, pastelku,*



*gumu, nůžky a další. Aktivitu se snažím obměňovat, kdy vložím do krabice makety zvířátek, živou zeleninu nebo ovoce. Někdy zase zkoumáme předměty za zády“ (I14).* Učitelé zmiňují, že někteří žáci během zkoumání předmětu hmatem mírně otvírají oči, ale nekárají je. Při opakování aktivity již učitelé vidí žákovi větší jistotu, tedy obvykle již zvládne zkoumání hmatem při zcela zavřených očích.

## Grafomotorická cvičení

Grafomotorika představuje pohybovou aktivitu při psaní a kreslení (grafické činnosti) a její stupeň vývoje výrazně poznamenává písemný projev i kresbu žáků s lehkým mentálním postižením. Učitelé přímo ve vyučovací hodině začínají uvolněním svalů, jež navodí hrou „Panáček Hadráček“. Dále pokračují s procvičováním prstů (jemná motorika) a pokračují s konkrétními grafomotorickými cviky s využitím pracovních listů.

Při hře „**Panáček Hadráček**“ leží žáci na zemi, snaží se uvolnit nohy i ruce. Učitel se snaží navodit myšlenku, že oni jsou hadrovými panáčky, vyvolává v nich pocit gumové ruky a tíže. Pedagog také obchází žáky a jemně jim nohou nebo rukou zatřepe. Dále již žáci tuto hru nacvičují vsedě.

Pedagogové rozvíjí u žáků **vhodné návyky při kreslení**, později i psaní, tj. sezení, výběr psacích potřeb, úchop psacího náčiní (nejvhodnější trojhranné tužky, pastelky či nástavec), uvolnění ruky během psaní, postavení ruky během psaní (zápěstí ve stejné rovině jako loket, ruka se nevyvrací do různorodých směrů, horní konec tužky směřuje za rameno). Naučené zásady žáci dodržují v následujících hodinách a dodržují je během celého školního roku. Učitelé také ukazují pracovní návyky rodičům a snaží se je motivovat k dodržování těchto zásad v domácím prostředí.

**Grafomotorické cviky** pedagogové zařazují před kreslením, později před psaním. Při práci s pracovními listy dodržují několik konkrétních zásad: vhodné pracovní návyky během psaní, postup tužky zleva doprava, kreslení prstem ve vzduchu, plynulý a spíše rychlejší tah, plynulost tahu na úkor přesnosti tahu.

**Uvolňovací a rozcvičovací grafomotorické cviky** učitelé aplikují u žáků před psaním, kreslením i zlepšením koordinace oka a ruky. Žák má přesně stanoveno, kudy stopu vede, nemusí tedy přemýšlet o směru vedení čáry. Zde jsou menší nároky kladeny na koordinaci. Je dán směr tahu, tudíž žák si lépe zautomatizuje pracovní návyky, tj. postavení papíru i ruky při psaní, správné držení tužky. Učitelé využívají u cviků následující sled: vestoje na tabuli, papír na zdi, papír na stole, vkleče, vsedě u stolu a kresba do tácu s krupicí a do pískovničky. Jakmile žáci zvládnou méně náročné cviky, volí učitelé cviky doplněné říkankou nebo písničkou.

Pedagogové začínají s uvolňovacími grafomotorickými cviky nejmenší náročností, tedy s tzv. závodními dráhami. **Závodní dráha** je pro žáky dostatečně široká, tvoří ji dvě linie a neklade se velký nárok na pohybovou koordinaci. Rychlost pohybu (závod) motivuje žáky k vykonání aktivity i menšímu soustředění na vedení tahu (realizaci), dochází k uvolnění tahu

i menšímu tlaku na podložku. „Závodní dráha je na grafomotoriku fajn, žáci při tom pracují samostatně, sedí v lavici a projíždí připravenou dráhu. Prvně žáci projedou dráhu autíčkem, pak prstem a na závěr trojhrannou tužkou či pastelkou. Žáci si obtáhnou několikrát předlohu. Postupně ztěžují závodní dráhu, a nakonec volím pracovní list s vytvořenou závodní dráhou, ale je vytvořena pouze jednou čarou a žáci jezdí jen po této jedné čáře“ (18).

Dále pokračují s obtahovacími, jednotažnými cviky a nejjednoduššími grafomotorickými prvky. Jde již o náročnější cviky na koordinaci oproti závodní dráze. Obtahování jednotažných cviků žáci provádějí přímo na papír s předkresleným cvikem nebo přes průsvitnou fólii. Učitelé zařazují **jednotažky**, kdy žáci samostatně pracují v lavicích. Žáci dostanou předkreslený jednotažný cvik na papíru A4, nejdříve cvik nakreslí prstem ve vzduchu, dále jej prstem obtáhnou na papíře a nakonec několikrát tužkou, pastelkou. Žáci se snaží o nepřerušovaný, plynulý pohyb tužky po papíře. Samozřejmě učitelé počítají s odchylkami od původní linie čáry. Dalším cvikem je kresba **kruhů**, při níž žáci opět samostatně pracují v lavicích. Žáci obdrží předkreslený kruh, příp. kruhy, na papíru A4, nejdříve několikrát obtahují kruh nepřerušovaným, plynulým pohybem prstu ve vzduchu, dále prstem na papíře a nakonec tužkou, pastelkou. Později pedagogové učí žáky vytvářet z kruhů obrazce, např. jednoduchou kresbu zvířete. Nejdříve pracují dle předlohy, poté lze pracovat v páru, kdy pedagog předkresluje na tabuli, žáci zakreslují ve stejném čase v lavici na papír. V závěru mohou žáci vytvořit z kruhů spontánní kresbu. Hlavní výhodu kresby kruhů vidí učitelé v uvolnění a procvičení všech kloubů, jež jsou nezbytné při psaní i kreslení. Odlišnými velikostmi kruhů se uvolňuje celá paže, středními a velkými kruhy se uvolňuje ramenní kloub a loket, malými kroužky se uvolňuje zápěstí.

Učitelé nakonec pracují s neobtížnějšími cviky, jež předpokládají zvládnutí grafomotorických prvků, z nichž se skládá písmo. Cviky již vyžadují plynulý pohyb na papíře, pohyb ruky v rovině zleva doprava i pohyb v rovině svislé.

## Rozvoj rytmizace

S rozvojem grafomotoriky i motoriky úzce souvisí nácvik rytmizace. Při nácviku učitelé volí **napodobování a vnímání rytmu** výrazně rytmických zvuků, hudby. Žáci vyjadřují rytmus pohybem (**vytūkáváním, podupáváním, vytleskáváním**). Později učitelé vybírají hudbu s méně výrazným rytmem a sledují, zda žák rytmus správně slyší, bezchybně reprodukuje i udrží (nezpomaluje nebo nezrychluje). Žáky vedou k uvědomění, že rytmus každého je jiný a při určitých situacích se mění. Učitelé toto demonstrují na příkladu žáka na počátku a na konci vyučování a snaží se o znázornění takového rytmu žáky, např. vydupáváním, vytūkáváním, pohybem vlastního těla, hraním na hudební nástroj.

Žáci **rytmem vlastního těla** napodobují zvuk malého zvonečku, zvonu na věži aj. Dále pedagogové využívají cvičení, v němž se žák stane medvědem, rytmus slova mručí a ostatní žáci mají určit, jaké slovo zamručel. Velmi oblíbené je „**rapování**“, kdy žáci vše odříkávají nebo zpívají ve stejném rytmu. K dalšímu cvičení učitelé využívají bzučák, kdy se „**vybzučují**“ rytmické sestavy z dlouhých a krátkých tónů. Úkolem žáků je zaznamenat postupně do řádku čárky a tečky dle

toho, jak „pípá ptáček“. Většinou učitelé začínají s dvěma prvky (/ .), následně počet rozšiřují. Prvky v rytmické sestavě pedagogové nejdříve střídají pravidelně (/ . / .), pak již nepravidelně (. . / .). Následující aktivita je zaměřena na rytmus a délku samohlásek a opět se využívá bzučák a k tomu kartičky s obrázky. Žáci si sednou do kruhu, mají pojmenovat slovo na kartičce a následně stisknutím bzučáku určit délku jednotlivých slabik. Dlouhá slabika představuje dlouhé zmáčknutí, krátká slabika naopak krátké zmáčknutí.

Do výuky učitelé zařazují i cvičení na **vytleskávání rytmu písňe**, kterou si žáci předtím poslechnou. Následně mohou žáci hádat, která píseň to byla. Samozřejmě v edukačního procesu využívají pedagogové i hru, kdy žáci sedí za sebou po jednom. Poslednímu vyfuká učitel určitou rytmickou sestavu na záda, žák ji stejným způsobem vyfuká sedícímu před ním a pak první rytmus vytleská. Pro žáky je vhodná hra na cizince, žáci si poslechnou cizí řeč a následně ji mají napodobit. Zde učitelé kladou velký důraz na tempo řeči a intonaci. Dále žáci opakují po pedagogovi předvedený rytmus (vydupáváním, vyfukáváním, vytleskáváním). Pro rytmická cvičení učitelé využívají též různé dětské tance (např. Čížečku, čížečku), rozpočítadla a moderní hudbu.

Učitelé také pracují s učebním systémem „**Logico Piccolo**“, jež se skládá z rámečku a různorodých souborů. Rámeček je bez volných dílů a součástí rámečku je deset pohyblivých, barevných knoflíků. Každý soubor tvoří 16 karet, přičemž každá karta zahrnuje deset úkolů, které jsou označeny barevnými puntíky. Barevnost puntíků odpovídá barevnosti knoflíků v rámečku. Do rámečku učitel zasune kartu a žáci mají přiřadit barevné knoflíky ke správné odpovědi. Jakmile žáci vyřeší všech deset úkolů, kartu si otočí a porovnají barvy se správným vyřešením úkolů. Ze sekce „Sluchové vnímání“ učitelé pracují se samohláskolovem, kde žáci např. mají určovat chybějící zvuk (samohlásku), a se slabikolovem, kde žáci např. vytleskávají jednu až čtyři slabiky. „*Pracuji se Základním cvičením, které nabízí rozvoj jazykového citu u žáků, žáci si tak můžou rozvíjet fonematický sluch vnímáním stejných hlásek nebo vnímáním dlouhých a krátkých samohlásek*“ (127).

## Aplikace preventivního programu

Učitelé se snaží preventivně působit na žáky v oblasti motorické, percepční i komunikační. Z tohoto hlediska učitelé vzpomínali aplikaci programu edukativně-stimulačních skupin do edukačního procesu. **Edukativně-stimulační skupiny** představují program pro rozvoj předškolních dětí. Program úzce souvisí se školní zralostí, připraveností, respektuje přirozená specifika vývoje předškolních dětí, má význam preventivní a depistážní. Poskytuje komplexní systém předškolního vzdělávání, jenž poukazuje na dílčí vývoje oblasti, jejich vzájemnou podmíněnost a propojenost, též na posloupnost vývoje. Pro bezproblémový proces osvojování trivia je nezbytné, aby se řada funkcí podílejících na tomto procesu rozvíjela v souhrě a společně. Z metodického hlediska lze tyto funkce rozdělit na několik základních oblastí: grafomotorika a jemná motorika, zrakové vnímání, prostorová orientace a pravolevá orientace, základní matematické představy, řeč a myšlení, sluchové vnímání (diferenciace, analýza a syntéza, paměť). „*Edukačky dělám vždy na začátku prvního ročníku. Potřebuji nejdříve sjednotit třídu, než začneme se čtením a psaním*“ (123).

Uvedené oblasti nelze od sebe v průběhu vývoje a procesu učení oddělovat, jelikož se vzájemně podněcují, podmiňují a prostupují. Jedno cvičení, jeden podnětový materiál má přesah do několika oblastí, tedy zároveň rozvíjí více schopností. V programu se rozvíjí kognitivní kompetence a další předpoklady ke školní práci, tj. smysl pro povinnost, záměrná koncentrace pozornosti, uvědomování si potřeby dokončení úkolu. Děti se dále učí respektovat autoritu, komunikovat s ní, pracovat pod vedením autority, komunikovat s ostatními dětmi, dodržovat určitá pravidla sociálního chování a činností. Program skupin zahrnuje deset lekcí, tedy deset hodin a obvykle probíhá jedenkrát za dva týdny. Každá činnost v lekci motivuje k zaujetí, dbá na věk dítěte i základní formu práce, tj. hru. Vždy je nezbytné si rozvrhnout čas takovým způsobem, aby činnosti byly dokončeny a zároveň se nezapomnělo na zpětnou vazbu, pochvalu i ocenění. Skupinu zpravidla tvoří 6–8 dětí. Skupiny jsou pro děti ohrožené počátečním školním neúspěchem a pro děti, u nichž je vhodné absolvování systematické předškolní průpravy.

Pro vývoj dítěte je obratnost hrubé motoriky velmi důležitá, přesto ***cvičení zaměřená na rozvoj hrubé motoriky*** jsou ve skupinách řazena spíše okrajově, a to z omezených prostorových a časových možností. Se zákonnými zástupci se však hovoří o významu přirozeného pohybu na dětském hřišti, v přírodě a ve věkově přiměřených sportovních aktivitách. ***Cvičení zaměřená na grafomotoriku a jemnou motoriku*** nerozvíjí pouze tyto dvě oblasti, nýbrž se procvičují také další schopnosti, jako je zrakové vnímání, orientace v prostoru a řeč. Manipulace s předměty taktéž výrazně přispívá k procvičování dominantní ruky a vyhranění laterality. Každá z lekcí začíná cvičením jemné motoriky v podobě říkanek spojených s pohyby prstů, následuje cvičení na manipulaci s předměty (krabičky od sýrů, papírové roličky). U grafomotorických cvičení se rozvíjí koordinace zraku a jemného svalstva ruky, navození vhodného držení psacího náčiní, poté uvolnění ruky a plynulý pohyb tužky na papíře. Cvičení probíhá na základě pracovních listů „Jedním tahem“. Značný problém u dětí představuje nesprávný úchop tužky, rodiče v úvodní lekci obdrží písemné instrukce k vhodnému držení tužky. Tato technika je jim vysvětlena, aby mohli u dítěte kontrolovat správný úchop.

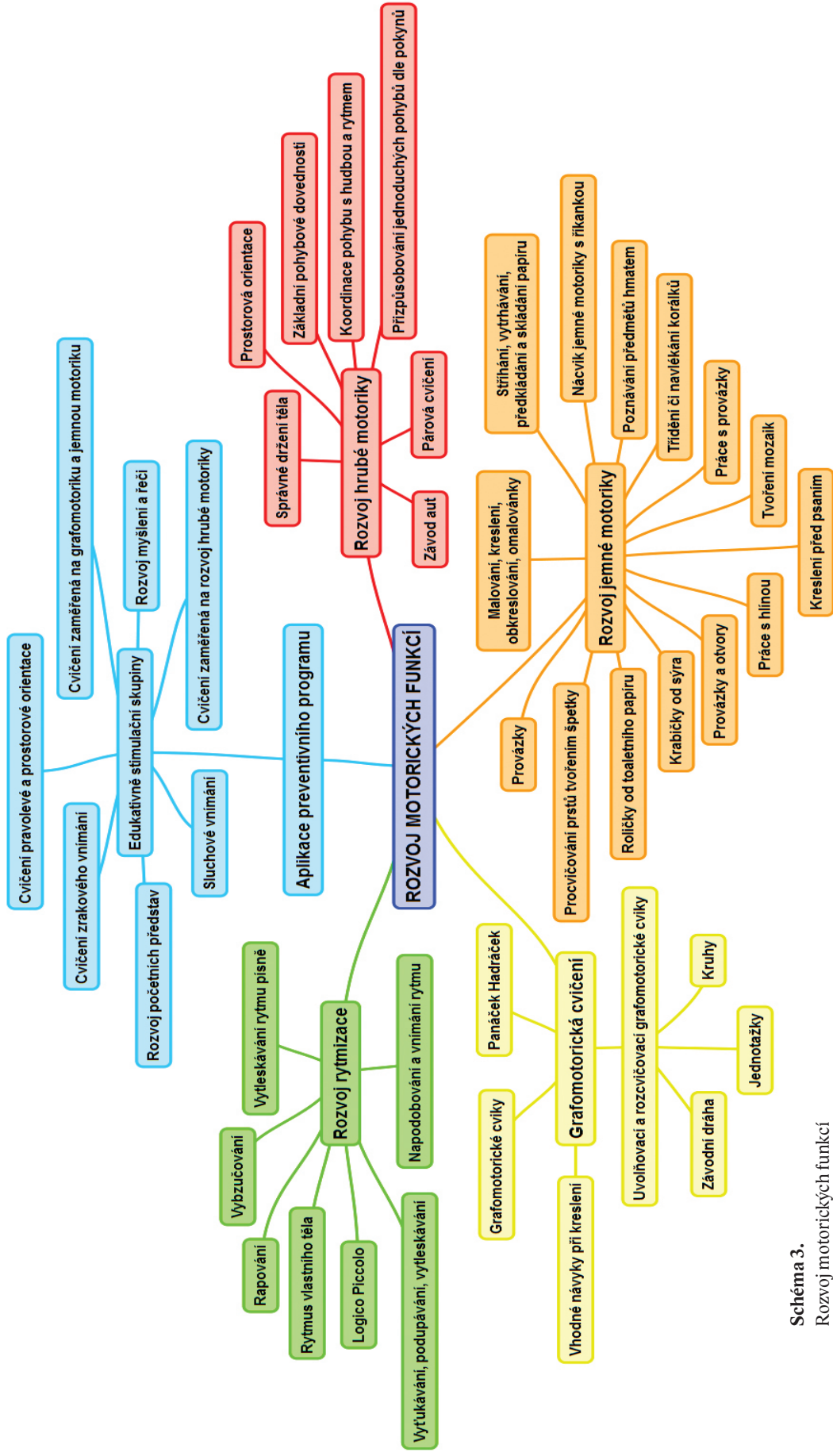
***Cvičení zrakového vnímání*** se rozdělují do několika parciálních oblastí, tj. zraková diferenciace, vnímání barev, paměť, zraková analýza a syntéza a záměrné vedení očních pohybů po řádku. Zmíněné oblasti se vzájemně prolínají, proto mnoha cvičeními se rozvíjí najednou více oblastí. Mnoha úkoly se procvičuje rozlišování barev, kdy dítě má určit barvu nebo kreslit určitou barvou. Rozvoj zrakové diferenciace podporují pracovní listy „Zrakové vnímání“ a „Kreslení před psaním“. V rámci lekcí se zaměřuje na diferenciaci detailu, pravolevého postavení i hornodolního postavení. Značná část materiálů se využívá k individuální práci, proto dítě dostává většinu listů na domácí přípravu se zákonným zástupcem. V jednotlivých lekcích jsou listy zařazeny takovým způsobem, aby úkoly na domácí vypracování navazovaly na aktivity ve skupině a zároveň dovednosti prohlubovaly, procvičovaly a automatizovaly. Přímou ve skupině se pracuje s pracovními listy z obrazových příloh. Při zrakové analýze a syntéze se využívá oblíbená skládanka „Puzzle“, která jsou ve skupinách obohacena a doplněna několika dalšími skládkami i pracovními listy z „Kreslení před psaním“. Cvičení koordinace oko – ruka se zaměřuje na vystřihování obrázků či tzv. cest. Na papíře je nakreslena cesta, postupně se zužuje a dítě má znázornit jízdu autem právě po této cestě.

**Cvičení pravolevé a prostorové orientace** se poměrně často zařazují do skupinového programu. Pojmy věnující se prostorové orientaci si dítě postupně osvojuje, nejdříve chápe a poté zařadí pojmy dole – nahore do aktivního slovníku, následně přidá pojmy vzadu – vpředu a později pojmy vlevo – vpravo. Představy o prostoru nezahrnují pouze vnímání prostoru vymezené osami hornodolní, předozadní, pravolevou, ale také další pojmy: první, poslední, prostřední, uprostřed, předposlední, hned za, hned před, předložkové vazby (do, na, před, v, nad, za, pod, mezi, vedle). Dále zde patří taktéž zapamatování si a odhad vzdálenosti, vnímání celku a části, jejich vzájemný poměr a porovnání velikosti objektů. Pro většinu dětí začíná cvičení prostorové orientace nejsnazšími pojmy, tj. dole, nahore. Děti se orientují prostřednictvím tělesného schématu. Dole mají kolena a nohy, nahore mají hlavu, oči, uši, nos a pusu.

Úspěšnost dítěte v matematice podmiňuje řada dovedností a schopností, tj. usuzování, porozumění řeči, paměť, logické myšlení, orientace v čase, prostorová orientace, zrakové vnímání aj. Zde je potřeba se zaměřit na **rozvoj početních představ**, jelikož pouze mechanické počítání, bez představy množství, dítěti přináší potíže ve škole. Pro pochopení přirozeného čísla jakožto abstraktního pojmu musí mít dítě rozvinuty výše zmíněné schopnosti, dále osvojeny pojmy k porovnávání (větší, menší, více, méně, stejně), musí umět řadit prvky a posléze je třídit dle určitých pravidel (dle barvy, druhu, tvaru, velikosti). Pracuje se s pracovními listy „Předčíslné představy“, jež napomáhají snazšímu osvojení a pochopení základních principů matematiky. Pracovní listy obsahují řadu geometrických tvarů a děti se snaží pochopit jejich vlastnosti.

V rámci skupin probíhá několik základních cvičení, jež jsou vytvořena ve prospěch **rozvoje myšlení a řeči** u dítěte. Cviky snižují riziko případných pozdějších obtíží ve výuce psaní i čtení. Cvičení také dítěti napomáhají k odbourání stresu při komunikaci. Rozvoj dětské řeči podporuje odříkávání jednoduchých říkanek a básní, které jsou pro děti známé již z raného dětství. Jednotlivé říkanky však mohou být upravovány tak, aby jednotlivcům pomáhaly s rozvojem komunikačních dovedností. Během vymýšlení nových textů se mohou u dítěte značně rozvinout myšlenkové pochody.

Rozvoj řeči úzce souvisí se **sluchovým vnímáním**. Sluchové vnímání se rozvíjí čtením nějaké známé pohádky, se kterou se již děti měly možnost setkat. Pro dítě je obtížné vnímání čteného textu. Dále jsou již děti zapojeny do pohádky, kdy mají odvyprávět zbytek pohádky samy. V rámci skupin dochází též k rozdělování slov na hlásky a slabiky. Toto se opakuje také v opačném pořadí, dítě se snaží složit slovo z jednotlivých hlásek a slabik.



**Schéma 3.**  
Rozvoj motorických funkcí





## Kategorie 4: DOMÁCÍ PŘÍPRAVA

Čtvrtá kategorie se zaměřuje na domácí přípravu žáků s lehkým mentálním postižením. Kategorie se dále člení na pět subkategorií. V první subkategorii je pozornost věnována **spolupráci pedagogů a rodičů**, jež má velký vliv na vytváření sebehodnocení dětí. Další subkategorie se zaměřuje na **rozvoj zrakového vnímání v domácí přípravě**, jelikož oslabené zrakové vnímání se negativně odráží ve školním věku. Třetí subkategorie se věnuje **rozvoji sluchového vnímání v domácí přípravě**, který napomáhá předcházet obtížím v psaní, čtení a zapamatování si. Následující subkategorie je zaměřena na **modifikaci domácí přípravy**, jelikož domácí úkoly mají nezastupitelnou roli v edukačním procesu. **Využití zpětné vazby** z domácí přípravy spadá do páté subkategorie.

### Spolupráce pedagogů a rodičů

**Informovanost** tvoří základ správné kooperace mezi učiteli a rodiči. **Dialog** mezi pedagogy a rodiči se zpravidla zakládá na rovnocenném partnerství. Učitelé podávají informace většinou na **třídních schůzkách**, rodiče jsou informováni, jak se žákovi ve škole daří, které nedostatky je nezbytné řešit a jak žák funguje v třídních vztazích mezi spolužáky. Rodiče využívají také **pedagogická odpoledne** a **hovorové hodiny**, které nabízejí větší časový rozsah. Zde jsou rodiče informováni o chování žáka, jeho školních výsledcích i kooperaci v kolektivu. Pedagog poskytuje rady, jak pracovat s žákem, na jaké oblasti se zaměřit a opakovaně procvičovat a v čem se žákovi nedaří. „Bohužel rodiče většinou chápou svou účast na třídní schůzce jako povinnost, ale to přeci ukazuje jejich zájem či nezájem o školní prospěch jejich dítěte. Rodič má být aktivní, komunikovat se mnou, konzultovat případné problémy s učivem či chováním žáka“ (I12). Dle angažovanosti rodičů mají učitelé jiný přístup k žákům, když vidí lhostejnost rodičů ke vzdělávání dítěte. V případě potíží bude učitel spolupracujícího rodiče včas kontaktovat i ochotně řešit vzniklou situaci. Rodiče se vzájemně potkávají na třídních schůzkách, tak si také mění své zážitky, sdílejí podobné problémy a čerpají zkušenosti, jak řeší případné potíže jinde. Vzájemné seznámení rodičů pomáhá ke snadnějšímu rozhodnutí, když si žák chce domů pozvat nového spolužáka.

Žáci s lehkým mentálním postižením potřebují značně velkou podporu ze strany zákonných zástupců a kvalita domácí přípravy významně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. Rodiče se snaží společně s dítětem **plánovat přípravu do školy**. Pakliže dítě zná počet úkolů a rodič nepřidá již další úkoly, je mnohem klidnější. „Rodiče mi sami přiznali, že museli změnit chování při domácí přípravě jejich dítěte. Nedostatečná znalost problematiky, pocit neschopnosti k vysvětlení úkolu dítěti i stoupající odpor dítěte zapříčinilo hádky, kritiku, křik, pláč i vztek dítěte. Změny se týkaly zejména snahy zachovat klid, trpělivého vysvětlení zadání dítěti i motivace dítěte povzbuzením a pochvalou“ (I21).

Rodiče si uvědomují důležitost **plnění domácích úkolů** dítěte v jejich přítomnosti. V rodinách často bývá pravidlem, že děti vypracovávají úkol osamoceně, rodiče se poté zlobí, že úkoly jsou s chybami a neúhledné. V přítomnosti rodičů jsou děti jistější při plnění úkolů a radují se

ze sdílení úspěchu. Učitelé poukazují i na pokroky v rodinách, kdy se snaží dohodnout v rodině na pravidelném režimu školní přípravy tak, aby vyhovoval dítěti i rodičům. Vytváří si rozvrh učení, který dodržují. Tím se snaží předcházet nechávání úkolů na večerní hodiny, kdy je dítě značně unavené, nebo na poslední chvíli. Rodiče se dále snaží realizovat úpravu podmínek pro učení, tj. neodbíhání od učení, zabezpečení soukromí i vytvoření klidné atmosféry zahrnující také zamezení rušení z důvodu hovoru přes mobilní telefon. Pedagogové potvrzují, že rodiče si uvědomují horší soustředěnost a snadné odvedení pozornosti jiným směrem u svých dětí s lehkým mentálním postižením. Za důležité rodiče považují ověřování pochopení obsahu právě čteného textu či pochopení zadání úkolu.

Učitelé se snaží vést rodiče k nezapomínání ověřovat, zda dítě postup, text či úkol chápe správně. Nepochopení zadání nemusí být hned zřejmé, což ukazuje jednoduchý příklad. Dítě napíše správné i/y ve slově, ale po požádání zdůvodnění již dítě není schopné odpovědět a přišť udělá ve stejném slově chybu, kterou rodiče nechápou.

Mezi další povinnosti dítěte patří **chystání školních pomůcek**. Tuto povinnost většina dětí dělá společně s rodiči, příp. si dítě chystá pomůcky samo, ale rodiče následně kontrolují spolu s dítětem aktovku. Učitelé samozřejmě preferují možnost, aby dítě dělalo samo tuto povinnost a rodiče pouze zkontrolovali její splnění. Podobně se učitelé snaží podporovat rodiče k samostatnosti dítěte přípravou oblečení do školy. Tuto aktivitu by rodiče měli dělat společně s dětmi. Dítě by mělo o svých věcech mít přehled a dokázat vytrdit oblečení dle použití, tj. oblečení do školy, na pobyt venku a na domácí chození. Pedagogové ale poukazují na skutečnost, že většina rodičů připravuje oblečení sama. Příprava do školy úzce souvisí se samostatností a sebeobsluhou. Dítě si musí umět samo zavazovat tkaničky a oblékat se. To stejné platí o dostatečném osvojení hygienických návyků. Dítě se nemůže bát používat ve škole toaletu a musí vědět, při jakých situacích si umýt ruce.

## Rozvoj zrakového vnímání v domácí přípravě

V rámci domácí přípravy jsou zařazována cvičení na rozvoj zrakového vnímání, jelikož se jedná o součást přípravy na čtení. Učitelé dávají žákovi s lehkým mentálním postižením různorodé nakopírované pracovní listy, s nimiž mají doma pracovat, příp. si učitelé sami zpracovávají materiály pro domácí úkoly.

Cvičení „**Velké karty**“ zahrnuje více úkolů, nejedná se tedy jen o procvičení zrakové percepce, ale také například o cvičení motorických dovedností. Žák dostane od učitele nakopírované karty pěti postaviček, které si má nastříhat. Tímto získá základní materiál, s nímž se bude dále pracovat. Rodiče nejdříve s dítětem pojmenují jednotlivé postavičky, jelikož je budou provázet několika úkoly. Zde učitelé doporučují rodičům, aby každý úkol několikrát opakovali. Dosažení úspěchu u dítěte podmiňuje každodenní procvičování, byť jen chvilku. Rodiče položí na pracovní plochu vedle sebe celkem šest postaviček, z toho pět bude stejných a pouze jedna jiná. Dítě má ukázat na odlišnou postavičku a pojmenovat ji. Dále má dítě spočítat, na kterém místě v dané řadě postavička je. Takto stejně rodič položí vedle sebe šest postaviček na pracovní plochu, ale jiné budou dvě postavičky, jinak je postup stejný. Po zdárném zvládnutí těchto úkolů

již dítě pracuje s pracovními listy, kde má nejdříve vybarvit postavičku, která se liší od ostatní v řadě. V druhém pracovním listu má zakroužkovat postavičku, která se liší od ostatních v řadě. Oba pracovní listy řeší totéž, takže učitel si může ověřit, zda a jak dítě tento typ úkolu zvládlo. Další sekce úkolu spočívá v tom, že rodiče položí na pracovní plochu vedle sebe celkem pět postavíček, které budou stejné. Jednu ale dají vzhůru nohama a dítě má hledat, která je obráceně. Rodiče mají napsané číselné karty (1.–5.) a dítě ukazuje, na které pozici se nachází obrácená karta. Nad karty postavíček dají rodiče i karty čísel z důvodu lepší orientace. Takto stejně rodič položí vedle sebe na pracovní plochu pět postavíček, ale jednu natočí o 90° vlevo či vpravo. Dítě má hledat postavičku, jež je otočená jinak než ostatní v dané řadě. Dítě má ukázat, pojmenovat postavičku a určit, zda je postavička natočená vlevo či vpravo. Po zdárném zvládnutí těchto úkolů již dítě pracuje s pracovním listem, kde má označit postavičku, jež je natočená jinak než první v řadě. V poslední sekci bude dítě určovat, co se ztratilo. Rodič vyskládá všechny karty na pracovní plochu a spolu s dítětem pojmenují každou kartu. Poté se dítě otočí, aby nevidělo na pracovní plochu. Rodič odebere jednu kartu a následně se zeptá: „Co se ztratilo?“ Po tomto povelu se dítě otočí nazpět a hledá, co zmizelo. Takto rodič postupně vystřídá všechny karty.

Při cvičení „**Malé obrázky**“ rodiče využívají postavičky z předchozího cvičení a karty poslouží několika způsoby. Nejprve bude mít dítě za úkol třídění, kdy bude muset vytvořit hromádky se stejnými postavičkami. Poté bude mít dítě vytvořit hromádky, v nichž budou vždy tři postavičky, ale každá odlišná. Při řazení má dítě vyhledávat a skládat řadu obrázků dle diktátu rodiče. Dále má dítě jmenovat postavičky a stavět řadu. V poslední sekci jmenuje rodič jednotlivé postavičky a říká, zda má dítě stavět z postavíček sloupec či řadu. Dále má dítě stavět a jmenovat postavičky tak, jak se mají zařadit za sebou.

U cvičení „**Práce s písmeny**“ sedí dítě spolu s rodičem na koberci a rodič před sebe položí vystřížená zalaminovaná písmena. Dítě si má z hromádky vybrat určitý počet písmen podle zadání rodiče. Následně rodič ukazuje dítěti některá z písmen, pokud takové písmeno má, tak jej má přidat na hromádku. Při cvičení nejde o poznávání písmen ve smyslu pojmenovávání, ale jde o učení se rozlišovat písmena, která patří k sobě. Takto se pokračuje s dalšími písmenky a na závěr rodič s dítětem porovnávají hromádky, kde je písmen méně, stejně či více. „*Rodiče toto cvičení také obměňují, využívají geometrické tvary, abstraktní tvary, psací písmena, tiskací malá písmena a další*“ (129).

Do cvičení „**Co se změnilo?**“ je značně zapojen rodič, kdy dítě si má rodiče důkladně prohlédnout, poté jde rodič do vedlejší místnosti a něco na sobě změní (přijde bez pantoflů, sundá si brýle, rozepne si knoflík na košili aj.). Následně se rodič vrátí za dítětem do místnosti a dítě má uhodnout, co se na rodiči změnilo. Samozřejmě rodiče toto cvičení obměňují, kdy rodič změní něco v místnosti a dítě má hledat, co se změnilo. Učitelé tuto hru považují za velmi vhodnou a zároveň velmi oblíbenou v domácím prostředí.

Pro cvičení „**Obrázkové loto**“ si rodiče vyrábí kruh, na němž je nakreslený shodný obrázek několikrát za sebou, ale v různých směrech. Rodiče si vyrobí dva pruhy, zalaminují je, ale jeden pruh zůstane vcelku a druhý se rozstříhá. Dítě má vždy přikládat na pás jeden rozstříhaný obrázek.

Aktivita „**Obrázek ze špejle**“ se šikovně hodí na domácí procvičování. Rodič si připraví nalámané špejle (zápalky bez hlavičky, párátka), sestavuje jednoduchý obrazec a dítě opakuje úkon. Rodič postupuje po jednotlivých krocích, tedy jeden kus špejle položí a dítě udělá to stejné na svém obrazci. Rodič při této aktivitě postupně ztěžuje obrazce, zvyšuje tak náročnost.

## Rozvoj sluchového vnímání v domácí přípravě

V rámci domácí přípravy je důležité nepodceňovat rozvoj především sluchové diferenciaci a cíleně se rozvoji věnovat. Pedagogové při práci s žáky s nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním zjistili, že žákům mohou značně pomoci obrázky. Někteří žáci hůře sluchově odliší slovo salát a salám, i když se je učitelé snaží co nejvýrazněji vyslovit. U těchto žáků pomohlo spojit zvukový vjem s vjemem zrakovým a na tomto principu učitelé zakládají domácí práci s obrázky.

Při **cvičení sluchové percepce se zrakovou oporou** má rodič vybrat dvojici obrázků, jež se odlišují jedním písmenem. Začínají se slovy, jež se odlišují první hláskou, pokračují se slovy lišícími se hláskou na konci, poté se slovy lišícími se hláskou uprostřed a nakonec zařazují dvojice slov lišících se hláskou na konci, jež nemění význam slova, ale jeho množství. Procvičované slovo je připojeno pod obrázek, a to pro snadnější orientaci rodiče. Pakliže umí dítě již číst, lze slova odstříhnout. Na začátku nácviku rodič použije jen tři dvojice, každý den přidává další dvojici obrázků, až pracuje se všemi obrázky. Po bezpečném zvládnutí cvičení se zrakovou oporou může rodič ustoupit od používání obrázků a **cvičit sluchovou percepci bez zrakové opory**. V další části se pojmenovávají obrázky a spojují s významem, kdy rodič jmenuje a dítě má ukázat na ten správný obrázek. Následně si vymění role. Dále rodič vyslovuje pouze dvě slova obrázků, poté se zeptá, zda dítě slyšelo shodná slova či nikoliv. Zde je ale potřebné se ujistit, že dítě bezpečně diferencuje význam slova různý a stejný. „*Poradila jsem mamince, aby po dítěti chtěla používat slova a aby jen neřikalo ano – ne či jen přikyvovalo hlavou*“ (I22). Následuje určení slyšené hlásky, kdy obrázky rodič rozloží na stůl, ukazuje na konkrétní obrázky, vyslovuje slovo a dítě má jmenovat počáteční hlásku, později poslední hlásku. Na počátku zpravidla rodič počáteční hlásku zdůrazňuje, příp. zopakuje pro snadnější určení. Obdobně postupuje také s poslední hláskou. V poslední části se pracuje s rýmy, kdy rodič vysvětluje dítěti snadnější zapamatování říkadel v případě rýmování některých slov. Opět se pracuje s kartičkami, které rodič libovolně rozloží po stole. Nejdříve rodič jmenuje dvojice rýmujících se kartiček a dítě tyto kartičky vyhledává. Dále již dítě přiřazuje k sobě kartičky, jež se rýmují. Když si dítě ještě nepamatuje některé dvojice rýmu, tak se zapojuje rodič a střídá se s dítětem ve vyhledávání rýmů. Rodič pojmenovává ty rýmy, které dítěti nejdou.

Po zvládnutí cvičení se zrakovou oporou rodič **procvičuje rýmy pouze sluchem**. Začíná se se slovy, která má dítě již nacvičená s využitím obrázků. Rodič říká bez obrázků dvojice slov, jež se liší jednou hláskou, a dítě má určit, zda slyší shodná slova či nikoliv. Tuto aktivitu rodič zařazuje například před čtením, vyrobí s dítětem dvě kartičky. Na jednu kartičku napíší velké písmeno S (stejně) a na druhou kartičku R (různé). Rodič říká dvojice slov, na domluvený povel dítě zvedá kartičku, jež svým písmenem označuje slyšení dítěte slova stejného nebo různého. Tímto rodič nehodnotí chyby, ale zjišťuje si, zda je nezbytné dále pokračovat s nácvikem.

Dále rodič cvičí **rozlišování délky slov**, a to nejprve v lehčí podobě, kdy dítěti říká slova a dítě určuje, zda je dané slovo na jednu nebo více slabik. Pakliže si dítě není jisté, tak si slovo roztleská nahlas po slabikách a určí počet slabik. Při těžší variantě rodič říká dítěti vždy dvě slova a dítě určuje, které z těchto dvou slov je na jednu slabiku, nebo na více než jednu slabiku. Pakliže si dítě není jisté, tak si slovo opět roztleská nahlas po slabikách a určí počet slabik.

## Modifikace domácí přípravy

Učitelé navazují na obsah výuky, jenž vychází z obsahu individuálního vzdělávacího plánu. Především probírají se zákonnými zástupci **podmínky domácí přípravy**, tj. průběh domácí přípravy v klidném prostředí a bez rušivých podnětů, např. rádia, televize aj. Doporučují rodičům, aby dodržovali denní režim, tedy soustředili domácí přípravu do pravidelné doby, aby poskytovali dostatek času k mimoškolním aktivitám a relaxaci. Toto působí preventivně proti přetěžování. Samozřejmě se pedagogové snaží předcházet nespolupráci zákonných zástupců při domácí přípravě, přibližují a zdůrazňují rizika vyplývající z vynechávání domácí přípravy ve spojitosti se specifiky žáka s lehkým mentálním postižením: rychlé zapomínání (následný nárůst učiva vede k přetížení), omezení zvládnutí dalšího učiva navazujícího na předchozí látku a omezení v soběstačnosti v běžném životě (např. orientace v čase, platba v obchodě apod.).

Učitel zadává pravidelně žákovi s lehkým mentálním postižením **odlišné domácí úkoly** oproti zbytku třídy. Zde pomáhají žákům rodiče především s pochopením zadání (nechají žáka formulovat zadání vlastními slovy a kontrolují správnost pochopení) a se zvolením optimální pomůcky (např. během procvičování i/y nechávají žáka vybrat mezi přehledem vyjmenovaných slov a měkkými/tvrdými kostkami, vyžadují zdůvodnění jevu, případnou neznalost znovu vysvětlí). Dále dbají na dodržování již stanovených postupů (např. při nácviku čtenářských dovedností na dodržování vázaného slabikování za pomoci obloučkování a na kladení otázek zjišťujících porozumění textu).

Učitelé modifikují domácí úkoly pro žáky s lehkým mentálním postižením, kdy žáci vypracovávají domácí úkol z cvičebnic, pracovních listů nebo speciálně vybraných učebnic, procvičují si elementární dovednosti, které nemají dostatečně rozvinuté a brání jim v osvojování učiva navazujícího. Například žáci s lehkým mentálním postižením dostanou **cvičení zaměřená na grafomotoriku, osvojování prostorové orientace, rozvoj čtenářských dovedností** a ostatní žáci třídy dostanou konkrétní příklady z učebnice.

Pedagogové se taktéž snaží **strukturovat komplexní úkoly do menších celků**. Komplexnost úkolu samozřejmě může mít různé podoby, v závislosti na tom rodiče reagují na práci žáka. Pakliže úkol obsahuje množství dílčích kroků, které je potřeba zvládnout, tak s dítětem postupně zpracovávají úkol, vždy mu vymezí, příp. stanoví, který krok má zrovna vykonat. Čekají, než ho splní, poté pokračují v další aktivitě. Typickým příkladem je řešení slovních úloh nebo určování shod přísudku s podmětem. Pokud úkol obsahuje mnoho informací, které je potřeba zpracovat, než nalezne řešení, má dítě při zpracování úkolu ukázaný jen ten krok, příp. ten dílčí úkol, jenž právě zpracovává a na nějž potřebuje zaměřit pozornost. Postupně dítěti odkrývají



celý úkol, tj. celý obrázek, celou stránku apod. Zde rodiče někdy využívají druhou variantu, kdy si s dítětem prohlédnou celek a poté se zaměří na dílčí části, vše ostatní zakryjí rukou (papírem, podložkou), případně jmenují s dítětem, co vidí, a nakonec opět studují celek. Pakliže je zadání úkolu na pracovních listech, stránce v sešitě nebo v učebnici uvedeno drobným písmem, obklopeno dalšími podněty (obrázky, další úkoly), jež nejsou nyní relevantní, a další instrukce, tak rodiče zakrývají čistým listem papíru na stránce vše, co dítě nepotřebuje vidět v daném okamžiku, aby se mohlo soustředit na ten jeden konkrétní úkol. Pokud úkol vyžaduje pracovat s více pomůckami, rodiče dítěti poskytují pomůcky postupně, vždy jen ty, které zrovna potřebuje, aby nebylo rozptylováno. Rodiče hlídají, aby na pracovním místě mělo vždy pouze ty pomůcky, jež nezbytně potřebuje. *„Vedu dítě k návyku, aby si samo úkoly strukturovalo aspoň v nejjednodušší podobě. Aby při čtení používalo záložku k lepšímu soustředění na čtený text, aby si rukou zakrývalo, co nepotřebuje a ruší ho při zpracování úkolu, a další“ (I26).*

Snaha rodičů nastavit optimální podmínky domácí přípravy se opírá o správnou **motivaci dítěte**, která je určující k dalšímu průběhu domácí přípravy. Správně zvolená motivace vede k postupné samostatnosti a autonomii dítěte při domácí přípravě, čehož chtějí rodiče prioritně dosáhnout. V případě správné motivace podporují rodiče seberozvoj i sebehodnocení dítěte a zvyšují jeho sociabilitu. Pokud ví, jak dítě motivovat, mohou výrazně zvýšit tempo jeho učení. Častým motivačním prostředkem bývá odměna, zpravidla pochvala, oblíbená činnost či sladkost. Rodiče navádí dítě k pečlivé komparaci stávajícího úkolu s úkolem řešeným v nedávné době z důvodu uvědomění si známého způsobu práce. Když společně s dítětem pojmenují, o čem úkol je, parafrázuji tím znovu priority (rodiče řeknou, co je nezbytné udělat, co už dítě udělalo), nechají dítě, aby opakovalo, o co jde. Pokud je to žádoucí, zapisuje si dítě do sešitu to podstatné, podtrhává si důležité pojmy, píše si postup, k němuž společně s rodičem dospěl. Poté rodiče vedou dítě k tomu, aby se vracelo k zapsaným informacím vždy, kdy je to žádoucí. Motivace ovlivňuje prožívání i jednání dítěte. Rodiče vedou dítě k dodržování společně stanovených pravidel, dítě je schopno pracovat dle pokynů a věnovat úkolu vyšší pozornost. Prožitek z úspěchu může navodit pozitivnější atmosféru a vést ke zlepšení učebních výkonů. Pochvala rodičem je pro dítě motivující, ale musí být vyrovnaná ve spojitosti s učebními výkony. Povzbuzení i zažívání pocitu důvěry a bezpečí napomáhají k dosažení lepších učebních výkonů dítěte. Souhrn všech nezbytných předpokladů k dosažení úspěšnosti v učení vytváří výkonovou zdatnost dítěte.

### Využití zpětné vazby

Pedagog ovlivňuje domácí přípravu žáků též zpětnou vazbou k domácím úkolům. Především je důležitá **kontrola**, která zjišťuje výsledky edukační práce a jejich komparaci s vytyčeným cílem. Kontrola i její zajištění ovlivňují kvalitu žákovské domácí přípravy. Pakliže má žák dojem, že úkoly jsou zadávány jen z formálního hlediska, vypracovává úkoly nesvědomitě, příp. vůbec. Tomuto učitelé předchází vhodně motivovanými úkoly i kontrolou. Z pravidelné kontroly mají prospěch i učitelé, jelikož rozbor úkolů a jejich výsledky vedou ke zlepšování edukační práce. Samozřejmě je důležitá také kontrola rodičů, proto je žádoucí, aby zákonní zástupci spolupracovali s pedagogy při domácí přípravě. Rodiče zpravidla podepisují domácí

úkoly a svým podpisem potvrzují, že byl úkol vypracován doma, nesou spoluzodpovědnost za vypracování úkolu i jeho estetickou stránku, nikoliv však za věcnou správnost. Věcná správnost je v gesci žáka a poté následuje pedagogova kontrola.

S kontrolou úzce souvisí **oprava chyb**, jinak se domácí úkoly mívají účinkem. Nejracionálnější postup pedagogů při kontrole představuje posouzení závažnosti a důležitosti úkolu. Dle toho totiž učitel opraví úkol zběžně, důkladně nebo klasifikačně. Kontrola nemusí být pouze individuální, ale také kolektivní. Při velkém počtu žáků nejsou učitelé schopni náležitě zkontrolovat vždy všechny úkoly, proto využívají kolektivního opravování na počátku vyučovací hodiny. Tímto se žáci taky učí kritickému hodnocení práce spolužáka. Pedagogové se samozřejmě snaží vést žáky k jisté sebekontrolě, což u žáků rozvíjí odpovědnost za vlastní práci. Učitelé žáky připravují a vychovávají ke kontrole vlastní práce, nejedná se o záležitost krátkodobou ani jednoduchou, proto mají stále na paměti, že problematika domácích úkolů tvoří nedílnou součást edukačního procesu.

Učitelé **důsledně zadávají domácí úkoly**, vysvětlují požadavky pro správné splnění, zdůrazňují datum odevzdání samostatného úkolu i způsob vyhodnocení. Při klasifikaci domácích úkolů učitelé vidí problém především v samostatnosti práce. Někdy pomáhají rodiče, příp. sourozenci, s vypracováváním žákova domácího úkolu. Pedagogové se tedy nesnaží hodnotit úkol z pohledu správnosti, ale z hlediska četnosti splnění domácích úkolů a jejich úpravy. Samozřejmě pedagogové se nesnaží o to, aby domácí úkoly byly jen prostředkem získání dobré známky nebo učitelovy přízně, avšak i takové důvody jsou vhodné jako motivace k plnění domácích úkolů. Učitelé si před zadáváním domácích úkolů stanovují požadavky, dle kterých budou úkoly hodnotit, např. jaký způsob klasifikace zvolí a hlavně jakou roli budou na konečném hodnocení práce žáka v jejich předmětech tvořit domácí úkoly.

Pedagogové v rámci své praxe využívají několik **forem hodnocení domácích úkolů**. Nejdříve se jedná o jednoduché neverbální hodnocení (úsměv učitele, gesto či dotyk učitele) nebo jednoduché verbální hodnocení (jednoduché slovní hodnocení či krátké slovní vyjádření s určitým emocionálním nábojem). Dále jde o označování žáků dle chování nebo výkonnosti, např. umístění problémového žáka do přední lavice k pedagogovi a označení žáků úspěšných nebo neúspěšných. Učitelé taktéž využívají kvantitativní hodnocení, tedy známkování dle klasifikační stupnice, známkování se zdůvodněním, výčet správně splněných úkolů, výčet chyb, vyjádření počtu bodů či procent. Stále v menší míře učitelé vzpomínali kvalitativní (slovní) hodnocení, z něhož aplikují slovní obsahovou analýzu výsledků, pozitivní nebo negativní parafrázi výkonu, odměnu žákovi a vyhlášení vítězů úkolu. „*Někdy hodnotím úkoly slovně, někdy známkou, ale žáci vždy vědí dopředu, jak budu úkol hodnotit. Hlavně obsáhlejší úkoly hodnotím známkou*“ (116).

Zpětná vazba má opodstatnění nejen na bezchybný projev žáka, ale také jako **reakce na chyby**. Chyba poskytuje cenný pohled na poznávací činnosti žáka. Někdy je chyba hodnotovým měřítkem výkonu žáka, předurčuje výslednou známku a považuje se za ukazatel výsledku edukačního procesu i schopností žáka. Chyba ale může být přínosná z několika důvodů, pro žáka je určitým prostředkem učení, pedagogy informuje o pokrocích daného žáka a zprostředkovává poznatky o způsobech osvojování učiva a využití technik a strategií žáka při osvojování

konkrétního učiva. Chybám učitelé předchází zejména při osvojování pohybových a pracovních dovedností. Naopak je chyba žádoucí při řešení problému, učení obtížnějších poznávacích činností a u činností tvůrčích. Často chyby aktivují negativní emoce, proto je důležité s nimi ve výuce zacházet opatrně i adekvátně situaci.

Pedagogové se snaží následně *pracovat s chybami z domácích úkolů* v edukačním procesu a poskytovat okamžitou zpětnou vazbu ve výuce. Každý žák však nemusí být při řešení učební úlohy ve stejné části jako ostatní žáci ve třídě a učitel tak nemůže snadno proniknout do probíhajícího procesu učení. A v těchto situacích učitelé používají několik technik zjišťování současného stavu porozumění. Pracují se zeleno-červenou kartou, kdy každý žák má kartu se zeleným kolečkem na lavici. Pakliže potřebuje poradit, otočí kartu na opačnou stranu s červeným kolečkem. Učitelé následně k těm žákům, kteří nerozumí, vysílají žáky, již úlohu zdárně vyřešili. Dále se využívají čtyři karty nebo kelímky v bílé, zelené, žluté a červené barvě. Bílá barva signalizuje práci žáka, zelená ukazuje hotovou práci žáka a hledání žáků žádajících o pomoc. Žlutá barva značí žáky, již si nevědí rady a potřebují podporu od spolužáků, a červená dává učitelům na vědomí, že žák vůbec nerozumí úkolu a potřebuje jeho podporu a pomoc. Ke zpětné vazbě pedagogové taktéž využívají techniku semaforu, aby žáci ukázali učitelům, jak rozumějí vysvětlovanému učivu. Zelená představuje úplné porozumění bez nutnosti další pomoci, oranžová předpokládá porozumění s případnou pomocí a červená znamená zcela nepochopení s vysvětlením znovu. Zde se ale směr zpětné vazby otáčí, jejím příjemcem je pedagog, který může vysvětlení obohatit o konkrétní příklad, jiný způsob aj. Odpovědní karty patří k technikám, jež umožňují získat najednou odpověď od více žáků. A tím identifikovat, jestli žáci porozuměli, nebo začít zjišťovat, kde konkrétně se žáci ztratili. Odpovědní karty mohou mít různorodou podobu. Karty si vytváří každý žák sám, každá karta bude mít odpovědi na obou stranách, např. ano – ne, rozumím – nerozumím, souhlasím – nesouhlasím aj.

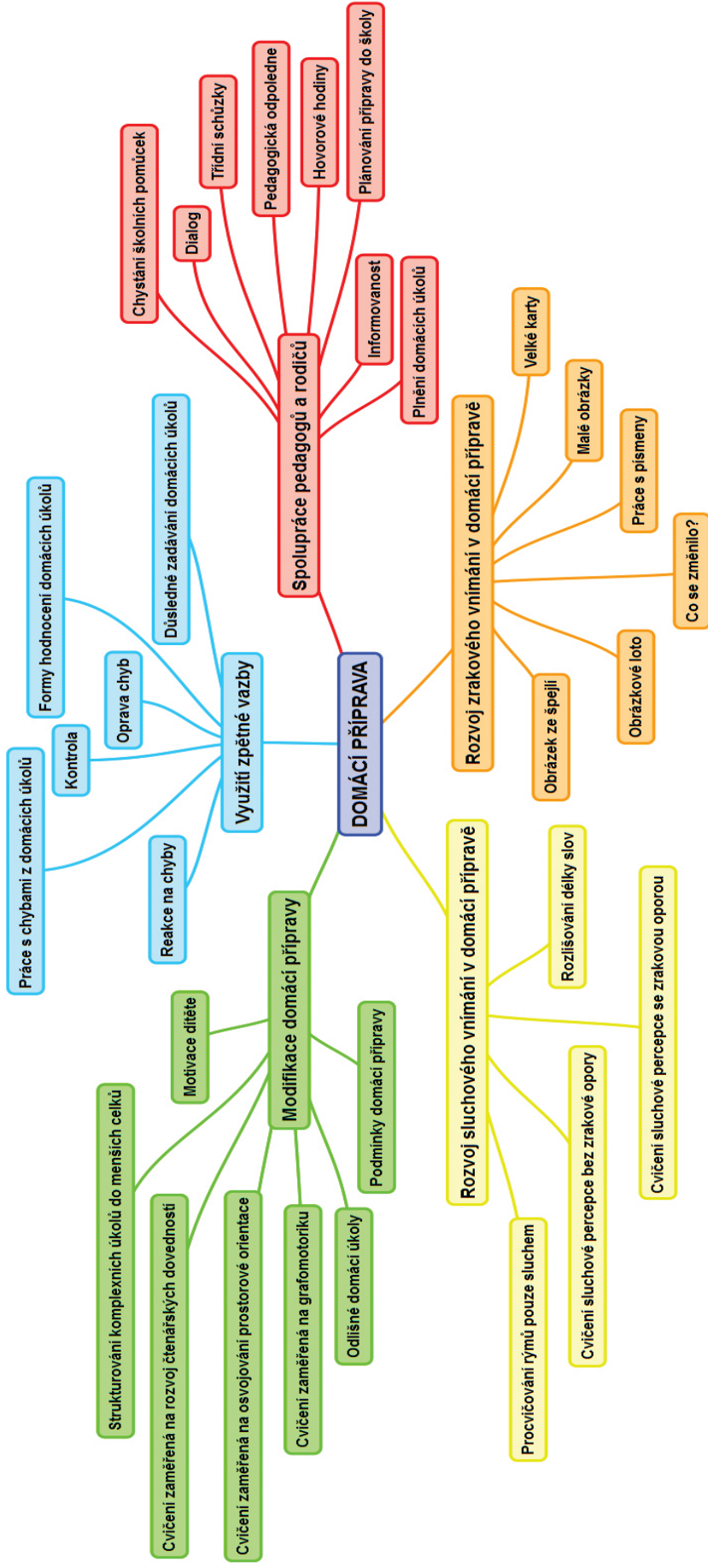


Schéma 4.  
Domácí příprava



## Kategorie 5: KOOPERACE SE ŠKOLNÍMI SPECIÁLNÍMI PEDAGOGY

Pátá kategorie se zaměřuje na kooperaci se školními speciálními pedagogy při edukaci žáků s lehkým mentálním postižením. Kategorie se dále člení na pět subkategorií. V první subkategorii je pozornost věnována **strategiím rozvoje sluchového a zrakového vnímání**, jež nápravnými cvičeními stimulují rozvoj zmíněných dovedností. Další subkategorie se zaměřuje na **nákup pomůcek**, jelikož názornost pozitivním způsobem ovlivňuje proces zapamatování žáků. Třetí subkategorie se věnuje **náslechům a metodickému vedení**, které je nezbytnou podmínkou zdárného působení pedagoga i asistenta pedagoga a jejich profesního rozvoje. Následující subkategorie je zaměřena na **intervenci školního speciálního pedagoga**, jelikož intervence předchází školní neúspěšnosti a zmírňuje ji. **Konzultace se zákonnými zástupci** v rámci tripartitních schůzek spadá do páté subkategorie.

### Strategie rozvoje sluchového a zrakového vnímání

Školní speciální pedagogové mají při edukaci žáků s lehkým mentálním postižením nezastupitelné místo. Zejména spolupracují s pedagogy při **volbě strategií k rozvoji sluchového a zrakového vnímání**, potažmo k rozvoji předpokladů pro čtení a psaní. Pro osvojení si dovedností pro čtení a psaní nebývá zpravidla tak účinné opakování založené na mechanickém čtení a předpisech nebo psaní diktátů. Tyto kroky nevedou u žáků s lehkým mentálním postižením k posilování čtenářských dovedností a k automatizaci psaní. Naopak u žáka vzbuzují nechuť k dalšímu učení se a obavy z dalších úkolů. Pro rozvoj čtenářských dovedností a psaní podporují školní speciální pedagogové u žáků s lehkým mentálním postižením zejména oblast fonologického uvědomování, zrakové vnímání, prostorovou orientaci a grafomotoriku. Všechny oblasti spolu úzce souvisí a posilování jedné přispívá k rozvoji i dalších.

Školní speciální pedagogové volí často **zábavné strategie pro rozvoj fonologického uvědomování** žáků s lehkým mentálním postižením, které aplikují během individuální péče o tyto žáky, ale také tyto strategie předávají pedagogům těchto žáků, kteří je vkládají do běžné edukace. V rámci sluchové analýzy a syntézy se školní speciální pedagogové zaměřují na rozklad textu, rozlišování hranic slov, vyčleňování jednotlivých slov z vět a následné uvědomění si jednotlivých slabik a skladby slabik do slov. Hlavní důraz je kladen na **porozumění obsahu čteného textu**, které je oslabeno obtížným skládáním písmen do slabik, slabikováním, hláskováním, pomalým a namáhavým čtením. Velice podobná situace nastává i v případě **psaní**. Žák s lehkým mentálním postižením mívá často potíže při uvědomování si jednotlivých hlásek, které píše zkomoleně, nebo písmena vynechává a objevují se i další chyby. Mezi často volené **strategie rozvoje sluchového vnímání** patří rozlišování slov ve větě, kdy žák určuje počet slov ve větě, které symbolicky zaznamenává nebo počítá, dále rytmizace pomocí vydupávání, tleskání či krokování. Taktéž hledání a tvorba rýmů patří mezi frekventované strategie, stejně jako určování první a následně i poslední hlásky ve slově a rozklad slova na hlásky. Vyhledáváním určité hlásky ve slově se podporuje také sluchová analýza a syntéza, jelikož žák musí určit, zda hlásku ve slově slyší či nikoliv, a tím je vybízen k rozkladu slova. Školní speciální pedagogové



zařazují hry zaměřené na sluchovou analýzu a syntézu nenápadně mezi jednotlivé úkoly, čímž se snaží o zvýšení pozornosti žáků s lehkým mentálním postižením. Oblíbenými hrami je slovní kopaná, Amos, osmisměrky, křížovky, Kris kros aj. Čtení a psaní ovlivňuje do značné míry také schopnost sluchové diferenciaci, jež je důležitá též pro vývoj řeči a výslovnost, což jsou často oslabené dovednosti žáků s lehkým mentálním postižením. Pokud žák mylně rozlišuje hlásky, chybně je i píše a čte. Na tomto základě vznikají gramatické chyby. Školní speciální pedagogové nabádají pedagogy k zapojování *multisenzorického vnímání* žáků, kdy propojují hmat, sluch, zrak. Pedagogové slova vyslovují, žáci je opakují a zároveň ukazují na pomůckách, kterých se dotýkají. „*Naše speciální pedagožka nám pořídila bzučák, takže při cvičení délek čtu s žákem slovo, pak jej vybzučí a správně zapíše. Propojujeme takto několik úrovní vnímání*“ (125).

**Zrakové vnímání** je stejně jako sluchové vnímání stěžejní oblastí pro čtení i psaní žáků. Aby žák s lehkým mentálním postižením nezaměňoval písmena a číslice, zaměřuje se školní speciální pedagog na rozlišování detailů, hornodolního a pravolevého postavení. Pedagogové se často obrací na školní speciální pedagogy při potížích v záměnách písmen, které se liší detaily (m – n, k – h, j – t, b – p – d) aj., ale také při záměně číslic či operačních znaků a symbolů v matematice. Typickým projevem nedostatečně rozvinuté zrakové diferenciaci u žáků s lehkým mentálním postižením bývá zrcadlení písmen, častěji velkých tiskacích, záměny v grafických znacích a pomalé osvojování si písmen a jejich vybavování. Znatelnější je také pomalejší čtení s výraznou chybou oproti spolužákům. Školní speciální pedagogové nabádají pedagogy k podpoře fixace písmen modelováním s využitím různých materiálů, vyhledávání rozdílných a shodných symbolů, písmen, číslic, rozlišování písmen v textu a jejich doplňování, podtrhování, barevné vyškrtávání a hledání detailů. V oblasti zrakové analýzy a syntézy se zaměřují na práci se stavebnicemi, ať už při stavbách dle vlastní fantazie, nebo podle předloh, dále práci s mozaikami a skládkami z rozstříhaných obrázků, pohlednic, popřípadě skládání puzzlí, tangramů a dokreslování obrázků.

## Nákup pomůcek

Spolupráci se školním speciálním pedagogem uvádí pedagogové taktéž při **výběru a pořizování pomůcek**, které jsou vhodné pro edukační činnost žáků s lehkým mentálním postižením. Školské poradenské zařízení kontaktuje školu s navrženými podpůrnými opatřeními pro žáka s lehkým mentálním postižením. Nejčastěji kontaktují speciálně pedagogická centra přímo školního speciálního pedagoga, který vede seznam pomůcek, jimiž škola disponuje. V případě realizace podpůrného opatření formou nákupu pomůcek pro konkrétního žáka se obrací školní speciální pedagog na třídního učitele nebo pedagoga daného předmětu, do kterého mají být pomůcky pořízeny. Po doručení doporučení ze školského poradenského zařízení do školy je nutné pomůcky uvést do matriky z důvodu čerpání financí.

Pedagogové ve spolupráci se školními speciálními pedagogy volí nejvhodnější pomůcky pro žáky s lehkým mentálním postižením. Tento proces bývá velmi zdoluhavý, neboť jsou stále v malém povědomí zdroje, kde je možné tyto pomůcky pořídit. Dalším častým problémem je **konkretizace dané pomůcky**. U žáků s lehkým mentálním postižením se do výběru vhodné pomůcky často zapojují také zákonní zástupci, neboť s mnohými pomůckami pracují žáci

i v domácím prostředí, a proto je nutné, aby uměli pomůcky vhodně využívat právě i zákonní zástupci. Z tohoto důvodu zvou pedagogové zákonné zástupce do školy na společnou schůzku se školním speciálním pedagogem, kde se vzájemně domlouvají na typu pomůcky, jejím pořízení a zařazení do edukačního procesu. Některé dražší pomůcky využívá žák s lehkým mentálním postižením zejména ve školním prostředí, ale v případě pomůcky typu notebooku s programy na procvičování učiva je vhodné, aby mohl notebook používat i v domácím prostředí. V těchto případech často pedagogové zastupující školu sepíší se zákonnými zástupci **dohodu o používání** této pomůcky v domácím prostředí. Dohoda obsahuje záměr využívání pomůcky, mnohdy se uvádí i četnost a frekvence využívání a doba, kdy žák využívá tuto pomůcku v domácím prostředí. Někteří žáci ponechávají notebooky po dobu týdne ve škole a domů si je nosí až o víkendu, kdy na nahranych softwarech, pomocí speciálních CD či za využití specializovaných počítačových programů procvičují zábavnou formou hry zrakovou i sluchovou percepci a dle potřeby i další oslabené oblasti. Taktéž na notebooku plní některé domácí úkoly, procvičují gramatiku českého jazyka, počítají příklady do matematiky nebo hledají informace do naukových předmětů. Někteří žáci si však odnáší notebook ze školy každý den a další den si jej opět přináší.

U žáků s lehkým mentálním postižením pedagogové často volí **pomůcky k rozvoji motoricko-percepčních schopností**. Pro **podporu zrakového vnímání** pořizují pracovní listy k rozvoji zrakového vnímání, jako je Zrakové vnímání, Optická diferenciacie I. a II. nebo Zábavná cvičení pro rozvoj čtení. Hojně využívanou pomůckou je také procvičování za pomoci Logica Piccola nebo MiniLÜK, které fungují na základě pracovních karet zaměřených na určitou tematiku.

Pro **cvičení sluchového vnímání** pedagogové pořizují sady Cvičení pro dyslektiky od Olgy Zelinkové, které jsou cenově velice příznivé a obsahují jednotlivé sešity se zaměřením na Rozlišování slabik di – dy, ti – ty, ni – ny, nebo Cvičení sluchové analýzy a syntézy, Rozlišování hlásek, Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, Prostorovou orientaci a Čtecí tabulky. Často také nakupují jiné pracovní sešity se zaměřením na sluchovou analýzu a syntézu nebo diferenciaci, např. Šimonovy pracovní listy č. 15, Sluchové vnímání, Od zápisu do lavice – sluchové vnímání aj. „*I při rozvoji sluchového vnímání využíváme Logica Piccola. Pro nacvičování sluchové diferenciacie máme měkkotvrdou desku a pro rozlišování délek bzučák*“ (I30).

Pro **rozvoj grafomotoriky** žáků s lehkým mentálním postižením nakupují pedagogové sešity s pomocnými linkami, a to i ve vyšších ročnících. Také písanky pořizují s pomocnými linkami pro lepší udržení výšky písma. Některým žákům pořizují také speciální psací náčiní, které je ergonomicky tvarované a usnadňuje správný úchop, a tedy i jeho automatizaci. Kromě ergonomických per nakupují i násadky a nástavce, které používají na více psacích potřeb. Pedagogové dále preferují trojhranné pastelky a voskovky. V prvních ročnících pořizují pedagogové pracovní sešity na rozvoj grafomotoriky. Mezi tyto sešity řadí Psaní mě baví, Rozcvičovací listy, Čáry máry, Psaní s hraním, Kreslení před psáním, Jedním tahem, Šimonovy pracovní listy, Mezi námi pastelkami, Co si tužky povídaly, Jak se pastelky učily kreslit, Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní, Rozvoj grafomotoriky, Čtení, psaní, malování aj.

Nejčastěji pedagogové objednávají pomůcky **na internetu na portálech**, které mají vyzkoušené nebo které jim doporučují školní speciální pedagogové. Mezi velmi oblíbené internetové

stránky pro on-line nákup pomůcek je Dyscentrum, které zasílá pomůcky velice rychle. Dále pedagogové využívají stránky Montessori pomůcky, didaktické pomůcky, Pachner, Infracz, Logopedie-pomůcky, Nomiland, Centrumučebnic aj. V menší míře využívají pedagogové nákup přímo v *knihkupectví* nebo ve *specializovaných obchodech* pro školy.

## Náslechy a metodická vedení

**Preventivní aktivity** školního speciálního pedagoga mimo jiné v sobě zahrnují náslechy v hodinách cílené na žáka s lehkým mentálním postižením. V rámci náslechu ve třídě se jedná o pozorování k zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, jejich aktuálního nastavení i funkčnosti ve výuce, také pozorování vztahů vůči ostatním spolužákům třídy a možnosti podpory vzájemného působení žáka s lehkým mentálním postižením s ostatními žáky. Dále jde o **korekce v kooperaci se školským poradenským zařízením** dle aktuálních podmínek či situace. Školní speciální pedagog tedy zajišťuje pro školské poradenské zařízení zpětnou vazbu o účinnosti nastavených podpůrných opatření a participuje na zpracování individuálního vzdělávacího plánu.

Náslech představuje formu podpory učitele, jedná se o předstupeň, jenž realizuje školní speciální pedagog k získání informací, které využije pro metodické vedení pedagoga a přímou podporu vzhledem k identifikovanému žákovi s lehkým mentálním postižením. Před samotným náslechem se realizuje konzultace s pedagogem, kde se vytyčí cíl, na který se má při pozorování školní speciální pedagog zaměřit. Mimo toto individuální zaměření sleduje při náslechu i jisté standardní položky. Nejdříve sleduje aktivitu žáka, při kterých aktivitách je žák pasivní či aktivní. Dále pozoruje kvalitu jeho pozornosti, resp. schopnost reaktivace pozornosti i míru podpory tohoto pedagogem, možná kritická místa nebo rušivé momenty. Zajímá jej kvalita kontaktu pedagog – žák, jeho frekvence i míra aktivace žáka pedagogem vzhledem k ostatním spolužákům. Všimá si také tempa žáka vůči celkovému tempu třídy. Nesmí se ani zapomínat na úroveň samostatnosti žáka, v jakých oblastech pracuje samostatně a kde již potřebuje pomoc a jakou, a na úroveň konkrétních dovedností a znalostí žáka, co zvládá s problémy, co bez potíží, co nezvládá vůbec a jaké používá kompenzační strategie. Školní speciální pedagog také vnímá reakce žáka na hodnocení i motivaci, pozoruje nápadnosti v reakcích žáka, resp. v emočním prožívání. Kontroluje funkčnost používání materiálů, pomůcek, postupů pro žáka i jejich vyhodnocení. Poslední a neméně důležitou oblastí je sledování vztahu žáka k ostatním spolužákům v průběhu vyučovací hodiny, jestli je iniciativně kontaktuje, jestli se jimi nechá vyrušit a jestli je schopný nebo neschopný kooperace nastavené učitelem.

S **metodickým vedením pedagogů** úzce souvisí také **metodické vedení asistenta pedagoga**, jelikož realizuje u žáka s lehkým mentálním postižením konkrétní podpůrná opatření. Asistent pedagoga může konzultovat konkrétní naplňování podpůrných opatření se školním speciálním pedagogem, který mu poskytuje metodickou podporu k práci se žákem s lehkým mentálním postižením ve výuce nebo mimo ni. Prvotním krokem je seznámení asistenta pedagoga s konkrétními specifiky žáka a jeho diagnózou. Z toho také pedagog, asistent pedagoga a školní speciální pedagog společně formulují speciální vzdělávací potřeby žáka i roli asistenta pedagoga během jejich naplňování. Asistentovi pedagoga jsou doporučeny speciální pomůcky,

učebnice, konkrétní výchovné a vzdělávací postupy. Asistent pedagoga ale též přichází se svými nápady, názory a zkušenostmi, které mohou zlepšovat a zpřesňovat podporu žáka.

Náslech ve třídě je důležitým předstupněm podpory také asistenta pedagoga. Školního speciálního pedagoga zajímá způsob *komunikace mezi žákem a asistentem pedagoga*, především úroveň pozorování, způsobů a okolností aktivizace žáka, dále typy činností, jež realizuje asistent pedagoga směrem k žákovi, také způsob individualizace výuky a používání pomůcek. K zásadním oblastem patří sledování míry žákovské podpory asistentem pedagoga, jelikož úroveň má být nastavena na podporu žáka s lehkým mentálním postižením při *dosaňování jeho edukačních cílů*. Součástí náslechu tvoří sledování podmínek k práci asistenta pedagoga v dané třídě, jeho kontakt se zbylými žáky a jeho způsob propojování svěřeného žáka se zbytkem třídy.

Během následného *rozboru* spolu asistent pedagoga a školní speciální pedagog nejen revidují zjištěné skutečnosti, ale také se zamýšlí nad možnými změnami ku prospěchu žáka. Obsahem rozboru je zpravidla způsob práce asistenta pedagoga se žákem, hodnocení, možnosti zapojení daného žáka do kolektivu třídy, využití reedukačních materiálů a pomůcek, míra kompenzace a způsoby podporování samostatnosti. Mohou též společně analyzovat individuální vzdělávací plán i jeho naplňování a konzultují funkční změny. V rámci rozhovoru se téma nevztahuje pouze na žáka, ale také na samotného asistenta pedagoga, jeho potřeby, otázky, pocity a podmínky práce. Velkým tématem je také vztah asistenta pedagoga a učitele. Školní speciální pedagog je určitým prostředníkem mezi pedagogem a asistentem pedagoga a pomáhá vyjasňovat kompetence pro dobrou vzájemnou kooperaci, rozdělovat role pro práci ve třídě a domlouvat se na společných pravidlech. „*Asistentka u mě ve třídě často popisuje práci jako nádhernou, ale zároveň náročnou po fyzické i psychické stránce*“ (124). Z tohoto důvodu se školní speciální pedagog věnuje též podpoře strategií ke zvládnutí náročných situací, tedy hlavně předcházení riziku syndromu vyhoření.

## Intervence školního speciálního pedagoga

Významnou součástí kooperace pedagogů se školními speciálními pedagogy je intervence školního speciálního pedagoga, která se běžně realizuje formou předmětu speciálněpedagogické péče. Těto formě intervence předchází *konzultace školského poradenského zařízení*, které navrhuje podpůrná opatření pro vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením. Speciálněpedagogické centrum kontaktuje školu s cílem ujednání rozsahu a financování předmětu. Školní speciální pedagog začíná s intervencí v pravidelných intervalech ve chvíli nabytí platnosti doporučení. Pozitivním přínosem předmětu speciálněpedagogické péče je možnost individuální práce školního speciálního pedagoga s žákem. Vzhledem ke specifickým potřebám žáků se s lehkým mentálním postižením se intervence realizuje v individuálních hodinách a v menší míře ve skupině žáků do maximálního možného počtu.

Intervence školního speciálního pedagoga nespočívá pouze v *individuální péči*, ale naopak se promítá do celého edukačního procesu žáků s lehkým mentálním postižením. Školní speciál-

ní pedagog nastavuje strategie a přístupy, které během konzultací předává pedagogům, a ti je zařazují do své běžné výuky. Tím se intervence stává přirozenou součástí výchovy a vzdělávání. **Konzultace pedagogů s poradenskými pracovníky** školy často předchází plánování a realizaci výuky. Během konzultací bývají přítomni i asistenti pedagoga. Nastavené strategie sleduje školní speciální pedagog také během následků v hodinách.

Během hodin **předmětu speciálněpedagogické péče** se školní speciální pedagog zaměřuje zejména na **rozvíjení oslabených oblastí** žáků s lehkým mentálním postižením. Aktivitu vybírá tak, aby se jednotlivé činnosti střídaly, a tím podpořily pozornost žáka. Velice často volí v **úvodním rozhovoru** se žákem témata na uvolnění atmosféry. Se žákem si povídá o tom, co je v životě žáka nového, co se mu od posledního setkání povedlo, co se mu líbí, nebo naopak s ním rozebírá i to, co se žákovi nepovedlo, s čím nesouhlasí nebo co se mu nelíbí. Tímto přístupem podporuje školní speciální pedagog schopnost vyjadřování, ale i myšlení, paměti, pozornosti a dalších oblastí. Po úvodním rozhovoru vysvětlí školní speciální pedagog žákovi, v čem bude hodina spočívat. Jednoduchou formou představí jednotlivé činnosti a dává žákovi na výběr, čím chce žák začít. Takto také školní speciální pedagog získává informace o preferenci činností žáka, které pak může využívat i jako odměnu za práci, která je sice důležitá, ale nebaví žáka tak jako jiné aktivity.

Významnou součástí intervence je **čtení**. Školní speciální pedagog volí texty přiměřené věku a schopnostem žáka s lehkým mentálním postižením. Často využívá čítanky pro dyslektiky, které obsahují upravené texty doplněné řadou dílčích úkolů pro rozvíjení percepce, ale i paměti, pozornosti ad. Stejně materiály doporučují školní speciální pedagogové i ostatním pedagogům, kteří pracují se žákem. Nejčastěji pedagogové jako příklad uvádějí Cvičné texty pro pomalé čtenáře od Zdeňka Martínka, Dyslektické čítanky pro jednotlivé ročníky od Zdeňky Michalové, pracovní sešity Čtení z Pedagogicko-psychologické poradny Brno, Čtenářské tabulky od Olgy Zelinkové, Čtení pro mne od Jiřiny Bednářové, Učíme se číst s porozuměním od Rudolfa Šípa, Zábavné cvičení pro rozvoj čtení od Pavla Svobody, Nauč mě správně číst od Hany Tymichové, Čtení se skřítkem Alfrédem od Jiřiny Bednářové, Putování klokánka Humpíka od Kamily Balharové aj. Texty z těchto materiálů pedagogové kopírují a zadávají žákům s lehkým mentálním postižením i jako domácí úkoly. Při čtení jsou žákům doporučovány záložky a čtecí okénka.

Během **rozvíjení percepce** se školní speciální pedagogové zaměřují na jednotlivé oblasti, kterými je analýza, syntéza, paměť a diferenciaci. Cvičení sluchové percepce bývá prováděno za pomoci bzučáku na nácvik délek, tvrdoměkkých desek pro podporu měkkění, formou her, ale i pracovních sešitů nebo vlastních materiálů školního speciálního pedagoga. Stejně materiály poskytují i pedagogům, kteří rozvíjení percepce zařazují do běžné výuky a zadávají je také jako domácí úkoly. Totéž platí i pro zrakovou percepci, která je převážně rozvíjena úkoly se zaměřením na rozlišování obrázků, symbolů, písmen, číslic, ale i barev, figury pozadí, inverzních obrazců aj. Zrakovou syntézu cvičí žáci pod vedením školního speciálního pedagoga formou her, skládáním obrázků, puzzlů, tangramů. Zrakovou analýzu procvičují žáci během třídění materiálů, stříhání obrázků apod. Důležitým prvkem je i cvičení paměti percepce, posilování koncentrace pozornosti a autoregulace učení.

**Cvičení oslabených oblastí** je nutné rozvíjet i v **domácím prostředí**. Školní speciální pedagogové vedou zákonné zástupce žáka s lehkým mentálním postižením ke každodennímu procvičování v krátkých intervalech. Zejména doporučují cvičení formou hry, pomocí nakopírovaných cvičení nebo pracovních sešitů, které školní speciální pedagogové žákovi poskytují v rámci zakoupení pomůcek. Žák s lehkým mentálním postižením si vede složku, do které si zakládá vypracované domácí úkoly a cvičení prováděné během předmětu speciálněpedagogické péče. Do složky mohou nahlížet také pedagogové, kteří navazují na intervence a spolupracují při zadávání úkolů. „*Od začátku roku jsme najeli na spolupráci se školní speciální pedagožkou, se kterou konzultujeme zadávání úkolů. Většinou vybere úkoly, které plníme ve škole, ale dělají je i doma. A zhruba jednou za měsíc se scházíme na větší schůzce, kde hodnotíme, jak se co dařilo, a plánujeme další práci*“ (I20).

### Konzultace se zákonnými zástupci

Ve školním prostředí se využívá nejen tradiční pojetí **třídních schůzek**, kdy se rodiče setkají s pedagogem ve třídě, ale také trojstranných schůzek, tzv. **tripartitních schůzek** pedagoga, školního speciálního pedagoga a rodiče s dítětem, při nichž je nejen dítě přítomné, ale je právě tím nejaktivnějším účastníkem. Rodič se dozvídá od svého dítěte, jak na tom vlastně je. Zde záleží na dítěti, jak rodiči prezentuje a hodnotí svou práci. Následně přítomný učitel jeho sebehodnocení reflektuje. Často jde dítě na schůzku s vyplněným **sebehodnotícím formulářem** nebo s vlastním portfoliem, jež slouží jako podkladový materiál pro schůzku. Při prohlížení **portfolia** učitel i dítě informují rodiče o pokroku a silných stránkách dítěte, což dokládají ukázkami v portfoliu. Z pohledu učitelů je toto pro dítě nejen výzva, ale také zkušenost, kterou v životě uplatní.

Tato osobní konzultace se koná zpravidla dvakrát ročně s délkou kolem 15 minut. Osobní konzultace však neprobíhají během jednoho odpoledne, ale obvykle je to v průběhu jednoho týdne. Rodič se zapíše na **termín do předchystané tabulky**, má tak možnost si sám zvolit den i čas, jenž mu nejvíce vyhovuje. Učitelé v tom vidí výhodu, jelikož ví předem, který rodič dorazí na schůzku, a může se tak mnohem lépe připravit. Zpravidla si pedagog dopředu nachystá písemné práce, portfolia, výtvarná díla aj. A samotné dítě také dostává prostor k ovlivnění informací, jež budou předány rodiči.

Při samotném pohovoru má nejdříve slovo dítě, prochází svými pracemi a přitom poukazuje na to, co se naučilo a na co je hrdé. Pokračuje tím, v čem by se chtělo zlepšit nebo co se chce naučit. Následně dostane slovo rodič se svými připomínkami a názory a teprve poté přistupuje k hodnocení pedagoga. Pedagog dále směřuje pohovor k dosažení konkrétních návrhů, kam se snažení dítěte bude ubírat dále. Zde se jedná o zcela konkrétní popis aktivit a činností, co bude dítě dělat. Úloha pedagoga spočívá v **nalezení cesty k růstu dítěte** vykazujícího velmi dobré výsledky, ale také v nezahlcení slabého dítěte výtkami a nalezení toho, co se mu daří. Poté z množství problémů pedagog pomáhá vybrat ten, na nějž je potřebné se zaměřit co nejdříve.

Učitelé vidí přínos konzultace ve trojici z hlediska vedení školy, pedagoga, rodiče i samotného dítěte. Ze strany vedení školy se vidí přínos v tom, že se do školy dostaví všichni rodiče,



a to je přiměje k pravidelné komunikaci na základě **partnerského přístupu k edukaci** dítěte. Díky přímé účasti dítěte na konzultaci si dítě samo pojmenovává úspěch, pokrok, učí se hodnotit svoji práci, pojmenovat a řešit vlastní problém, na nějž je vhodné se soustředit. Navíc rodič učí dítě zodpovědnosti za jeho vlastní školní práci i jeho osobu. Z pohledu pedagoga se spatřují výhody v individuálním přístupu, jenž umožňuje konzultace v trojici. Pedagog vždy mluví pouze o konkrétním dítěti, dítě má možnost se vyjádřit nejen ke svému chování a prospěchu, ale též k názoru vyučujícího. Případné problémy lze řešit ihned, negativní informace jsou mnohem lépe přijímány, nejasnosti lze řešit na místě a dítě navíc dostává možnost obhájit svoji vlastní osobu. Dítě má prostor prezentovat vlastní práci, učí se samo sebe zhodnotit, navrhnout vlastní řešení a zamyslet se nad svým vlastním výkonem. „*Přítomnost dítěte na konzultaci společně s rodičem a mnou se osvědčila, protože se takhle předchází zkreslování informací mezi rodinou a školou. Dítě je součástí dialogu o své budoucnosti, schopnostech a může vidět sebe jinýma očima, a to pohledem třetího člověka*“ (I28). Pro rodiče je schůzka výhodná, jelikož je zajištěno soukromí v případě vyjasnění situace při řešení problému prospěchu za účasti dítěte. Dítě se může samo vyjádřit k problému, ohodnotit svoji práci a leccos může rodiči i učitelé vyjasnit. Rodič má možnost poznat své dítě v jiném než domácím prostředí. V přítomnosti učitele a rodiče si dítě nemůže vymýšlet, musí být odpovědný za své chování a více respektovat to, co je mu doporučeno. Další velkou výhodou je to, že se dítěti nemusí doma tlumočit doporučení, a tím **nedochází ke zkreslení informací**. U samotného dítěte se výhody vidí v tom, že dítě si samo může vyslechnout názor pedagoga na svou osobu a dozví se shodné informace jako jeho rodič. Může vyjádřit svůj vlastní názor zároveň před rodičem i pedagogem a má možnost se obhájit. Pakliže má rodič výtky, jsou usměrněny pedagogem na místě. Učitelé potvrzují, že po zavedení tripartitních schůzek se výrazně zvedla účast rodičů na třídních schůzkách a do školy začali přicházet také rodiče slabších dětí, kteří se spíše konzultacím vyhýbají.

Hlavní nevýhodou schůzky ve trojici je **časová náročnost**, protože ne každý pedagog je ochoten věnovat čas a energii takovéto komunikaci. Příprava na schůzku ve trojici a samostatná realizace zabere mnohem více času, pedagog věnuje každé dvojici minimálně výše zmíněných 15 minut, kdežto na standardní třídní schůzku vystačí hodina pro všechny rodiče. Další nevýhodu lze vidět v ostychu některé ze stran. Při této schůzce by rodič přivítal i chvíli s vyučujícím o samotě (bez dítěte), při níž by vyjádřil připomínky ke způsobům výuky, a zároveň by nedošlo ke ztrátě pedagogova respektu ze strany dítěte. Schůzka může být pro dítě považována za nudnou, protože volný čas musí trávit ve své škole.

Pedagogové také v rámci rozhovorů navrhli několik **doporučení kolegům**, kteří teprve začínají s tripartitami. Nejdříve považují za důležité **nepodceňovat přípravu**, tedy včas se připravit, nejlépe písemně. Dále **se věnovat také sociálním tématům** (kamarádství, spolupráce, klima), nikoliv jen prospěchu. Učitelé nemají zapomínat na to, že dítě je středem pozornosti. Mají si vymezit **dostatek času**, ale schůzku nepřetahovat. Sepsat si **harmonogram** toho, co chce učitel probrat. „*A v neposlední řadě mít při ruce práce dítěte (písemné práce, portfolio)*“ (I17).



### Schéma 5.



## 2.4 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

---

Hlavním cílem výzkumného šetření byla **analýza úrovně percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni běžných základních škol**, z něhož vyplynuly parciální výzkumné otázky. K zodpovězení výzkumných otázek (VO) byly využity výpovědi informantů v rámci polostrukturovaných rozhovorů.

**Parciální VO 1: Do jaké míry jsou učitelé obeznámeni s důležitostí rozvoje zrakové a sluchové percepce u žáků s lehkým mentálním postižením?**

Obecně se pedagogové snaží rozvoj smyslových percepčí zahrnovat do edukačního procesu co nejčastěji, protože jsou si vědomi vlivu rozvoje dílčích funkcí na rozvoj žáka v dalších školních dovednostech. Taktéž je kladen velký důraz na dostatečně dlouhé přípravné období počátečního čtení a psaní v prvním ročníku povinné školní docházky. Sluchová percepce je předpokladem pro úspěšné osvojení si psaní, jelikož je zapotřebí analýza slyšeného slova na hlásky, ke kterým žáci přiřazují správné tvary písmen. U žáků s lehkým mentálním postižením se dle pedagogů nezhádka projevují deficity ve sluchové analýze, ale i syntéze, diferenciaci, paměti a ve schopnosti fonologické manipulace. Dostatečně rozvinuté zrakové vnímání je podle pedagogů jedním z nejdůležitějších předpokladů pro nácvik čtení a psaní.

Významnými zdroji pro sdílení příkladů dobré praxe pro pedagogy vzdělávající žáky s lehkým mentálním postižením představují kolegové, kteří vystudovali speciální pedagogiku a věnují se buď učitelství, nebo poradenství na inkluzivních školách. Pedagogové využívají také možnost sdružování se ve skupinách na sociálních sítích, kde si předávají odzkoušené příklady ze své vlastní praxe, ať už se jedná o celé přípravy na vyučovací hodinu, nebo o pracovní listy k procvičování vnímání. Další inspirace učitelé nacházejí na některých webových portálech, kde opět mohou nalézt některé konkrétní aktivity na rozvoj a podporu rozvoje percepce nebo celé strukturované přípravy na výuku. Metodický portál RVP nabízí metodickou podporu pedagogům a prostředí, v němž se pedagogové vzájemně inspiroují a informují o svých zkušenostech. Pedagogové se také shodují na využívání celosvětově známého internetového portálu pro inspirování pedagogů, a tím je Pinterest. Dalším místem, kde pedagogové nalézají v praxi odzkoušené a originální materiály pro výuku, je internetová stránka Učitelnice. Na obdobném principu je založený i internetový portál Učíme se hrou.

Pedagogové si také často prohlubují vzdělání v některém z akreditovaných kurzů. Učitelé se zmiňovali o „Metodě dobrého startu“, při níž je sledován rozvoj psychomotoriky ve všech hlediscích. Uváděli také kurz „Edukativně-stimulační skupiny pro děti předškolního věku“, „Deficity dílčích funkcí“, „Intervence a stimulace schopností potřebných pro čtení a psaní; vytváření podpůrných opatření v českém jazyce na 1. stupni ZŠ“ a „Intervence a stimulace matematických schopností a dovedností; vytváření podpůrných opatření v matematice“. Z akreditovaných seminářů zmiňovali pedagogové „Posouzení vývoje čtení a psaní na 1. stupni ZŠ“, „Vzdělávání a péče o žáky s LMP v běžné třídě základní školy“ nebo „Rozvoj čtenářské gramotnosti ve škole“.

Podporu a pomoc při edukaci poskytují pedagogům školská poradenská zařízení, jež poskytují poradenskou podporu a konzultace zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Pedagogové rovněž kooperují s pracovníky školního poradenského pracoviště, u nichž byly posíleny kompetence cílené na vyhodnocování a realizaci efektivit podpůrných opatření a kompetence v realizaci a volbě intervenčních technik odpovídajících edukačním potřebám žáků s lehkým mentálním postižením. Nejdříve je nutné zmínit pozici výchovného poradce, který koordinuje aktivity související s edukací žáků s lehkým mentálním postižením. S jeho rolí bylo zdůrazněno riziko formalismu při aktivitách souvisejících s administrací dokumentů. Do základního modelu pracoviště spadá i školní metodik prevence, ale ten neparticipuje na poradenských činnostech u žáků s lehkým mentálním postižením, do jeho gesce primárně spadají preventivní aktivity sociálněpatologických jevů. Školní speciální pedagog stále není standardní součástí školního poradenského pracoviště, i když má své opodstatněné místo na základních školách. Pro učitele je velkým pomocníkem v edukačním procesu žáků. Hlavně je potřeba zdůraznit provádění reedukačních činností. Velmi podobné je to s rolí školního psychologa, o jehož pozici učitelé na školách nepochybují, ale není ve standardní sestavě školního poradenského pracoviště. Ze zkušeností pedagogů s tímto pracovníkem byla z jeho činností vzpomenu krizová intervence. Pedagogové ani nezapomínají na jeho preventivní funkci při ostrakizaci žáků s lehkým mentálním postižením. Pedagogové se taktéž vyjadřovali k České školní inspekci jakožto poradnímu orgánu, jelikož tato organizace přispívá svou činností ke zvyšování kvality edukace každého žáka. Chce vyzdvihovat kladné stránky pedagogů, sledovat i sdílet příklady dobré praxe. Taktéž chce poskytovat komplexní, pravidelnou, využitelnou a relevantní zpětnou vazbu, která nabídne škole, jejímu zřizovateli a státu dostatek informací pro průběžné odstraňování slabých stránek, a naopak využívání pozitivního potenciálu českého edukačního systému.

## **Parciální VO 2: Jakými prostředky pedagogové rozvíjí zrakovou a sluchovou percepci u žáků s lehkým mentálním postižením?**

Nácvik učitelé začínají u žáků vnímáním tvarů a barev, kdy žáci mají pojmenovávat a přiřazovat odstíny barev. U zrakové diferenciaci v hojně míře využívají pracovních listů, nejprve žáci vyhledávají dva shodné obrázky, následuje hledání rozdílného obrázku v řadě (nejdříve se liší detailem, poté horizontální polohou, nakonec vertikální polohou). Tímto žák trénuje také oční pohyby. Při práci se pedagogové již nevrací ani nepřeskakují. Při nácviku zrakové analýzy a syntézy pedagogové zaměřují cvičení na skládání rozstříhaných obrázků (prvně barevných, následně černobílých), písmen, geometrických tvarů a číslic. Zrakovou paměť cvičí učitelé s žáky rychlou ukázkou různých písmen, předmětů, číslic či obrázků, které pak mají popsat. Situace učitelé různě mění, někdy něco přidají, jindy zase uberou a chtějí po žácích, aby určili, jaká změna nastala. Nácvik zrakové paměti úzce souvisí s postřehováním, kdy jsou využívány kartičky předkládané žákům rychle za sebou. Budoucímu nácviku čtení předchází diferenciaci toho podstatného (figury) od méně významných prvků (pozadí). Pedagogové využívají cvičení postavená na principu diferenciaci několika se překrývajících písmen, geometrických tvarů či obrázků. Při rozlišování reverzních tvarů nejdříve pedagogové pracují s žáky na cvičeních s vyhledáváním a spojováním předmětů stejného tvaru do dvojic, trojic či skupin.

U nácviku naslouchání se začíná poznáváním předmětů dle zvuku, kdy žáci sedí v kroužku, otočení zády k pedagogovi, jenž vytváří různé zvuky, např. lusknutí prsty. Při cvičení sluchové paměti pedagogové využívají jména žáků, příp. oblíbenou barvu, zvíře. U sluchové diferenciacce učitelé nejdříve zřetelně a nahlas předřikávají dvojice slov, např. koš – kos aj. Nejobsáhlejší oblastí nácviku sluchového vnímání je sluchová analýza a syntéza.

Při edukaci žáků s lehkým mentálním postižením pedagogové vhodně využívají speciální didaktické pomůcky. Pedagogové nejčastěji využívají „Shody a rozdíly“, „Zrakové vnímání“ a „Zrakové rozlišování“, „Rozlišování měkkých a tvrdých slabik“ a „Sluchová analýza a syntéza řeči“. Učitelé taktéž pracují se speciálními pexesy. Ke specifické variantě pexes patří pexetrio. Pro čtenáře se používají různé druhy záložek k podpoře dodržování vhodného směru očních pohybů. Prakticky využitelnou pomůckou jsou tzv. postřehovadla. Účinnou pomůckou k nácviku sluchové diferenciacce měkkých (di – ti – ni) a tvrdých slabik (dy – ty – ny) je zapojení hmatu s využitím tzv. měkkotvrdé desky. Speciální didaktickou pomůckou k diferenciaci krátkých a dlouhých slabik je bzučák. K podpoře zrakové percepce, jemné motoriky a poznávání barev a tvarů se využívá pěnový čtverec, který obsahuje čtyři tvary (trojúhelník, čtverec, kruh a pětiúhelník). K rozvoji sluchové diferenciacce pedagogové využívají zvukové kostky.

Pedagogové se snaží vést žáky k výrobě vlastních pomůcek. Na rozpoznávání barev je velmi oblíbenou pomůckou „Panenka/Panáček“. Dále se využívá „Barevná housenka“ k rozpoznávání barev a tvarů. K nácviku směrové a pravolevé orientace si žáci vytváří pomůcku „Ruce“. Pro trénování zrakové analýzy a syntézy žáci vyrábí „Obří puzzle“. Pomůckou vhodnou k výrobě je „Leporelo“, které rozvíjí zrakové i taktilní vnímání. „Obrázkové pexeso“ je výbornou pomůckou k nácviku zrakové paměti.

K rozvoji zrakové a sluchové percepce pedagogové často využívají v edukačním procesu hru. Často zmiňovanou hrou bylo „Vedení nevidomého“, „Čtvercová hra“, „Tajný vůdce“, „Nešikovná švadlenka“, „Petříkova hra“, „Kdo přestal?“, „Míč naslepo“, „Zatoulané slovíčko“ nebo „Slovní fotbal“. Pedagogové taktéž využívají moderní dotykové technologie (iPady) v edukačním procesu. V iPadech pracují učitelé s aplikacemi staženými ze stránek „iSEN“, mj. s aplikací pro rozvoj sluchové percepce a hru s hudbou. Z počítačového programu „ABC do školy“ používají učitelé úkoly na určování směrů, pravolevou orientaci, orientaci v řadě, orientaci v čase a prostorovou orientaci a zrakové vnímání. Obsáhlejší variantou zmíněného programu je „DysCom“, který zahrnuje čtyři základní oblasti podpory, mj. orientaci a zrakové vnímání. „Chytré dítě – naslouchej a hrej si“ se věnuje tréninku sluchové paměti a rozlišování zvuků a tónů. Sada programů „Méda“ se využívá u žáků k procvičování např. diferenciacce, třídění, přiřazování, poznávání pojmů a určování sledu činností. K rozvoji jazyka a řeči se pracuje s programem „Brepta“. K procvičování sluchové analýzy a syntézy se využívá program „Psaní“, pomocí něhož si žáci cvičí správné řazení slabik či písmen do věty či slova, příp. skladbu slov do vět. Dále pedagogové využívají počítačový program „Soví hrad“, který upevňuje a vytváří základní zrakové návyky (analýza viděného a zpětná syntéza ve spojení se zrakovou pamětí). „Dětský koutek“ představuje multimediální program, v němž se žáci naučí tvary, barvy, písmena a čísla, formou hry elementární pojmy prostorové orientace atd. Ve škole učitelé pracují se Sluníčkem, žáci si cvičí geometrické tvary, barvy a prostorovou orientaci. Používají také



Veselou Berušku na rozvoj základních geometrických tvarů, rozlišování a srovnávání podle velikosti a procvičování základních i doplňkových barev. Nápravná cvičení „KamiNet“ v sobě zahrnují zrakovou paměť, nácviky pomáhají žákům při zapamatování si tvarů písma. Výukový software „Mentio“ nabízí pro žáky rozpoznávání zvuků, trénink sluchové paměti, cvičení zrakové percepce i úlohy na kontrolu porozumění textu.

### **Parciální VO 3: Jakým způsobem učitelé podporují rozvoj motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením?**

Oblast motorických dovedností a schopností posilují učitelé s žáky v průběhu celého školního roku. Pedagogové se v edukačním procesu snaží u žáků s lehkým mentálním postižením pěstovat správné držení těla, zvládat prostorovou orientaci, základní pohybové dovednosti a běžné způsoby pohybu v různorodém prostředí, koordinovat pohybem s hudbou a rytmem a přizpůsobovat jednoduché pohyby dle pokynů. Učitelé velmi často zařazují aktivitu „Závod aut“, kterou hrají v tělocvičně, ve třídě či venku. V edukačním procesu se pedagogům taktéž osvědčila některá párová cvičení.

V edukačním procesu rozvoj jemné motoriky vždy předchází grafomotorickým cvičením. Na počátku žáci procvičují prsty tvořením špetky, sypají sůl prsty, píší na počítači, hrají na klávesy, předvádí jemný či silný déšť apod. Dále již učitelé zařazují nácvik jemné motoriky ve spojitosti s říkankou. Ve výuce učitelé pracují i s pracovními listy „Kreslení před psaním“, které rozvíjí jemnou motoriku i schopnosti potřebné k psaní, čtení a počítání. Učitelé rozvíjí oblast jemné motoriky poznáváním předmětů hmatem, tříděním či navlékáním korálků, prací s provázky, tvořením mozaik, prací s hlinou, malováním, kreslením, obkreslováním, omalovánkami, střiháním, vytrháváním, překládáním a skládáním papíru. Do hodin učitelé rádi zařazují aktivitu provázky, kdy sedí v kruhu s žáky, ale žáci mohou sedět také v lavici. Při dalších aktivitě se využívá roliček od toaletního papíru. Šikovně se dají použít krabičky od sýra, které si žáci přinesou z domu. Při aktivitě provázek u otvorů učitelé pracují se zakoupenými materiály, tedy s dřevěnými destičkami ve tvaru zvířete, jež jsou proděrované, aby žák mohl provázek nebo tkaničku provléct již připravenými malými otvory.

Grafomotorika představuje pohybovou aktivitu při psaní a kreslení (grafické činnosti) a její stupeň vývoje výrazně poznamenává písemný projev i kresbu žáků s lehkým mentálním postižením. Při hře „Panáček Hadráček“ leží žáci na zemi, snaží se uvolnit nohy i ruce. Pedagogové rozvíjí u žáků vhodné návyky při kreslení, později i psaní, tj. sezení, výběr psacích potřeb, úchop psacího náčiní (nejvhodnější trojhranné tužky, pastelky či nástavec), uvolnění ruky během psaní, postavení ruky během psaní (zápěstí ve stejné rovině jako loket, ruka se nevyvrací do různorodých směrů, horní hrot tužky směřuje za rameno). Grafomotorické cviky pedagogové zařazují před kreslením, později před psaním. Uvolňovací a rozcvičovací grafomotorické cviky učitelé aplikují u žáků před psaním, kreslením i zlepšením koordinace oka a ruky. Pedagogové začínají s uvolňovacími grafomotorickými cviky nejmenší náročnosti, tedy s tzv. závodními dráhami. Učitelé zařazují jednotázky, kdy žáci samostatně pracují v lavicích. Dalším cvikem je kresba kruhů, při níž žáci opět samostatně pracují v lavicích.

S rozvojem grafomotoriky i motoriky úzce souvisí nácvik rytmizace. Při nácviku učitelé volí napodobování a vnímání rytmu výrazně rytmických zvuků, hudby. Žáci vyjadřují rytmus pohybem (vytukáváním, podupáváním, vytleskáváním). Žáci rytmem vlastního těla napodobují zvuk malého zvonečku, zvonu na věži aj. Velmi oblíbené je „rapování“, kdy žáci vše odříkávají nebo zpívají ve stejném rytmu. K dalšímu cvičení učitelé využívají bzučák, kdy se „vybzučují“ rytmické sestavy z dlouhých a krátkých tónů. Do výuky učitelé zařazují i cvičení na vytleskávání rytmu písničky, kterou si žáci předtím poslechli. Učitelé také pracují s učebním systémem „Logico Piccolo“, jenž se skládá z rámečku a různorodých souborů.

Učitelé se snaží preventivně působit na žáky v oblasti motorické, percepční i komunikační. Z tohoto hlediska učitelé vzpomínali aplikaci programu edukativně-stimulačních skupin do edukačního procesu. Edukativně-stimulační skupiny představují program pro rozvoj předškolních dětí. Pro vývoj dítěte je obratnost hrubé motoriky velmi důležitá, přesto cvičení zaměřená na rozvoj hrubé motoriky jsou ve skupinách řazena spíše okrajově z omezených prostorových a časových možností. Cvičení zaměřená na grafomotoriku a jemnou motoriku nerozvíjí pouze tyto dvě oblasti, nýbrž se procvičují také další schopnosti, jako je zrakové vnímání, orientace v prostoru a řeč. Cvičení zrakového vnímání se rozdělují do několika parciálních oblastí, tj. zraková diferenciaci, vnímání barev, paměť, zraková analýza a syntéza a záměrné vedení očních pohybů po řádku. Zmíněné oblasti se vzájemně prolínají, proto se mnoha cvičeními rozvíjí najednou více oblastí. Cvičení pravolevé a prostorové orientace se poměrně často zařazují do skupinového programu. Úspěšnost dítěte v matematice podmiňuje řada dovedností a schopností, tj. usuzování, porozumění řeči, paměť, logické myšlení, orientace v čase, prostorová orientace, zrakové vnímání aj. Zde je potřeba se zaměřit na rozvoj početních představ, jelikož pouze mechanické počítání, bez představy množství, dítěti přináší potíže ve škole. V rámci skupin probíhá několik základních cvičení, jež jsou vytvořena ve prospěch rozvoje myšlení a řeči. Cviky snižují riziko případných pozdějších obtíží ve výuce psaní i čtení. Rozvoj řeči úzce souvisí se sluchovým vnímáním. Sluchové vnímání se rozvíjí čtením známé pohádky, se kterou se již děti měly možnost setkat.

#### **Parciální VO 4: Jakým způsobem učitelé využívají domácí přípravu žáků s lehkým mentálním postižením k rozvoji percepčních a motorických funkcí?**

Informovanost tvoří základ správné kooperace mezi učiteli a rodiči. Dialog mezi pedagogy a rodiči se zpravidla zakládá na rovnocenném partnerství. Učitelé podávají informace většinou na třídních schůzkách, rodiče jsou informováni, jak se žákovi daří ve škole, které nedostatky je nezbytné řešit a jak žák funguje v třídních vztazích mezi spolužáky. Rodiče využívají také pedagogická odpoledne a hovorové hodiny, které nabízejí větší časový rozsah. Žáci s lehkým mentálním postižením potřebují značně velkou podporu ze strany zákonných zástupců a kvalita domácí přípravy významně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. Rodiče se snaží společně s dítětem plánovat přípravu do školy. Rodiče si uvědomují důležitost plnění domácích úkolů dítěte v jejich přítomnosti. Mezi další povinnosti dítěte patří chystání školních pomůcek.

V rámci domácí přípravy jsou zařazována cvičení na rozvoj zrakového vnímání, jelikož se jedná o součást přípravy na čtení. Učitelé dávají žákovi s lehkým mentálním postižením různorodé

rodé nakopírované pracovní listy, s nimiž mají doma pracovat, příp. si učitelé sami zpracovávají materiály pro domácí úkoly. Cvičení „Velké karty“ zahrnuje více úkolů, nejedná se tedy jen o procvičení zrakové percepce, ale také například o cvičení motorických dovedností. Při cvičení „Malé obrázky“ rodiče využívají postavičky z předchozího cvičení a karty poslouží několika způsoby. U cvičení „Práce s písmeny“ sedí dítě spolu s rodičem na koberci a rodič před sebe položí vystřižená zalaminovaná písmena. Do cvičení „Co se změnilo?“ je značně zapojen rodič, kdy dítě si má rodiče důkladně prohlédnout, poté jde rodič do vedlejší místnosti a něco na sobě změní (přijde bez pantoflů, sundá si brýle, rozeptne si knoflík na košili aj.). Pro cvičení „Obrázkové loto“ si rodiče vyrábí kruh, na němž je nakreslený shodný obrázek několikrát za sebou, ale v různých směrech. Aktivita „Obrázek ze špejlí“ se šikovně hodí na domácí procvičování.

V rámci domácí přípravy je důležité nepodceňovat rozvoj především sluchové diferenciaci a cíleně se rozvoji věnovat. Pedagogové při práci s žáky s nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním zjistili, že žákům mohou značně pomoci obrázky. Při cvičení sluchové percepce se zrakovou oporou má rodič vybrat dvojici obrázků, jež se odlišují jedním písmenem. Po bezpečném zvládnutí cvičení se zrakovou oporou může rodič ustoupit od používání obrázků a cvičit sluchovou percepci bez zrakové opory. V další části se pojmenovávají obrázky a spojují se s významem, kdy rodič jmenuje a dítě má ukázat na ten správný obrázek. Po zvládnutí cvičení se zrakovou oporou rodič procvičuje rýmy pouze sluchem. Začíná se slovy, která má dítě již nacvičená s využitím obrázků. Dále rodič cvičí rozlišování délky slov, a to nejprve v lehčí podobě, kdy dítě říká slova a dítě určuje, zda je dané slovo na jednu nebo více slabik. Pakliže si dítě není jisté, slovo si roztleská nahlas po slabikách a určí počet slabik.

Učitelé navazují na obsah výuky, jenž vychází z obsahu individuálního vzdělávacího plánu. Především probírají se zákonnými zástupci podmínky domácí přípravy, tj. průběh domácí přípravy v klidném prostředí a bez rušivých podnětů, např. rádia, televize aj. Učitel zadává pravidelně žákovi s lehkým mentálním postižením odlišné domácí úkoly oproti zbytku třídy. Například žáci s lehkým mentálním postižením dostanou cvičení zaměřená na grafomotoriku, osvojování prostorové orientace, rozvoj čtenářských dovedností a ostatní žáci třídy dostanou konkrétní příklady z učebnice. Pedagogové se taktéž snaží strukturovat komplexní úkoly do menších celků. Komplexnost úkolu samozřejmě může mít různé podoby, v závislosti na tom rodiče reagují na práci žáka. Snaha rodičů nastavit optimální podmínky domácí přípravy se opírá o správnou motivaci dítěte, která je určující pro další průběh domácí přípravy. Správně zvolená motivace vede k postupné samostatnosti a autonomii dítěte při domácí přípravě, čehož chtějí rodiče prioritně dosáhnout.

Pedagog ovlivňuje domácí přípravu žáků též zpětnou vazbou k domácím úkolům. Především je důležitá kontrola, která zjišťuje výsledky edukační práce a srovnává je s vytyčeným cílem. S kontrolou úzce souvisí oprava chyb, jinak se domácí úkoly mívají účinkem. Nejracionalnější postup pedagogů při kontrole představuje posouzení závažnosti a důležitosti úkolu. Učitelé důsledně zadávají domácí úkoly, vysvětlují požadavky pro správné splnění, zdůrazňují datum odevzdání samostatného úkolu i způsob vyhodnocení. Při klasifikaci domácích úkolů učitelé vidí problém především v samostatnosti práce. Pedagogové v rámci své praxe využívají několik forem hodnocení domácích úkolů. Zpětná vazba má opodstatnění nejen pro bezchyb-

ný projev žáka, ale také jako reakce na chyby. Chyba poskytuje cenný pohled na poznávací činnost žáka. Pedagogové se snaží následně pracovat s chybami z domácích úkolů v edukačním procesu a poskytovat okamžitou zpětnou vazbu ve výuce. Každý žák však nemusí být při řešení učební úlohy ve stejné části jako ostatní žáci ve třídě a učitel tak nemůže snadno proniknout do probíhajícího procesu učení.

### **Parciální VO 5: Do jaké míry učitelé kooperují s pracovníky školního poradenského pracoviště při rozvíjení percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením?**

Školní speciální pedagogové mají při edukaci žáků s lehkým mentálním postižením nezastupitelné místo. Zejména spolupracují s pedagogy při volbě strategií k rozvoji sluchového a zrakového vnímání, potažmo k rozvoji předpokladů pro čtení a psaní. Školní speciální pedagogové volí často zábavné strategie pro rozvoj fonologického uvědomování žáků s lehkým mentálním postižením, které aplikují během individuální péče o tyto žáky, ale také tyto strategie předávají pedagogům těchto žáků, kteří je vkládají do běžné edukace. Hlavní důraz je kladen na porozumění obsahu čteného textu, které je oslabeno obtížným skládáním písmen do slabik, slabikováním, hláskováním, pomalým a namáhavým čtením. Velice podobná situace nastává i v případě psaní. Mezi často volené strategie rozvoje sluchového vnímání patří rozlišování slov ve větě, kdy žák určuje počet slov ve větě, které symbolicky zaznamenává nebo počítá, dále rytmičtější pomoci vyduchávání, tleskání či krokování. Školní speciální pedagogové nabádají pedagogy k zapojování multisenzorického vnímání žáků, kdy propojují hmat, sluch, zrak. Zrakové vnímání je stejně jako sluchové vnímání stěžejní oblastí pro čtení a psaní žáků.

Spolupráce se školním speciálním pedagogem uvádí pedagogové taktéž při výběru a pořizování pomůcek, které jsou vhodné pro edukační činnost žáků s lehkým mentálním postižením. U žáků s lehkým mentálním postižením pedagogové často volí pomůcky k rozvoji motoricko-percepčních schopností. Pro podporu zrakového vnímání pořizují pracovní listy k rozvoji zrakového vnímání, jako je Zrakové vnímání, Optická diferenciaci I. a II. nebo Zábavná cvičení pro rozvoj čtení. Pro cvičení sluchového vnímání pedagogové pořizují sady Cvičení pro dyslektiky od Olgy Zelinkové, které jsou cenově velice příznivé a obsahují jednotlivé sešity se zaměřením na Rozlišování slabik di – dy, ti – ty, ni – ny, nebo Cvičení sluchové analýzy a syntézy, Rozlišování hlásek, Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, Prostorovou orientaci a Čtecí tabulky. Pro rozvoj grafomotoriky žáků s lehkým mentálním postižením nakupují pedagogové sešity s pomocnými linkami, a to i ve vyšších ročnících. Nejčastěji pedagogové objednávají pomůcky na internetu na portálech, které mají vyzkoušené nebo které jim doporučují školní speciální pedagogové. V menší míře využívají pedagogové nákup přímo v knihkupectví nebo ve specializovaných obchodech pro školy.

Preventivní aktivity školního speciálního pedagoga mimo jiné v sobě zahrnují náslechy v hodinách cílené na žáka s lehkým mentálním postižením. V rámci náslechu ve třídě se jedná o pozorování k zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, jejich aktuálního nastavení i funkčnosti ve výuce, také pozorování vztahů vůči ostatním spolužákům třídy a možnosti pod-

pory vzájemného působení žáka s lehkým mentálním postižením s ostatními žáky. Dále jde o korekce v kooperaci se školským poradenským zařízením dle aktuálních podmínek či situace. S metodickým vedením pedagogů úzce souvisí také metodické vedení asistenta pedagoga, jelikož realizuje u žáka s lehkým mentálním postižením konkrétní podpůrná opatření. Náslech ve třídě je důležitým předstupněm podpory také asistenta pedagoga. Školního speciálního pedagoga zajímá způsob komunikace mezi žákem a asistentem pedagoga, především úroveň pozorování, způsobů a okolností aktivizace žáka, dále typy činností, jež realizuje asistent pedagoga směrem k žákovi, také způsob individualizace výuky a používání pomůcek.

Významnou součástí kooperace pedagogů se školními speciálními pedagogy je intervence školního speciálního pedagoga, která se běžně realizuje formou předmětu speciálněpedagogické péče. Této formě intervence předchází konzultace školského poradenského zařízení, které navrhuje podpůrná opatření pro vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením. Intervence školního speciálního pedagoga nespočívá pouze v individuální péči, ale naopak se promítá do celého edukačního procesu žáků s lehkým mentálním postižením. Konzultace pedagogů s poradenskými pracovníky školy často předchází plánování a realizaci výuky. Během hodin předmětu speciálněpedagogické péče se školní speciální pedagog zaměřuje zejména na rozvíjení oslabených oblastí žáků s lehkým mentálním postižením. Velice často volí v úvodním rozhovoru se žákem témata na uvolnění atmosféry. Významnou součástí intervence je čtení. Během rozvíjení percepce se školní speciální pedagogové zaměřují na jednotlivé oblasti, kterými jsou analýza, syntéza, paměť a diferenciaci. Cvičení oslabených oblastí je nutné rozvíjet i v domácím prostředí.

Ve školním prostředí se využívá nejen tradiční pojetí třídních schůzek, kdy se rodiče setkají s pedagogem ve třídě, ale také trojstranných schůzek, tzv. tripartitních schůzek pedagoga, školního speciálního pedagoga a rodiče s dítětem, při nichž je nejen dítě přítomné, ale je právě tím nejaktivnějším účastníkem. Často jde dítě na schůzku s vyplněným sebehodnotícím formulářem nebo vlastním portfoliem, jež slouží jako podkladový materiál pro schůzku. Při prohlížení portfolia učitel i dítě informují rodiče o pokroku a silných stránkách dítěte, což dokládají ukázkami v portfoliu. Osobní konzultace však neprobíhají během jednoho odpoledne, ale obvykle je to v průběhu jednoho týdne. Rodič se zapíše na termín do předchystané tabulky, má tak možnost si sám zvolit den i čas, jenž mu nejvíce vyhovuje. Úloha pedagoga spočívá v nalezení cesty k růstu dítěte vykazujícímu velmi dobré výsledky, ale také v nezahlcení slabého dítěte výtkami a nalezení toho, co se mu daří. Poté z množství problémů pedagog pomáhá vybrat ten, na nějž je potřebné se zaměřit co nejdříve. Ze strany vedení školy se vidí přínos v tom, že se do školy dostaví všichni rodiče, a to je příměje k pravidelné komunikaci na základě partnerského přístupu k edukaci dítěte. Díky přímé účasti dítěte na konzultaci si dítě samo pojmenovává úspěch, pokrok, učí se hodnotit svoji práci, pojmenovat a řešit vlastní problém, na nějž je vhodné se soustředit.

## 2.5 DISKUZE K VÝZKUMNÉMU ŠETŘENÍ

---

Prezentované výzkumné šetření jakožto celek přispívá k chápání psychopedie coby inkluzivně orientované pedagogické disciplíny a poukazuje na některé dimenze psychopedické praxe, které lze chápat jakožto ukázkou proinkluzivní pedagogiky či její potenciální zdroj. Diskutovaná témata v této části monografie naznačují, že mezi pedagogy se objevuje zřetelná snaha nahlížet na problém prostřednictvím osobnosti žáka a nikoli žáka prostřednictvím problému. Zde je patrná tendence vnímat žáka, resp. jeho potřeby a osobnost, jakožto centrální součást intervence. Samozřejmě to neznamená bagatelizaci či opomíjení problémovosti dané situace nebo činů žáka. Jedná se pouze o změnu přístupu a perspektivy k řešení situace.

Výzkum poukazuje na jeden z edukačních problémů současnosti, a to na rozvíjení deficitů v dílčích kognitivních funkcích u žáků s lehkým mentálním postižením vzdělávaných v inkluzivních podmínkách na základní škole. Eliminování těchto deficitů zejména na prvním stupni základní školy se považuje za projev včasné intervence a jeden z možných předpokladů jejich školní úspěšnosti. Problematika zkoumání dílčích kognitivních funkcí a školních zručností byla a stále je předmětem zájmu mnoha odborníků především v zahraničí. V tomto kontextu se již realizovalo mnoho výzkumných šetření ve většině případů s žáky se specifickými poruchami učení. Roloff (1989) ve svém výzkumu zjistil, že kvalita deficitů v dílčích kognitivních funkcích zásadně ovlivňuje školní úspěšnost v učení i chování žáka. Získané výsledky zpochybnil vyšší vliv inteligenčního kvocientu na školní výkon i chování žáka, čímž autor potvrdil, že diagnostika poruch žáků v učení a chování primárně spočívá v diagnostice deficitů v dílčích kognitivních funkcích a v diagnostice sociální a emoční situace, přičemž stanovení inteligenčního kvocientu má v tomto případě pouze deskriptivní význam, nikoliv prognostický. Nízké kauzální působení inteligenčního kvocientu ve prospěch kognitivních procesů ve vztahu k paměti, řeči a fonologickým zručnostem zdůraznila také Siegel (in Swanson, Harris, Graham eds., 2003), přičemž své tvrzení zakládá na výsledcích z realizovaného výzkumného šetření, do kterého zahrnula žáky s dyslexií a žáky, jež označila jako „chudé čtenáře“. Obě skupiny měly nízké skóre v hláskování, čtení, fonologickém zpracování, řeči a paměťových úkolech oproti běžným čtenářům. Žáci s dyslexií dosáhli nízkého čtecího skóre, které se nacházelo ve vztahu k inteligenčnímu kvocientu výrazně pod jejich úrovní, přičemž u žáků označených jako „chudí čtenáři“ bylo jejich čtecí skóre sice nízké, ale nenacházelo se pod předvídanou úrovní z jejich naměřeného inteligenčního kvocientu. Zároveň se na základě výzkumů zjistilo, že inteligenční kvocient není kauzální příčinou při hodnocení školní zručnosti čtení, tedy pro úspěšnou stimulaci této zručnosti je důležité brát ohled právě na kognitivní procesy, což reflektují ve výzkumných šetřeních Perfetti & Lesgold (in Just, Carpenter eds., 1977) a Stanovich (1986), kteří zdůrazňují, že pokud jsou kognitivní procesy už v dílčích kognitivních funkcích ohrožené, žák není schopen dosáhnout adekvátní úrovně ve vyšších myšlenkových procesech. Siegel (in Sternberg, Spear-Swerling ed., 1999) porovnávala ve svém výzkumu žáky z hlediska úrovně jejich inteligenčního kvocientu a výsledků vyšetření, které se týkaly analýzy paměti, jazyka, psaní a fonologických úkolů. Zajímavé bylo zjištění, že mezi skupinami nenašla žádné významné rozdíly, avšak tito žáci se lišili mezi jednotlivými percepčními výkony, které nebyly ve vztahu k intelektovým schopnostem. Autorka zjistila, že u slabých čtenářů, kteří měli různé hodnoty inteligenční-



ho kvocientu, se ukazovaly výrazné problémy ve fonologickém zpracování, v nedostacích v krátkodobé paměti a v syntaxi. Právě dominující vliv fonologických procesů na zručnost čtení u žáků potvrzují autoři Brady, Shankweiler ed. (1991).

Zaznamenali jsme však také několik výzkumů, které se zaměřují na oblasti dílčích kognitivních funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením. Zezulková (2011) analyzovala sluchové rozlišování jakožto předpoklad rozvoje komunikační kompetence u zmíněné skupiny žáků. Autorka dospěla k závěru, že lepší úroveň v této oblasti dosahují žáci, kteří jsou v ní stimulováni relativně častěji. Vyšší hodnoty dosáhli v úkolech, v nichž je uplatňováno konkrétní myšlení (syntéza slabik, analýza slova na slabiky, izolace první slabiky/hlásky, syntéza hlásek), a nižší hodnoty dosáhli v úkolech, v nichž se projevují naplno myšlenkové operace (analýza slov na hlásky, produkce rýmů, vynechávání hlásek/slabik). Molloy & Witt (in Rothstein ed., 1971) na základě svého výzkumu konstatovali, že rozvoj kognitivních procesů je neoddělitelnou součástí rozvoje řeči, tedy také následné stimulace čtenářské kompetence u žáků s lehkým mentálním postižením. Toto potvrzují další odborníci věnující se kognitivní stimulaci čtenářských zručností žáků, např. Hlebová, Dordovičová & Palková (2015) dospěly k závěru, že dílčí kognitivní funkce (zrakové členění, resp. diferenciaci pozadí a figury, zraková diferenciaci tvarů, zraková paměť, sluchové členění, resp. diferenciaci figury a pozadí, sluchová diferenciaci řeči, sluchová paměť, intermodální vztah, vnímání časového sledu, taktilně kinestetické vnímání a prostorová orientace) mohou být jedním z předpokladů ovlivňujících čtenářskou kompetenci žáků s lehkým mentálním postižením, a to i navzdory nedostatkům v kognitivních funkcích žáků v důsledku jejich primární diagnózy (mentální postižení).

Vliv kognitivních funkcí a z nich vyplývajících dílčích kognitivních funkcí na školní úspěšnost intaktních žáků nebo dokonce žáků s lehkým mentálním postižením je problém stále ještě málo probádaný a akceptovaný, čímž se otvírá velký prostor pro další výzkumná šetření. V této souvislosti jsme si položili výzkumnou otázku: „*Jaká je úroveň percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni běžných základních škol?*“ Vzhledem k tomu, že jsme v našich podmínkách nezaznamenali podobné výzkumy, bylo naším cílem tuto problematiku nejen výzkumně objasnit, ale současně také otevřít prostor pro odbornou diskuzi. Přitom je nezbytné si uvědomit, že pro potřeby inkluze je nutné komplexně znát kognitivní, sociální i komunikační zručnosti žáků s lehkým mentálním postižením, aby učitel mohl následně flexibilně reagovat na jejich potřeby v edukačním procesu. Pokud budeme znát sociální a osobnostní faktory, které inhibují školní úspěšnost žáků s lehkým mentálním postižením, budeme schopni je následně také adekvátně sledovat a optimálně stimulovat zjištěné nedostatky, což se následně může odrazit nejen v úspěšném začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do procesu inkluze, ale hlavně také v procesu jeho úspěšné socializace.

Na prezentované výzkumné šetření by se dalo navázat cestou kvalitativní metody. Do analýzy by bylo vhodné zakomponovat jinou skupinu informantů, jejichž výpovědi by podpořily rozmanitost datového materiálu, a to speciální pedagogy (psychopedy) z běžných základních škol. Kvalitativní výzkum pomohl sice zodpovědět několik otázek, ale značně více jich otevřel. To však je účel výzkumu, kdy kladením otázek a hledáním odpovědí se zpřesňuje a ujasňuje uvažování o předmětu výzkumníkovy zájmu.

## 2.6 DOPORUČENÍ PRO SPECIÁLNĚPEDAGOGICKOU TEORII A PRAXI

---

Značný problém představují doporučené postupy pro pedagogy ze školských poradenských zařízení, jež jsou často nedostačující a nejsou odpovídající pro individuální potřeby žáka s lehkým mentálním postižením. Zejména se jedná o postupy, jež jsou používány značně dlouhou dobu a praktikovány plošně na všechny žáky. Nejdříve je důležité se zaměřit na individuální požadavky žáků ze strany pracovníků školského poradenského zařízení. Totéž platí o důkladné diagnostice žáka, kterou by bylo vhodné provádět delší časový úsek. Dále je podstatná aktualizace postupů k rozvoji sluchové a zrakové percepce. Neméně důležitou oblastí je pravidelné proškolení učitelů základních škol v oblasti práce s inkludovanými žáky s lehkým mentálním postižením. Poradenští pracovníci škol by měli více kooperovat při metodických setkáních k získání nových poznatků k rozvoji percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením. Vedení škol by mělo projevovat větší iniciativu k zajištění dostatečného počtu školení, kurzů nebo seminářů pedagogům k výše zmíněné oblasti. Často jsou pedagogové nejisti při práci s žáky s lehkým mentálním postižením, což se následně odráží ve výsledcích žáků. Pracovníci školního poradenského pracoviště, potažmo školského poradenského zařízení, by měli ukázat pedagogům, jakým způsobem využívat benefitů z domácí přípravy k oblasti rozvoje percepčně-motorických funkcí, a zároveň jim doporučit vhodná cvičení a postupy. Edukační proces žáků cílit na smysluplnost a využitelnost v situacích reálného praktického života. V edukačním procesu by se měli učitelé zaměřit na intenzivní zpětnou vazbu a žáky s lehkým mentálním postižením chápat a posuzovat ve vzájemné interakci s jejich sociálním prostředím. Během základního vzdělávání klást důraz na budování sebejistoty především u žáků, kteří dlouhodobě selhávají ve vzdělávacím procesu. Pedagogové by měli podporovat žáky s lehkým mentálním postižením prostřednictvím budování sociálních vztahů i udržování přátelství mezi vrstevníky vytvářením vrstevnických skupin. Učitelé musí zdůrazňovat posilování vnitřní motivace, která se orientuje emocionálně, a uplatňování diferenciací a individualizace výuky. Při hodnocení žáků s lehkým mentálním postižením je podstatné pozitivní hodnocení i ocenění výsledku a snahy žáků. Cvičení k rozvoji specifických dovedností i kognitivních funkcí sestavovat žákům od úkolů jednodušších směrem k úkolům obtížnějším. Každému žákovi je nutné zvolit aktivity dle jeho aktuální úrovně rozvoje dané funkce i schopnosti zaměření pozornosti. Pro žákovskou práci je důležité zajistit klid a dostatečný časový prostor k vyřešení předložených úkolů. Žákům s lehkým mentálním postižením zprostředkovávat informace s využitím zásady názornosti.

U žáků je nezbytné podporovat správný motorický vývoj nejrůznějšími aktivitami. Žákům je potřeba umožnit také ve školním prostředí kompenzaci nedostatečného pohybu způsobeného přílišným sezením. Ze zdravotních důvodů je vhodné věnovat pár minut jakékoli pohybové aktivitě v průběhu všech vyučovacích hodin. Dále je nutné dbát na vhodné sezení v lavici, žákům umožnit relaxační přestávky na odreagování a protáhnutí. Jestliže mají žáci možnost relaxace a pohybu, projeví se to pozitivně na jejich motivaci k práci, zdravotnímu stavu, pozornosti i uvolnění jejich psychického napětí. Jednotlivá motorická oslabení vyžadují důkladné zvážení volby pohybových aktivit. Pedagogové musí dbát na vedení žáků ke správnému sezení, možnost procvičení a uvolnění ruky před nebo při psaní, podporování

jejich prostorové orientace a umožnění pohybu během vyučovacích hodin. Dále je potřebné rozvíjet u žáků koordinaci pohybů, vizuomotoriku, představivost i schopnost samostatného vyjadřování. V období mladšího školního věku je vhodné volit během výuky formu hry. Do výuky zařazovat vzdělávací aktivity, kdy žáci řadí, třídí, přebíhají, přenášejí nebo vyhledávají různé informace. Pro žáky by měly být pohybové aktivity zábavou a stát se běžnou součástí vyučování. Žáky s motorickým oslabením je potřeba více podporovat v jejich pohybových aktivitách, umožnit jim relaxaci, vést je ke vhodnému provedení pohybu, pravidelně jim poskytovat speciální intervenci a také jim dopřát volnočasové aktivity s pohybovým charakterem. Zvýšený stres ve škole může zvyšovat svalové napětí, proto je účelné se zaměřit na pravidelné svalové uvolnění u žáků v rámci relaxačních technik a pokusit se navodit duševní rovnováhu nebo zmírnit úzkost. Pedagogové musí vzít v potaz, že prostřednictvím relaxace mohou docílit obnovení duševních sil žáků, a tím zvýšit jejich výkonnost. Do vyučování lze zařazovat různé druhy relaxačních postupů, např. dramaterapii, arteterapii, muzikoterapii či ergoterapii. Dále se jedná o dechová či jógová cvičení. Zde je však potřebné znát zdravotní stav žáků, jelikož některá cvičení jsou kontraindikována v případě konkrétních onemocnění. Především to, co si žáci vyrobí sami, přepíšou, překreslí, na co sami přijdou, které informace zjistí i dají do souvislosti, si pamatují nejlépe a budou umět využít v budoucnu. Takto získané dovednosti a vědomosti jsou v edukačním procesu pro žáky velmi hodnotné, jelikož je posouvají v rozvoji stále dál. Ve školním prostředí je vhodné žáky vést k aktivnímu přístupu k životu i vzdělávání. Pohybové aktivity by měly být každodenní součástí života žáků. V rámci motorických cvičení se doporučuje využívat pomůcky typu balančních úsečí, malých overballů, masážních kroužků a válečků, gumových přísavných šipek, dřevěné kostky, kuličky aj. Oblast jemné motoriky je vhodné rozvíjet při práci s textilem, učit žáky nácvik předního stehu, přišívání knoflíků, tvoření bambulí z vlny, pavučin a textilních koláží.

Do předškolní přípravy se doporučuje aplikace programu Edukativně-stimulačních skupin u dětí, které posilují rozvoj řeči, grafomotoriky, zrakového vnímání, sluchového vnímání, pravolevé orientace, prostorové orientace, matematických představ. Dále posilují pracovní motivaci, koncentraci, samostatnost i schopnost spolupráce a další osobní vlastnosti, jež vyžaduje od dítěte školní vyučování. Neopomenutelným přínosem je účast rodiče společně s dítětem v programu. Rodič obdrží praktický návod na systematickou práci s dítětem při rozvíjení dovedností, jež napomáhají zvládnutí školní docházky. Rodič vidí, jak se dítě projevuje v kolektivu, jak se soustředí na určitou věc a jak pracuje podle pokynů. Může vidět dítě v kontextu kooperace s vrstevníky a může srovnávat jeho dovednosti s dovednostmi ostatních dětí. Program má především hodnotu preventivní, kdy se podílí na prevenci školního neúspěchu i jeho nepříznivých důsledků na osobnostní vývoj dítěte. Přínos programu je viděn v možnosti navázání kooperace s rodinou, nabídce pomoci zákonným zástupcům a jejich dětem. V současné uspěchané době nemají zákonní zástupci tolik času na své děti a odpovědnost za předškolní vzdělávání přenechávají z velké části na pedagogích v mateřské škole. Účast rodiče při vyučových lekcích je velmi důležitá pro dítě i pedagoga. Dítě pravidelně dostává domácí úkoly, tím procvičuje a upevňuje nové dovednosti k tomu, aby mohlo navázat v příští lekci vyšším stupněm obtížnosti. Lekce nabízí možnost konzultace rodiče s pedagogem, získává tak motivaci i inspiraci. Rodič tak vidí, jak jeho dítě reaguje, jak se učí a zapojuje. Tím si vytváří reálnější pohled na schopnosti dítěte, co zvládá bez problémů a čemu je potřeba se více věnovat. Rodič

takto lépe porozumí potřebám i možnostem dítěte. Významná je také příležitost lépe se naučit s dítětem kooperovat, komunikovat, volit vhodnou motivaci, podporovat jej při práci a oceňovat dílčí zvládnuté kroky. Vytváří se tak užší vztah kooperace a důvěry. Pro učitele je tato práce velmi obohacující a hodnotná. Sleduje dítě v situaci bližší realitě a každodennímu životu po nástupu do školy. Zároveň poznává rodiče, jejich způsoby komunikace a interakce s daným dítětem, výchovné postoje a motivovanost k práci s konkrétním dítětem. Systematická práce v rámci edukativně-stimulačních skupin spolu s prokládáním oddechových činností představuje optimální přípravu na školní práci. Nejkomplexnější materiál vypovídající o úrovni dítěte představuje portfolio, tedy určitý soubor prací a záznamů o dítěti. Přesně tento materiál může být optimálním východiskem k dalšímu postupu pedagoga, ale též prostředkem pro kooperaci se zákonnými zástupci nebo odborníky z pedagogicko-psychologické poradny. Pro pedagogy je velkou motivací, když ví, že jejich práce má smysl, jelikož pomáhají vytvářet hodnotného člověka. Edukativně-stimulační skupiny i samostatná práce učitelů v přípravě na školní docházku zasluhuje větší propagaci mezi zákonnými zástupci.

Hlavní význam spolupráce s rodiči lze spatřovat v pozitivním vlivu na žáky. Přístup učitelů ke spolupráci se zákonnými zástupci by se měl zakládat na pochopení vlivu kooperace rodičů i pedagogů na samotného žáka. V rozvoji a plánování dalších forem kooperace s rodiči je klíčová vědomost, že čím aktivnější a bližší je zapojení rodičů do dění školy, tím je postoj žáka ke škole pozitivnější. Pakliže žák vidí a pociťuje, že rodič a učitel společně pracují a sdílejí některé požadavky na chování žáka, dovede lépe přijmout autoritu dospělých. Žáci jsou díky funkční spolupráci rodičů a učitelů více motivováni ke školní práci. Tímto se potlačí skryté záškoláctví a dochází k rozvoji schopnosti u žáků přijmout autoritu dalších dospělých. Učitelé musí docílit souladu mezi nastavenými pravidly od rodičů žáků i od samotných učitelů. Soulad je považován za jeden z faktorů, jež podporují všestranný a harmonický rozvoj žáka. Nutné je zmínit význam kooperaci s rodiči z pohledu zviditelnění školy i její konkurenceschopnosti. Z důvodu nárůstu konkurenceschopnosti škol je účelné, aby pedagogové, potažmo škola, nabídli rodičům rozmanité možnosti kooperace a byli otevření k rodičům žáků, čímž jim do určité míry dávají prostor k svobodnému vyjádření o dění ve škole i případnému ovlivnění některých skutečností v chodu školy. Tento faktor může také ovlivnit volbu školy, kam svého žáka rodiče umístí. Je důležité vytvářet příznivé podmínky pro kooperaci s rodiči žáků několika způsoby, např. dostupnost kontaktů na jednotlivé zaměstnance školy, pravidelná informovanost zákonných zástupců o dění školy, bezproblémový přístup do areálu školy, záruka neveřejného probírání žákova prospěchu a komunikace s rodiči žáků jako s rovnocennými partnery. Tyto aktivity jsou nezbytným základem k rozvoji další kooperace s rodiči. Školy by se měly zaměřovat na méně tradiční činnosti, např. třídní schůzky ve trojici (žák, rodič, učitel), organizace zápisu do první třídy zábavnou, hravou a příjemnou formou s občerstvením v „kavárně“, konzultace jakýchkoliv problémů se školním psychologem, organizace informačních a vzdělávacích seminářů pro zákonné zástupce s odborníkem ve formě kavárny, návštěva rodiče ve vyučování po dohodě, organizace různorodých školních akcí, na nichž mohou zákonní zástupci kooperovat s žáky a setkávat se s pedagogy. V současnosti je také velmi podstatná připravenost budoucích pedagogů na kooperaci se zákonnými zástupci žáků. Zcela zásadní je schopnost orientace pedagogů v oblastech působení rodinných faktorů na osobnost žáka, typologii rodičovských postojů, prostředcích výchovného působení zákonných zástupců na žáka, stylech výchovy

v dané rodině a nedostatech v působení zákonných zástupců na žáky a jejich nápravy. Taktéž je důležitá jistá dovednostní výbava pedagoga, tedy schopnost získat důvěru zákonných zástupců a ovlivnit jejich postoje vůči kooperaci se školou.

Tripartitní schůzky pořádat dvakrát ročně, optimálně v půlce pololetí (listopad, duben). V tomto čase lze během setkání probrat prospěch žáků, jenž je potřeba zlepšit. Rodiče žáků pozvat e-mailem se sdělením předpokládaného data realizace tripartit nebo přes společné třídní stránky, kde učitel vyvěsí na nástěnku předpokládaný termín konání třídních schůzek. Příprava učitele na tripartitní schůzky je zcela individuální, protože je ovlivněna několika faktory, tj. stylem práce učitele, zkušeností učitele a počtem žáků ve třídě. Učitelé musí zvažovat všechny ovlivňující faktory. Vymezit si pro každou tripartitní schůzku časový interval do 30 minut a neprodlužovat schůzku na úkor dalšího rodiče. Vítat rodiče s úsměvem i s podáním ruky, což navozuje partnerský vztah. Pro otevřenou atmosféru a příjemné klima myslet na správné usazení rodiče a žáka. Když je na schůzce přítomen jeden z rodičů a žák, pedagog se usadí do středu stolu a rodiče i žáka usadí naproti sobě. V této variantě usazení uvidí pedagog na oba stejně, rodič uvidí na pedagoga i své dítě a žák uvidí na pedagoga i rodiče, jehož má vedle sebe, cítí tak oporu. Další variantou je možnost usazení žáka po levé či pravé straně pedagoga a rodiče usadit naproti pedagogovi. Tato varianta je důvěrnější k žákovi, jelikož pedagog má žáka blízko sebe a žák zároveň cítí oporou od rodiče. Pokud na schůzku dorazí oba rodiče s žákem, může pedagog usadit žáka po levé či pravé straně a naproti sobě usadit rodiče. Nejbližší k pedagogovi posadit žáka, poněvadž je středem pozornosti v danou chvíli, pedagog má možnost s žákem komunikovat, dále pracovat se sebehodnotícími archy, ale zároveň má možnost očního kontaktu se zákonnými zástupci. Na tripartitní schůzce se doporučuje řešit chování a prospěch žáka, klima třídy, postavení žáka v kolektivu a případné osobní obavy žáka. Při hodnocení žáka využívat slovní i písemné hodnocení. Slovní hodnocení je nejen bezpodmínečné, ale také zastupuje největší část věnující se hodnocení, jelikož celá tripartita je postavena na rozhovoru mezi pedagogem, rodičem a žákem. Variantu písemného hodnocení představují hodnotící archy, které pedagogům pomohou během vedení celých tripartit. V archu by měl být prostor pro hodnocení učitelem i žákovo sebehodnocení. Otázky volit úměrně věku a srozumitelně. Mezi zastoupená témata vložit sociální stránku třídy, tedy jak se žák cítí ve třídě, zda žák má kamarády ve škole, jestli dokáže pracovat ve dvojicích, skupinách. Do závěru by měla být zařazena výzva, které chce žák spolu s pedagogem dosáhnout do další tripartity. Rodič je u tohoto svědkem, žák tak cítí větší motivaci ke splnění výzvy. Pedagog by měl v závěru krátce shrnout vše, co zaznělo během rozhovoru, s čím může pomoci doma rodič a na čem má žák zapracovat. Správně vedené tripartitní schůzky ukážou efektivní formu komunikace s rodiči žáků i s jednotlivými žáky.

# ZÁVĚR

Efektivní učení zahrnuje řadu interaktivních kognitivních aktivit a procesů. Žák může tyto kognitivní aktivity kontrolovat a pracovat na efektivním a úspěšném učení. To se však může stát pro žáky s lehkým mentálním postižením problematické, protože jsou často příliš závislí na učiteli a jeho podpoře. Je nezbytné, aby si tyto dovednosti žák osvojil co nejdříve.

Pedagogové jsou si při edukaci žáků s lehkým mentálním postižením vědomi toho, jak důležité a obtížné mají postavení. Žáci s lehkým mentálním postižením bývají na odlišné úrovni, každý z nich je individuální osobností, potřebují zvýšený individuální přístup a respektování jejich skutečných možností. Pedagogové hodnotí inkluzivní edukaci žáků s lehkým mentálním postižením jako spíše úspěšnou. I tady však platí, že vše je individuální, koncepce inkluzivního vyučování by měla respektovat odlišnosti žáků a vyučování by se jim mělo přizpůsobit. Aby tohoto mohli učitelé dosáhnout, je potřeba uplatnění principu individualizace a diferenciaci ve vyučování, které respektují individualitu každého žáka. Je-li skupina žáků v inkluzivním prostředí heterogenní, není možné vyžadovat, aby každý žák třídy řešil stejně obtížný úkol a pracoval stejným tempem. Je potřeba, aby učitel dokázal odhadnout, kolik různorodých typů úkolů bude potřeba k vyhovění vzdělávacím potřebám každého žáka ve třídě. Rovněž je zapotřebí, aby žáci stanovené úkoly zvládli s úspěchem, byli úspěšní při jejich řešení a neztratili motivaci pro další učení. Výuka v inkluzivní třídě vyznačující se heterogenitou žáků vyžaduje zejména změnu postoje učitele. Význam zde má zejména osobní vztah učitele k zacházení s různorodostí žáků i sebereflexivní vyrovnání se s heterogenními aspekty. Osobní pohled na heterogenitu v podstatě určuje základní postoj učitele. Tuto skutečnost si učitelé uvědomují a reagují na ni změnou přístupů v edukaci.

Ze získaných dat vyplývá, že učitelé vnímají rozvoj sluchové a zrakové percepce jako důležitý k dalšímu vývoji žáků s lehkým mentálním postižením. Značnou oporou při hledání správných metod rozvoje sluchové a zrakové percepce jsou kolegové z pedagogického sboru, již sdílí své osvědčené postupy. Pedagogové se snaží vnímání těchto žáků rozvíjet v několika rovinách a materiály hledají z různých zdrojů, např. knihy, odborné časopisy nebo internet. Učitelé využívají ve výuce různorodé prostředky k rozvoji sluchové a zrakové percepce, zejména se však zaměřují na trénování zrakové a sluchové paměti prostřednictvím různých příběhů, obrázků a speciálních pomůcek, např. bzučáku. Dále se zaměřují na zrakovou diferenciaci, kterou rozvíjí prostřednictvím speciálních pomůcek, jako jsou obrázky, puzzle, kostky a pexeso. Pedagogové vnímají jako důležitou oblast také rozvoj sluchového rozlišování řeči, při němž se zaměřují primárně na diferenciaci měkkých a tvrdých souhlásek za pomoci míčků, určování délky hlásek apod. Pedagogové se snaží vést žáky k vlastní výrobě pomůcek, což napomáhá rozvoji jemné motoriky. Učitelé často využívají hru jako nástroj rozvoje zrakové a sluchové percepce. Domácí



přípravu jako nástroj rozvoje sluchové a zrakové percepce zadávají učitelé zejména rodičům a očekávají z jejich strany plnou kooperaci při uskutečňování. Podle nich by měl žák sluchovou a zrakovou percepci rozvíjet zejména dlouhodobě a individuálně za pomoci rodiče. Učitelé využívají negativní zpětnou vazbu z domácí přípravy, kdy žák konkrétní úkol nesplní s ohledem na své možnosti. Pakliže se tak stane, zařadí úkol znovu do domácí přípravy nebo ho zadají přímo rodiči či asistentovi pedagoga k opětovnému procvičení. Pokud úkol žák zvládne, tedy nastává pozitivní zpětná vazba, pro učitele to znamená, že danou dovednost žák již plně ovládá.

# SHRNUTÍ

Předkládaná monografie se zaměřuje na analýzu úrovně percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni běžných základních škol.

Teoretická část monografie specifikuje žáky s lehkým mentálním postižením v inkluzivní škole. Úvodní subkapitola představuje osobnostní charakteristiky žáků s lehkým mentálním postižením. Dále jsou charakterizovány percepčně-motorické funkce. Ve třetí subkapitole je popsáno inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Následně jsou analyzována podpůrná opatření pro žáky s lehkým mentálním postižením. V páté subkapitole jsou představeny subjekty zahrnuté v inkluzivní edukaci. Podmínky vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením jsou vymezeny v závěrečné teoretické části.

Výzkumná část monografie představuje výzkumný projekt zaměřený na percepčně-motorické funkce u žáků s lehkým mentálním postižením. V úvodu této části je formulován výzkumný problém. Druhá subkapitola prezentuje stanovené výzkumné otázky, metodiku výzkumného šetření a charakteristiku výzkumného souboru. Subkapitola charakterizuje kvalitativní výzkum s využitím techniky hloubkového rozhovoru. Následně jsou analyzovány kategorie. Data byla analyzována s využitím otevřeného kódování do analytických jednotek. Pomocí axiálního kódování byly kategorizovány jednotlivé části. Mezi ustanovenými kódy byly hledány konkrétní vztahy, ty jsou graficky vyobrazeny v kauzálních sítích, tj. selektivní kódování. Zbylé subkapitoly obsahují vyhodnocení výzkumných otázek a prezentují diskuzi k výzkumnému šetření, na jejímž podkladě byla sestavena doporučení pro speciálněpedagogickou teorii a praxi.

# SUMMARY

The presented monography focuses on the analysis of the level of perception-motor functions in pupils with mild intellectual disabilities at the first degree of mainstream primary schools.

The theoretical part of the monography specifies pupils with mild intellectual disabilities in an inclusive school. The introductory subchapter presents the personality characteristics of pupils with mild intellectual disabilities. Perception-motor functions are also characterized. The third subchapter describes inclusive education of pupils with mild intellectual disabilities. Subsequently, the support measures for pupils with mild intellectual disabilities are analysed. The fifth subchapter presents the subjects involved in inclusive education. The conditions of education of pupils with mild intellectual disabilities are defined in the final theoretical part.

The research part of the monography presents a research project focused on perception-motor functions in pupils with mild intellectual disabilities. The research problem is formulated at the beginning of this part. The second subchapter presents set research questions, the methodology of the research and the characteristics of the research sample. The subchapter describes qualitative research using in-depth interview techniques. Subsequently, the categories are analysed. Data were analysed using open coding into analytical units. Individual parts were categorized by means of axial coding. Among the established codes were searched for specific relationships, which are graphically displayed in causal networks, i.e. selective coding. The remaining subchapters contain the conclusion of the research questions and present a discussion to the research, based on which recommendations for special pedagogical theory and practice were compiled.

# SEZNAM LITERATURY

- Ainscow, M., Dyson, A., Booth, T., & Farrell, P. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Anwer, S., Akbar, M., Liaqat, S., Lal, V., Shair, K., Buksh, H. W., & Ali, H. (2015). Visual Perceptual Abilities in Intellectually Disabled Children with and Without Attention Deficit Hyperactive Disorder. *International Journal of Innovation and Scientific Research*, 16(2), 303–312.
- Bajo, I., & Vašek, Š. (1994). *Pedagogika mentálne postihnutých: psychopédia*. Bratislava: Sapiaientia.
- 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). *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD.
- Bartoňová, M. (2013). *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2018). *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy se zřetelem na specifika žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Bazalová, B., & Pipeková, J. (2007). *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M., Magerová, J., Pipeková, J., Řehulka, E., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019). *Školní speciální pedagog a školní psycholog v inkluzivní škole a možnosti jejich spolupráce s interními a externími subjekty*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Opatřilová, D., & Vítková, M. (2019). *Školní zralost a dítě s SVP: vzdělávání a diagnostika*. Praha: Raabe.

- Bartoňová, M., Pipeková, J., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019). Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa. *Online Journal of Primary and Preschool Education*, 3(1), 1–8.
- Bartoňová, M., Pipeková, J., Vítková, M. eds. (2016). *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2015). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Bazalová, B. (2014). *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál.
- Bednářová, J. (2004). *Prostorová orientace*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna.
- Bednářová, J. (2008). *Sluchové vnímání*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna.
- Bednářová, J. (2010). *Zrakové vnímání: optická diferenciacie I*. Praha: DYS-centrum.
- Bednářová, J. (2019). *Orientace v prostoru a čase pro děti od 5 do 7 let: kdy to bylo, kde se stalo, medvídek již nebloudilo*. Brno: Edika.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika.
- Bednářová, J., Dandová, E., Kratochvílová, J., Nádvorníková, H., Syslová, Z., & Šulová, L. (2017). *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe.
- Bendová, P., & Zíkl, P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada.
- Beníčková, M. (2011). *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada.
- Blažek, B., & Olmrová, J. (1988). *Světý postižených: sociální posila v rodinách s mentálně retardovaným dítětem*. Praha: Avicenum.
- Bočková, B., Vítková, M. et al. (2016). *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Brady, S. A., Shankweiler, D. P. ed. (1991). *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brožová, D. (2010). *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita.

- Brüning, L., & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: NDS.
- Břicháčková, M. (2005). *Problémy sluchové percepce z pohledu muzikoterapie* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Burack, J. A., Hodapp, R. M., & Zigler, E. (1998). *Handbook of Mental Retardation and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bursová, M. (2005). *Kompenzační cvičení: uvolňovací, protahovací, posilovací*. Praha: Grada.
- Cangelosi, J. S. (2014). *Classroom management strategies: gaining and maintaining students' cooperation*. Hoboken: Wiley.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE.
- 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.
- Čadilová, V. (2008). *Strukturované učení*. Praha: Portál.
- Čadová, E. a kol. (2012). *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Čadová, E. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čermák, I., & Štěpaníková, I. (1998). Kontrola validity dat v kvalitativním psychologickém výzkumu. *Československá psychologie*, 42(1), 50–62.
- Černá, L., & Tumpachová, L. (2007). *Specifické poruchy učení: soubor pracovních listů k nápravě dyslexie, dysortografie a dysgrafie na 1. stupni ZŠ*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna.
- Černá, M. a kol. (1999). *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Černá, M. a kol. (2015). *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum.



- Dessemontet, R. S., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 23–30.
- Dietz, M. J. (2005). *School, Family, and Community: Techniques and Models for Successful Collaboration*. Sudbury: Jones and Barlett Publishers.
- Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Dlouhá, J., Dlouhý, M., Neubauerová, L., Sýkorová, Z., & Dostálková, M. (2013). *Úvod do psychopedie: učební text pro studenty bakalářských oborů speciální a sociální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Dolejší, M. (1973). *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum.
- Doležal, T. (2008). *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání na našich školách: sborník konference*. Brno: Mravenec.
- Edwards, J. ed. (2016). *The Oxford Handbook of Music Therapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary Issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Fialová, I., Halvová, S., & Viktorin, J. (2018). Asistent pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v České republice. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 7(2), 81–95.
- Filipiová, D. (2002). *Projektujeme bez bariér*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Foreman, P., & Arthur-Kelly, M. (2008). Social Justice Principles, the Law and Research, as Bases for Inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 32(1), 109–124.
- Frančíková, R., & Fošenbauerová, E. (2009). *Šimonovy pracovní listy 15: rozvoj sluchového vnímání*. Praha: Portál.
- Franiok, P. (2006). *Speciální pedagogika – vybrané problémy*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Franiok, P. ed. (2017). *Speciálněpedagogické intervence v současnosti: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Fürst, M. (1997). *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia.

- Gabura, J., & Pružinská, J. (1995). *Poradenský proces*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Gajdoš, A., Zima, V., & Baxová, P. (2013). *Model inkluzivního vzdělávání v ČR: závěrečná zpráva z výzkumu*. Praha: Rytmus, o.s.
- Gaži, M. (1991). *Mentálne postihnuté dieťa v škole*. Bratislava: SPN.
- Giangreco, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 341–345.
- Gökdere, M. (2012). A Comparative Study of the Attitude, Concern, and Interaction Levels of Elementary School Teachers and Teacher Candidates towards Inclusive Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2800–2806.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2012). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Thousand Oaks: Corwin.
- Groom, B., & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 20–30.
- Hachová, S. (2013). *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Havel, J. (2014). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Heimlich, U., & Kahlert, J. (Hrsg.) (2014). *Inklusion in Schule and Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. Ohio: The Ohio State University.
- Hlebová, B., Ďordovičová, J., & Palková, V. (2015). *Kognitívna stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

- Hlaďo, P., & Michalicová, J. (2014). *Kroky k povolání: praktické náměty pro výchovné a kariérové poradce na základních školách*. Praha: Raabe.
- Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Chaloupková, S. (2011). *Analýza školních vzdělávacích programů a vyučovacího procesu na základních školách praktických v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Los Angeles: SAGE.
- Jakabčic, I., & Požár, L. (1995). *Všeobecná patopsychológia: patopsychológia mentálne postihnutých*. Bratislava: IRIS.
- Jirušková, M., Mejzlíková, M., Pařenicová, Z., & Vyskočilová, A. (2011). *Sluchové vnímání: sluchová analýza a syntéza řeči*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2015). *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?* Praha: D + H.
- Jucovičová, D., Žáčková, H., Budíková, J., Bartošová, B., & Šauerová, A. (2009). *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H.
- Jurkovičová, P., & Regec, V. (2013). *Základy speciálněpedagogického poradenství*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kádnerová, B. (1970). *Rozvíjení prostorové orientace u nejstarších dětí v mateřské škole*. Brno: Krajský pedagogický ústav.
- Kaleja, M., Zezulková, E., Adamus, P., & Mühlpachr, P. (2015). *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita.
- Kalhous, Z., Obst, O. a kol. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kasíková, H., & Valenta, J. (1994). *Reformu dělá učitel aneb diferenciaci, individualizaci, kooperaci ve vyučování*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR. *E-psychologie*, 5(4), 55–67. Dostupné z <http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et-al.pdf>
- Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka se SVP*. Praha: Raabe.
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe.

- Kent, R. D. (2004). *The MIT: Encyclopedia of Communication Disorders*. Massachusetts: MIT Press.
- Klenková, J. (2000). *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido.
- Klenková, J., Vítková, M. et al. (2011). *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Knotová, D. a kol. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
- Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM.
- Kohoutek, R. (2008). *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita.
- Kopečný, P. et al. (2018). *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Košťálová, H. (2007). *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha: Dashöfer Holding & Verlag Dashöfer.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik*. München: Waxmann.
- Kovářová, R., Janků, K., & Hampl, I. (2015). *Poradenský systém pro osoby se speciálními potřebami v České republice*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Kratochvílová, J., Havel, J., & Filová, H. (2011). *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Krejčířová, O., Kozáková, Z., & Müller, O. (2013). *Teoretická východiska speciální pedagogiky u osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Krejčová, L., Bodnářová, Z. a kol. (2018). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika.
- Krejčová, V. ed. (2005). *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudemus.
- Kucharská, A., Mrázková, J. a kol. (2014). *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.

- Kulhánková, R. (2010). *Pedagogicko-psychologická problematika znevýhodněných žáků a možnosti intervence*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Kysučan, J. (1982). *Úvod do psychopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Laca, S. (2019). *Sociální pedagogika*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií.
- Lang, G., & Berberichová, Ch. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál.
- Lauth, G. W., Grünke, M., & Brunstein, J. C. (Hrsg.) (2014). *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lečbych, M. (2008). *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Lechta, V. (2011). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.
- Lechta, V. a kol. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Leix, A. E. (2003). K problematice transkriptu v sociálních vědách. *Biograf*, 9(31), 53.
- Matson, J. L. (2007). *Handbook of Assessment in Persons with Intellectual Disability*. London: Academic Press.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2013). *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer.
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál.
- Michalík, J. (2013). *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (ne)jen na základní škole*. Pardubice: Studio Press.
- Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Michalík, J., Baslerová, P., Hanák, P. a kol. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část I.: hmotněprávní a procedurální standardy, dokumentace a vybrané vzory v činnosti SPC*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Michalová, Z. (2015). *Sluchové vnímání: pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Michalová, Z. (2016). *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Michalová, Z., & Hainová, H. (2012). *Základy speciálněpedagogické diagnostiky a poradenství*. Liberec: Technická univerzita.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Los Angeles: SAGE.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Mlčochová, M. (2011). *Šimonovy pracovní listy 1. Celkový rozvoj: prostorová orientace, základní barvy, uvolňovací cviky, kreslení a střihání, rozvoj paměti, myšlení a tvořivosti*. Praha: Portál.
- Molloy, J. S., & Witt, B. T. (1971). Development of communication skills in retarded children. In J. H. Rothstein (Ed.), *Mental retardation: Readings and resources* (p. 447–460). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Morávková Vejrochová, M. a kol. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Moss, G. ed. (1998). *The Basics of Special Need*. London: Routledge.
- MŠMT ČR. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Dostupné z <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- MŠMT ČR. (2017a). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017\\_cerven.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf)
- MŠMT ČR. (2017b). *Vyhláška č. 270/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Dostupné z <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-270>
- MŠMT ČR. (2019). *Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*. Dostupné z <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>
- Mühl, H. (1997). *Einführung in die Schulpädagogik bei geistiger Behinderung*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg.



- Müller, O. (2001). *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Nakonečný, M. (2015). *Obecná psychologie*. Praha: Triton.
- Nelešovská, A., & Spáčilová, H. (1999). *Didaktika IV*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Novosad, L. (2009). *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál.
- Opatřilová, D. et al. (2011). *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním*. Brno: Paido.
- Opatřilová, D., Vítková, M. et al. (2012). *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Masarykova univerzita.
- Painter, L. (2003). *Homework*. Oxford: Oxford University Press.
- Pančocha, K. a kol. (2011). *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Perfetti, C. A., & Lesgold, A. M. (1977). Discourse comprehension and sources of individual differences. In M. A. Just, P. A. Carpenter (Eds.), *Cognitive processes in comprehension* (p. 141–183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Pipeková, J. (2006). *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD.
- Pipeková, J. et al. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Pipeková, J., Vítková, M. et al. (2014). *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pokorná, V. (2010a). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2010b). *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2011). *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál.
- Požár, L. (1997). *Psychológia osobnosti postihnutých*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Požár, L. (2007). *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

- Procházka, R., Šmahaj, J., & Kolařík, M. (2012). *Vybrané kapitoly poradenské psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Přinosilová, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Rabušicová, M., Pol, M. eds. (1996). *Řízení a správa škol: rady škol v mezinárodní perspektivě*. Brno: Paido.
- Reddy, G. L., Malini, J. S., & Kusuma, A. (2004). *Mental Retardation: Education and Rehabilitation Services*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Reich, K. (Hrsg.) (2017). *Inklusive Didaktik in der Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reiss, S. (2000). A Mindful Approach to Mental Retardation. *Journal of Social Issues*, 56(1), 65–80.
- Roloff, H. (1989). *Klinisch-psychologische Untersuchung zur Epidemiologie der Teilleistungsschwächen im Kindesalter*. Rostock: unveröffentlichte Dissertation.
- Rubínšteinová, S. J. (1986). *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2009). *Assessment: in Special and Inclusive Education*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Seligman, M. (2000). *Conducting Effective Conferences with Parents of Children with Disabilities: A Guide for Teachers*. New York: Guilford Press.
- Sharma, U., Loreman, T., & Macanawai, S. (2015). Factors Contributing to the Implementation of Inclusive Education in Pacific Island Countries. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 397–412.
- Schimunek, F-P. (1994). *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál.
- Schwartz, D. (2005). *Including children with Special Needs*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Siegel, L. S. (1999). Learning Disabilities: The Roads We Have Traveled and the Path to the Future. In R. J. Sternberg, L. Spear-Swerling (Ed.), *Perspectives on Learning Disabilities: Biological, Cognitive, Contextual* (p. 159–175). Colorado: Westview Press.
- Siegel, L. S. (2003). Basic Cognitive Processes and Reading Disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (p. 158–181). New York: The Guilford Press.

- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Sindelarová, B. (2016). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Slepičková, L., Pančocha, K. et al. (2013). *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- Solfronk, J. a kol. (1993). *Kapitoly ze školní pedagogiky*. Praha: Karolinum.
- Speck, O. (2016). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Spilková, V. a kol. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–406.
- Svoboda, M., Češková, E., & Kučerová, H. (2015). *Psychopatologie a psychiatrie: pro psychologii a speciální pedagogii*. Praha: Portál.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Svoboda, P. (2005). Reedukační cvičení pro nápravu očních pohybů u dyslektických dětí. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 15(1), 11–20.
- Swierkoszová, J. (2008). *Kooperace učitele s asistentem pedagoga – edukační proces a děti se specifickými poruchami učení*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Switzky, H. N. (2004). *Personality and Motivational Systems in Mental Retardation*. California: Gulf Professional Publishing.
- Šauerová, M., Špačková, K., & Nechlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada.
- Šikulová, R. ed. (2006). *Cesta Rámcového vzdělávacího programu do škol: sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Šimčíková, K., & Viktorin, J. (2015). Podpůrná opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu. In M. Vrubel a kol., *Speciální a inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích* (s. 19–29). Brno: Masarykova univerzita.
- Šimčíková, K., & Viktorin, J. (2018). Diagnostický proces u jedinců s lehkým mentálním postižením. In M. Hutýřová & V. Růžicková (eds.), *Perspektivy společného vzdělávání* (s. 113–120). Olomouc: Univerzita Palackého.

- Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD.
- Švarcová, I. (2011). *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., Šedová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57.
- Teplá, M., & Felcmanová, L. (2016). *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer.
- Tomlinson, C. A (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD.
- Tyšer, J. (2006). *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Most: Hněvín.
- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M., Hadj-Moussová, Z., & Štech, S. (2001). *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum.
- Valenta, M. a kol. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb: diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Valenta, M. a kol. (2014). *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál.
- Valenta, M. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Valenta, M., & Müller, O. (2013). *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta.
- Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M. a kol. (2018). *Mentální postižení*. Praha: Grada.
- Valenta, M., Petráš, P. a kol. (2012). *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Valentová, L. a kol. (2013). *Školní poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vališová, A., Kasíková, H. eds. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Van de Putte, I., & De Schauwer, E. (2013). „Becoming a different teacher...” Teachers’ Perspective on Inclusive Education. *Transylvanian Journal of Psychology, Special Issue on Educational & Psychological Aspects of Inclusion*, 245–264.

- Vančová, A. (2005). *Základy pedagogiky mentálně postižených*. Bratislava: Sapiencia.
- Vargová, T. (2003). *Jak se hrášek učil: pracovní listy pro nácvik orientace*. Olomouc: Rubico.
- Viktorin, J. (2017). Podpůrná opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základních škol v Jihomoravském kraji. In R. Horáková, M. Vítková et al., *Vzdělávání a podpora dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí* (s. 171–189). Brno: Masarykova univerzita.
- Viktorin, J. (2018a). *Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách: výzkumný projekt*. Brno: Masarykova univerzita.
- Viktorin, J. (2018b). Teacher Assistant in the Inclusive School Environment. *The Educational Review, USA*, 2(6), 320–329.
- Viktorin, J., & Vítková, M. (2018). Pracovníci školního poradenského pracoviště v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v Jihomoravském kraji. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 7(1), 24–47.
- Viktorin, J., & Vrubel, M. (2016). Asistent pedagoga v inkluzivním prostředí školy. In M. Vrubel a kol., *Speciální a inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích II* (s. 7–20). Brno: Masarykova univerzita.
- Vitásková, K. (2013). *Vybrané typy narušené komunikační schopnosti v interdisciplinárním přístupu: výsledky partikulárních výzkumných šetření*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Voženílek, V., Michalík, J. et al. (2013). *Atlas činnosti speciálně pedagogických center v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vrubel, M., Pančocha, K. a kol. (2014). *Inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích*. Brno: Masarykova univerzita.
- VÚP. (2005). *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Dostupné z [http://www.nuv.cz/file/188\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/188_1_1/)
- Vymětal, J. a kol. (2004). *Obecná psychoterapie*. Praha: Grada.
- Výrost, J., Slaměník, I., Sollárová, E. eds. (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada.
- Webster, R. (2014). 2014 Code of Practice: how research evidence on the role and impact of teaching assistants can inform professional practice. *Educational Psychology in Practice*, 30(3), 232–237.
- Westwood, P. (2009). *What teachers need to know about Students with disabilities*. Camberwell: ACER Press.
- Ysseldyke, J. E., & Algozzine, B. (2006). *Effective assessment for students with special needs: A practical guide for every teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Zámečníková, D., Vítková, M. et al. (2015). *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí – teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál.
- 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.
- Zezulková, E. (2011). *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Zigler, E., & Bennett-Gates, D. (1999). *Development in Individuals with Mental Retardation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.
- Žáčková, H., & Jucovičová, D. (2007). *Smyslové vnímání*. Praha: D + H.
- Žižka, Z. (2012). *Pomůcky pro osoby se zdravotním postižením*. Praha: Národní rada osob se zdravotním postižením ČR.



# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A SCHÉMAT

## Seznam obrázků

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Obrázek 1</b> Čtyři komponenty srozumitelného vyučování (Helmke, 2015) ..... | 32 |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|

## Seznam tabulek

|                                                                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabulka 1</b> Analýza posilující koncepce k osvojení pojmů u žáků s lehkým mentálním postižením (Heward, 2003) ..... | 25 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## Seznam schémat

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Schéma 1.</b> Postoje pedagogů k rozvoji percepce .....        | 53 |
| <b>Schéma 2.</b> Prostředky rozvoje percepce .....                | 63 |
| <b>Schéma 3.</b> Rozvoj motorických funkcí .....                  | 73 |
| <b>Schéma 4.</b> Domácí příprava .....                            | 83 |
| <b>Schéma 5.</b> Kooperace se školními speciálními pedagogy ..... | 93 |

# JMENNÝ REJSTŘÍK

## A

Adamus, P. 31  
Ainscow, M. 23  
Akbar, M. 15  
Algozzine, B. 25  
Ali, H. 15  
Anwer, S. 15  
Arthur-Kelly, M. 30

## B

Bajo, I. 23  
Balcar, K. 14  
Baroff, G. S. 11  
Bartoňová, M. 12, 13, 17, 21, 23, 27, 34,  
35, 36, 37  
Bartošová, B. 39  
Baslerová, P. 22, 26, 34  
Baxová, P. 25  
Bazalová, B. 11, 12  
Bednářová, J. 16, 17, 19, 20  
Bendová, P. 11  
Beníčková, M. 19  
Bennett-Gates, D. 14  
Berberichová, Ch. 24  
Blažek, B. 14  
Bless, G. 21  
Bočková, B. 26  
Bodnářová, Z. 18  
Bolt, S. 30  
Booth, T. 23  
Brady, S. A. 104  
Brožová, D. 18  
Brüning, L. 24  
Brunstein, J. C. 32  
Budíková, J. 39  
Buksh, H. W. 15

Burack, J. A. 14  
Bursová, M. 26

## C

Cangelosi, J. S. 24  
Carpenter, P. A. 103  
Corbin, J. M. 42  
Creswell, J. W. 44

## Č

Čačka, O. 12, 13  
Čadilová, V. 28  
Čadová, E. 29, 35  
Čáp, J. 12  
Čermák, I. 44  
Černá, L. 19  
Černá, M. 11, 17  
Češková, E. 13

## D

Dandová, E. 17  
De Schauwer, E. 28  
Dessemontet, R. S. 21  
Dietz, M. J. 23  
Disman, M. 43  
Dlouhá, J. 15  
Dlouhý, M. 15  
Dolejší, M. 12  
Doležal, T. 37  
Dostálková, M. 15  
Dyson, A. 23

## Ď

Ďordovičová, J. 104

## E

Edwards, J. 19

Emerson, R. M. 42  
Evertson, C. M. 32

## **F**

Farrell, P. 23  
Felcmanová, L. 22, 26, 32  
Fenstermacher, G. D. 24  
Fialová, I. 33  
Filipiová, D. 30  
Filová, H. 22  
Flick, U. 42  
Foreman, P. 30  
Fošenbauerová, E. 18  
Frančíková, R. 18  
Franiok, P. 31, 40  
Fretz, R. I. 42  
Fürst, M. 14

## **G**

Gabura, J. 33  
Gajdoš, A. 25  
Gaži, M. 23  
Giangreco, M. F. 33  
Gökdere, M. 30  
Graham, S. 103  
Gregory, G. H. 23  
Groom, B. 33  
Grünke, M. 22

## **H**

Hachová, S. 15  
Hainová, H. 34  
Hajd-Moussová, Z. 13  
Hájková, V. 21  
Halvová, S. 33  
Hampl, I. 33  
Hanák, P. 34  
Harris, K. R. 103  
Hattie, J. 24  
Havel, J. 22, 31  
Heimlich, U. 21  
Helmke, A. 32  
Helus, Z. 14  
Hendl, J. 44

Heward, W. L. 25  
Hlaďo, P. 34  
Hlebová, B. 104  
Hloušková, L. 21  
Hodapp, R. M. 14  
Horáková, R. 22  
Huberman, A. M. 43  
Hutyrová, M. 22

## **CH**

Chaloupková, S. 11  
Chapman, C. 23  
Charmaz, K. 42

## **I**

Inhelder, B. 12

## **J**

Jakabčic, L. 12  
Janků, K. 33  
Jirušková, M. 19  
Jucovičová, D. 16, 19, 30, 39  
Jurkovičová, P. 33  
Just, M. A. 103

## **K**

Kádnerová, B. 20  
Kahlert, J. 21  
Kaleja, M. 31  
Kalhous, Z. 24  
Kasíková, H. 23, 29  
Kavenská, V. 35  
Kendíková, J. 33  
Kent, R. D. 13  
Klenková, J. 13, 29  
Knotová, D. 34  
Kohoutek, R. 12, 13  
Kolařík, M. 35  
Kopečný, P. 22  
Košťálová, H. 29, 38  
Kounin, J. S. 32  
Kovářová, R. 33  
Kozáková, Z. 13  
Kratochvílová, J. 17, 22

Kraus, B. 35  
 Krejčířová, D. 11, 14  
 Krejčířová, O. 13  
 Krejčová, L. 18, 29, 30  
 Krejčová, V. 31  
 Kučerová, H. 13  
 Kucharská, A. 34, 35  
 Kulhánková, R. 40  
 Kusuma, A. 11  
 Kyriacou, Ch. 24  
 Kysučan, J. 13

## **L**

Laca, S. 35  
 Lal, V. 15  
 Lang, G. 24  
 Lauth, G. W. 32  
 Lazarová, B. 21, 31  
 Lečbych, M. 11, 13, 28  
 Lechta, V. 13, 23  
 Leix, A. E. 42  
 Lesgold, A. M. 103  
 Liaqat, S. 15  
 Loreman, T. 21  
 Lukas, J. 21

## **M**

Macanawai, S. 21  
 Magerová, J. 35  
 Malini, J. S. 11  
 Mareš, J. 12  
 Matson, J. L. 11  
 Maxwell, J. A. 42  
 Mejlíková, M. 19  
 Mertin, V. 29, 30  
 Mešková, M. 28  
 Michalicová, J. 34  
 Michalík, J. 13, 22, 26, 28, 29, 34  
 Michalová, Z. 17, 18, 34  
 Miková, Š. 29  
 Miles, M. B. 43  
 Miovský, M. 42  
 Mlčochová, M. 20  
 Molloy, J. S. 104

Morávková Vejrochová, M. 33  
 Moss, G. 24  
 Mrázková, J. 34, 35  
 Mühl, H. 23  
 Mühlpachr, P. 31  
 Müller, O. 11, 12, 13

## **N**

Nádvorníková, H. 17  
 Nakonečný, M. 13  
 Nechlebová, E. 18  
 Nelešovská, A. 29  
 Neubauerová, L. 15  
 Novosad, L. 34

## **O**

Obst, O. 24  
 Olley, J. G. 11  
 Olmrová, J. 14  
 Opatřilová, D. 17, 30

## **P**

Painter, L. 30  
 Palková, V. 104  
 Pančocha, K. 29, 35  
 Pařenicová, Z. 19  
 Perfetti, C. A. 103  
 Petráš, P. 16  
 Petty, G. 24  
 Piaget, J. 12  
 Pipeková, J. 11, 12, 15, 34, 35, 36  
 Pokorná, V. 16, 20  
 Pol, M. 21, 31  
 Poth, C. N. 44  
 Požár, L. 12, 23  
 Procházka, R. 35  
 Pružinská, J. 33  
 Přinosilová, D. 39

## **R**

Rabušicová, M. 31  
 Reddy, G. L. 11  
 Regec, V. 33  
 Reich, K. 31

Reiss, S. 12  
Roloff, H. 103  
Rose, R. 33  
Rothstein, J. H. 104  
Rubinštejnová, S. J. 12  
Růžicková, V. 22

## Ř

Řehulka, E. 35  
Řičan, P. 13, 14

## S

Saldaña, J. 43  
Salvia, J. 30  
Saum, T. 24  
Seligman, M. 30  
Shair, K. 15  
Shankweiler, D. P. 104  
Sharma, U. 21  
Shaw, L. L. 42  
Schimunek, F.-P. 30  
Schwartz, D. 24  
Siegel, L. S. 103  
Silverman, D. 42  
Sindelarová, B. 18  
Skalková, J. 24  
Slaměník, I. 14  
Slepičková, L. 35  
Slowik, J. 34  
Smékalová, E. 35  
Solfronk, J. 23  
Sollárová, E. 14  
Soltis, J. F. 24  
Spáčilová, H. 29  
Spear-Swerling, L. 103  
Speck, O. 25  
Spilková, V. 36  
Stang, J. 29  
Stanovich, K. E. 103  
Sternberg, L. 103  
Strauss, A. L. 42  
Strnadová, I. 21  
Svoboda, M. 11, 13  
Svoboda, P. 17

Svoboda, Z. 21  
Swanson, H. L. 103  
Swierkoszová, J. 18  
Switzky, H. N. 14  
Sýkorová, Z. 15  
Syslová, Z. 17

## Š

Šauerová, A. 39  
Šauerová, M. 18  
Šedlová, K. 42  
Šikulová, R. 37  
Šimčíková, K. 22  
Šimoník, O. 24  
Šmahaj, J. 35  
Šmardová, V. 17  
Špačková, K. 18  
Štech, S. 13  
Štěpaníková, I. 44  
Šulová, L. 17  
Švarcová, I. 11  
Švaříček, R. 42

## T

Takala, M. 27  
Teplá, M. 32  
Tomická, V. 34  
Tomlinson, C. A. 23  
Trnková, K. 21  
Tumpachová, L. 19  
Tyšer, J. 34

## U

Uzlová, I. 32

## V

Vágnerová, M. 11, 12, 13  
Valenta, J. 23  
Valenta, M. 11, 13, 14, 16, 20, 26, 27, 28  
Valentová, L. 34  
Vališová, A. 29  
Van de Putte, I. 28  
Vančová, A. 14  
Vargová, T. 20

Vašek, Š. 23

Viktorin, J. 9, 11, 15, 20, 22, 27, 31, 32, 33,  
34, 35, 37

Vitásková, K. 18

Vítková, M. 12, 13, 15, 17, 21, 22, 26, 27,  
29, 30, 34, 35, 36, 37

Voženílek, V. 34

Vrubel, M. 22, 29, 32

Vymětal, J. 26

Výrost, J. 14

Vyskočilová, A. 19

## **W**

Webster, R. 28

Weinstein, C. S. 32

Westwood, P. 24

Witt, B. T. 104

Wolfová, R. 34

## **Y**

Ysseldyke, J. E. 25, 30

## **Z**

Zámečnicková, D. 26

Zelinková, O. 15, 19

Zelke, S. 14

Zezulková, E. 31, 104

Zigler, E. 14

Zikl, P. 11

Zilcher, L. 21

Zima, V. 25

## **Ž**

Žáčková, H. 16, 19, 30, 39

Žižka, Z. 29



# VĚCNÝ REJSTŘÍK

## A

### Aktivita

preventivní 50, 88, 96, 101

### Analýza a syntéza

sluchová 17, 19, 57, 85, 97

zraková 55, 71, 99

### Asistent

pedagoga 32–33, 88–89, 102

## B

Bzučák 59, 69–70, 86–87, 90, 97, 99, 109

## C

### Centrum

speciálně pedagogické 22, 33, 89

### Cvičení

grafomotorická 68

očních pohybů 17

oslabených oblastí 91, 102

párová 66, 98

## Č

### Četba

odborné literatury 51

Čtení 9, 15–17, 19, 45–46, 48–49, 55–56,  
59, 66, 72, 75, 80, 85–86, 90, 95–96,  
98–99, 101, 104

### Čtverec

pěnový 59, 97

## D

### Desky

měkkotvrde 59, 97

### Diferenciace

sluchová 13, 17, 18, 57, 104

zraková 16, 55, 71, 99, 104

## E

Edukace 22–24, 26–27, 33, 36–39, 41, 50,  
85, 96, 101, 109

Emoce 14, 82

Etika 23, 44

## F

### Formulář

sebehodnotící 91 201

### Funkce

dílčí kognitivní 104

percepčně-motorické 15

## G

Grafomotorika 68, 70, 87, 98

## H

### Hodiny

hovorové 75, 99

Hodnocení 14, 23, 27, 29, 33, 38–39, 45,  
49–51, 81, 88–89, 91, 100, 103, 105, 108

Hra 19–20, 61, 66, 70–71

## I

Inkluze 11, 21, 27, 31, 35–36, 104

Inspekce 37, 50

Česká školní

Intervence

pedagogická 40

## K

### Karty

podpůrných opatření 27

Katalogy

podpůrných opatření 26, 52

Klima

třídy 30, 108

Kódování 10, 18, 42

Kompetence

klíčové 36–37

Kontrola 34, 80–81, 100

Konzultace 35, 49–51, 85, 88–92, 96, 102, 106, 107

Kooperace

pedagoga a ostatních kolegů 46

Kostky

zvukové 59, 97

Kurzy

akreditované 48, 95

## **L**

Lékař 35

Listy

pracovní 47, 55, 58, 66, 71–72, 76–77, 87, 95, 100–101

## **M**

Metodik

školní prevence 34, 50, 96

Modifikace

obsahu vzdělávání 29

Motivace 12, 14, 23, 27–28, 40, 75, 80–81, 100, 105

Myšlení 11–14, 28–29, 45, 48, 58, 66, 70, 72, 90, 99, 104

## **N**

Naslouchání 17–18, 56–57, 97

Názornost 24, 85, 105

## **O**

Oblasti

vzdělávací 36

Odpočinek 26

Odpoledne

pedagogická 75, 99

Opatření

podpůrná 9, 22, 26–27, 32, 49, 88–89, 102

Opora

zraková 18, 57, 78, 100

Oprava

chyb 81, 100

Organizace

výuky 27, 39

Orientace

pravolevá 19–20, 70

prostorová 20, 62, 65, 70, 72, 79, 99, 104

sluchová 19, 61

## **P**

Participace 35–37, 60

Paměť

sluchová 17–19, 57, 62, 104

zraková 16, 56, 61–62, 96, 98, 104

Pedagog

sociální 35

školní speciální 35, 50, 86, 88–90, 96, 102

Pexesa

speciální 58, 97

Péče

individuální 85, 89, 101–102

Plán

individuální vzdělávací 39, 89

Pomůcky

didaktické 24, 28, 58, 88, 97

speciální 88

školní 76, 99

Poradce  
     výchovný 34  
 Poradny  
     pedagogicko-psychologické 22, 33, 90, 107  
 Porozumění  
     obsahu čteného textu 85, 101  
 Portály  
     webové 47, 95  
 Portfolio 29, 91–92, 107  
 Postižení  
     lehké mentální 15, 51  
 Postřehovadla 59, 97  
 Postřehování 15, 17, 56  
 Potřeby  
     edukační 27  
 Pozornost 12–13, 17, 19, 26, 29–30, 48,  
     59, 65, 79–80, 90  
 Práce  
     s třídním kolektivem 27  
 Pracoviště  
     školní poradenské 34  
 Proces  
     edukační 11, 27, 29, 37, 41, 43, 105  
 Program (programy)  
     počítačové 62  
     rámcový vzdělávací pro základní  
     vzdělávání 36–37  
     školní vzdělávací 37–38  
 Prostředí  
     domácí 68, 77, 87, 91–92, 102  
 Provázky 67, 98  
 Předmět  
     speciálněpedagogické péče 39, 90  
 Příprava 27, 30, 32, 37, 76, 92, 108  
 Přístup  
     etnografický 42  
 Psaní 9, 15–17, 19, 43, 45–46, 49, 55, 65,  
     68–69, 72, 75, 85–86, 95, 98–99, 101, 103  
 Psycholog  
     školní 22, 27, 34–35, 50, 96, 107

## R

Reakce  
     na chyby 81, 101

Relaxace 13, 26, 105–106  
 Rozbor 80, 89  
 Rozhovor  
     úvodní 90, 102  
 Rozlišování  
     figura – pozadí 15, 58  
     reverzních tvarů 15–16, 56, 96  
     vnějších znaků 15  
 Rozvíjení  
     oslabených oblastí 90, 102  
 Rozvoj  
     čtenářských dovedností 79, 85, 100  
     hrubé motoriky 65, 71, 99  
     jemné motoriky 66  
     početních představ 72, 99  
     smyslových percepce 45, 95  
 Rytmizace 18, 46, 69, 85, 99, 101  
 Rytmus  
     vlastního těla 69, 99  
     vnímání a reprodukce 19

## Ř

Řeč 11, 13, 18, 45, 65, 70–71, 99

## S

Sebehodnocení 14, 29, 75, 80, 91, 108  
 Sebepojetí 14  
 Semináře  
     akreditované 49, 95  
 Schopnost  
     fonologické manipulace 46, 95  
 Schůzky  
     tripartitní 85, 91–92, 102, 108  
     třídní 75, 91, 102, 107–108  
 Skupiny  
     edukativně-stimulační 70, 99, 107  
     na sociálních sítích 47, 95  
 Socializace 12, 14–15, 104  
 Souhlas 43  
     informovaný  
 Společnost 36  
 Spolupráce  
     pedagogů a rodičů 75

## Š

### Škola (školy)

hlavního vzdělávacího proudu 9, 22,  
26–27, 31, 36, 42  
základní 17, 21, 31, 35, 39, 42, 46–47,  
50, 103

## T

### Technologie

moderní dotykové 62, 97

### Témata

průřezová 37–38

## U

Učebnice 13, 24, 27, 79, 88, 100

### Učení 12

kooperativní 24, 28, 32

Učitel 18, 24, 31, 59–61, 68, 70, 75, 77, 79,  
81–82, 91–92, 100–102, 104, 107–109

## Ú

### Úkoly

domácí 30, 75–76, 79–82, 87, 90–91,  
100, 106

### Úprava (úpravy)

forem práce a výukových metod 27  
prostředí 27, 30, 39

## V

Validita 44

### Vazba

zpětná 81, 100, 110

### Vedení

metodické 50, 88, 102

### Vnímání 12

multisenzorické 86, 101

sluchové 17, 70, 72, 86–87, 99, 101

tělesného schématu 46

tvarů a barev 55, 96

zrakové 15, 46, 62, 70–72, 75, 85–87,  
95, 97, 99, 101

Vůle 14, 40

Vyloučení 30

Vytleskávání

rytmu písně 70, 99

Výuka

diferencovaná 23

individualizovaná 23

individuální 24

projektová 24

Vzdělávání

inkluzivní 21, 24, 26, 31, 36, 41, 46

## Z

### Zařízení

školská poradenská 33, 49, 96

Záložky 59, 90

### Zásada

individualizace činnosti 24

podpory a pomoci 24

### Zásoba

slovní 13, 46

### Zástupci

zákonní 30, 31, 33, 80, 86–87, 106–107

## Ž

### Žák (žáci)

s lehkým mentálním postižením 9,  
13–17, 22–25, 28, 31–32, 39–41, 44, 55,  
65, 75, 79, 85–87, 91, 99–100, 109  
se speciálními vzdělávacími potřebami  
21–22

**PŘÍSTUP K ROZVOJI  
PERCEPČNĚ-MOTORICKÝCH FUNKCÍ  
U ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM  
NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**

**JAN VIKTORIN**

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě  
Fakulta veřejných politik v Opavě  
Ústav pedagogických a psychologických věd  
Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava

Vydání: první

Místo a rok vydání: Opava, 2020

Náklad: 100 ks

Grafické zpracování a jazyková korektura: Dorota Lubojacká

Tisk: Profi-tisk group, s. r. o., Chválkovická 223/5, 779 00 Olomouc

Publikace je neprodejná.

**ISBN 978-80-7510-424-3 (print)**

**ISBN 978-80-7510-425-0 (online)**



**SLEZSKÁ  
UNIVERZITA**

FAKULTA VEŘEJNÝCH  
POLITIK V OPAVĚ