

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Lenka Horníková

**Žák s oslabením kognitivního výkonu s přihlédnutím k výuce
českého jazyka**

Olomouc 2016

Vedoucí práce: Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 12. 4. 2016

Děkuji Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D., za odborné vedení a cenné rady při zpracování této práce.
Děkuji také všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

Postavení, kterého člověk nakonec dosáhne, je v naprosté většině určováno jinými faktory než je IQ; od společenského původu až po štěstí.

Howard Earl Gardner

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	7
1 Psychopedie jako východisko problematiky	8
2 Vymezení cílové skupiny	9
2.1 Používané pojmy.....	9
2.2 Oslabení kognitivního výkonu.....	10
2.3 Oslabení kognitivního výkonu vs. sociálně podmíněná mentální retardace.....	12
2.4 Oslabení kognitivního výkonu vs. specifické poruchy učení	13
3 Klasifikace podle medicinských diagnostických příruček	15
3.1 Mezinárodní klasifikace nemocí	15
3.2 Diagnostický a statistický manuál	16
4 Inteligence	17
5 Etiologie	21
6 Psychologické aspekty.....	23
7 Edukace	25
7.1 Inkluzivní vzdělávání.....	26
7.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	26
7.3 Nárys předpokládané úpravy vzdělávání žáka s OKV	27
7.4 Obraz žáka s oslabením kognitivního výkonu ve škole.....	28
7.5 Učitel žáka s OKV	30
8 Český jazyk a literatura	32
8.1 Edukační proces	33
8.2 Jazyk a jazyková komunikace – RVP ZV	35
EMPIRICKÁ ČÁST	39
9 Vstup do problematiky	40
10 Výzkumné cíle a hypotézy	42
11 Metodologie výzkumného šetření	43
12 Analýza a interpretace získaných dat	45
13 Ověření stanovených hypotéz.....	61
14 Diskuze	63
15 Doporučení pro praxi.....	67
Závěr.....	69
Seznam použitých zdrojů a literatury	71
Seznam použitých zkratk	75
Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	76
Seznam příloh.....	77

Úvod

Diplomová práce se věnuje jedincům nacházejícím se v hraničním pásmu mentální retardace. Toto označení má v literatuře jistou tradici a je mezi odbornou veřejností více zažito, ovšem v souladu s aktuální terminologií užíváme ve stejném smyslu výraz *oslabení kognitivního výkonu*.

Oslabení kognitivního výkonu je fenoménem, který je v populaci poměrně hojně zastoupen, přesto se mu však nedostává cílené pozornosti. Problematika oslabení kognitivního výkonu je uváděna nejčastěji v kontextu mentální retardace, a to pouze okrajově, nebo vůbec. Neznamena to bohužel však, že by limity těchto jedinců neměly být reflektovány ve smyslu jejich nejlepší podpory jak ve vzdělávacím, tak v pracovním procesu. Diplomová práce však nemá v žádném případě ambice komplexně pojmut dané téma.

Vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu je aktuálně velmi citlivým tématem. V současnosti jsou vzdělávání na běžných základních školách primárně podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, aniž by byly reflektovány kognitivní limity, které toto oslabení přináší. Doposud je některým žákům umožněno se vzdělávat podle individuálního vzdělávacího plánu, který jejich individuální zvláštnosti respektuje. Nová právní úprava tento nárok zajistí většině žáků, popř. všem žákům s oslabením kognitivního výkonu, kteří potřebují pro svoji optimální edukaci využít podpůrných opatření pro vzdělávání tak, aby došlo k uspokojivému využití a naplnění jejich potenciálu, zároveň ale, aby na ně nebyly kladeny nepřiměřené nároky, které nejsou schopni zvládnout.

Předložená práce nabízí základní vhled do dané problematiky. Je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické. Teoretická předkládá základní informace o dané problematice. První kapitola zasazuje předkládanou problematiku do kontextu speciální pedagogiky – psychopedie, druhá kapitola vymezuje cílovou skupinu a komparuje možnosti vymezení dané skupiny jedinců, třetí část nastiňuje pojetí dané tematiky z pohledu medicínské klasifikace. Čtvrtá kapitola je věnována inteligenci jakožto faktoru, který nelze v kontextu oslabení kognitivního výkonu nezmínit, pátá a šestá kapitola se věnují příčinám vzniku obtíží a psychologickým aspektům daných jedinců. Sedmá kapitola otevírá téma edukace ve vztahu k danému jevu, následující osmá část se specifickěji zaměřuje na český jazyk a literaturu jakožto školní předmět. Empirická část je soustředěna na zmapování výuky českého jazyka u žáků s oslabením kognitivního výkonu na II. stupni základních škol běžného vzdělávacího proudu. Počáteční kapitoly této části pokrývají základní východiska výzkumu, dvanáctá kapitola analyzuje získaná data, třináctá a čtrnáctá kapitola pojednávají o výsledcích šetření, závěrečná kapitola nastiňuje možná doporučení pro praktické využití.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 Psychopedie jako východisko problematiky

Široký záběr psychopedie jakožto speciálněpedagogické disciplíny soustředí svoji pozornost na osoby s mentálním postižením a duševními poruchami z mnoha hledisek. V užším smyslu máme na mysli edukaci těchto osob, v širším slova smyslu pak veškerou péči o ně z hlediska diagnostiky, prevence, rehabilitace, terapeutických přístupů, integrace a inkluze, pracovního uplatnění a enkulturace vůbec.¹ Výraz mentální postižení je často chápán (v užším smyslu) jako synonymum pro mentální retardaci, tedy pro osoby, jejichž IQ dosahuje 69 a méně. Svůj význam má také jako nejširší (nadřazený) pojem; orientačně zahrnuje všechny jedince s IQ nižším než 85.² Znamená to, že pokud budeme důsledně vymezovat okruh psychopedické klientely, v předmětu svého zájmu má tato věda také jedince (žáky) nacházející se v hraničním pásmu mentální retardace (jakožto podmnožiny termínu mentální postižení) typicky vymezeném rozmezí inteligence 70-80 IQ.³

Problematika hraničního pásma je v základní literatuře Psychopedie autorů Valenty a Müllera zmíněna pouze jako poznámka „na okraj“. Jak ještě uvádí vydání této publikace z roku 2009, „obecně lze za klienty psychopedické péče pokládat všechny osoby nacházející se na hranici či za hranicí mentální normy (normality).“⁴ Aktualizované vydání publikace z roku 2013 již tento poznatek neuvádí.

Ačkoli tedy z výše uvedeného plyne, že jedinci v hraničním pásmu jsou předmětem zájmu psychopedie, odborná literatura jim věnuje jenom velmi málo pozornosti. Jako by bylo na tuto skupinu osob „zapomenuto“. Domníváme se, že to vyplývá z absence medicínské diagnózy, vlivem čehož nemůžeme obtíže těchto jedinců charakterizovat jako „nemoc“ a problematika se tím tak stává hůře uchopitelnou. „*To ale nemění nic na faktu, že i pásmo podprůměru musí být v praxi bráno na vědomí.*“⁵ Současná nová koncepce vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami však této skupině osob opět věnuje více pozornosti.

¹ VALENTA, M. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2013.

² VAŠEK, Š. *Speciální pedagogika: terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1994.

³ VALENTA, M. *Psychopedie*. Praha: Parta 2013.

⁴ Tamtéž, s. 4-5.

⁵ MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: UP, 2001, s. 16.

2 Vymezení cílové skupiny

Za žáky pohybující se v hraničním pásmu mentální retardace považujeme ty, jejichž stupeň inteligence je „na úrovni mírného až hlubokého podprůměru“.⁶ Jedná se tedy o skupinu jedinců, kteří se pohybují na hranici průměrné inteligence (normy) a mentální retardace. Bajo a Vašek (srov. Müller, 2001) zpřesňují, že se jedná o jedince, které „ani v najhoršom prípade nemôžeme zaradiť do kategórie MR, ale ani v najlepšom prípade nedosahujú priemernú mentálnu úroveň.“⁷ Autoři vymezují hraniční pásmo rozptylem od 71 do 85 bodů IQ. Valenta a Müller hovoří v souvislosti s inteligenčním kvocientem u žáků s hraničním pásmem MR o hodnotě **70 až 80 IQ**,⁸ přičemž tuto škálu považujeme za nejčastěji používanou pro vymezení hraničního pásma.

Protože neexistuje „diagnóza“, která by jedince s tímto stupněm inteligence vymezovala (na rozdíl od žáků s lehkou mentální retardací, pro niž hranice IQ bodů striktně stanoveny jsou), přesný počet žáků nacházejících se v tomto pásmu není znám. Valenta a Müller uvádí rozptyl od 5 do 16 % v populaci.⁹ Horní hranici tohoto rozptylu se blíží také odhady Mensy, ta uvádí, že mezi IQ skóre 70 a 80 se pohybuje nejméně 13,6 % obyvatel.¹⁰ Míra zastoupení jedinců v tomto pásmu v naší populaci přibližně odpovídá procentuálnímu zastoupení ve světě. Analýza výsledků standardizovaného testování inteligence ukázala, že až 14 procent celkové populace může mít IQ přibližně mezi 70 a 85.¹¹

2.1 Používané pojmy

Pravděpodobně díky tomu, že vymezení tohoto inteligenčního pásma jedinců nemá jednotnou terminologii mezi odbornou veřejností napříč resorty, objevuje se v různé literatuře i v praxi mnoho ekvivalentů. V této rovině se označení cílové skupiny stále mění a vyvíjí, přičemž je víceméně v rukou psychologů-diagnostiků, jaké označení z pestré (nekodifikované) škály použijí.

Žák v hraničním pásmu mentální retardace je nejčastěji používaným (a nejznámějším) označením těch žáků, jejichž intelektové schopnosti nedosahují obecného průměru, nespádají

⁶ MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace...* 2001, Olomouc: UP, s. 15.

⁷ BAJO, I. *Pedagogika mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiaientia, 1994, s. 52.

⁸ VALENTA, M. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2013.

⁹ Tamtéž.

¹⁰ PRAUS, P. *Inteligence a její měření*. [online].

¹¹ SADOCK, B. J. *Kaplan & Sadock's comprehensive textbook of psychiatry*. Philadelphia: WKH/LW&W, 2009.

však ještě ale ani do pásma lehké mentální retardace. Tento přívlastek však nelze považovat za terminus technicus. Hraniční pásmo není diagnóza – jedná se o pojem, který lékařská diagnostika (MKN) nezná. Můžeme hovořit spíše o výrazu z pole speciálněpedagogického a psychologického, v jejímž kontextu je poměrně zažitý. Brožová používá výše uvedenému blízký výraz *hraniční žáci*. V mezinárodní klasifikaci nemocí osmé decennální revize (do roku 1975, než bylo vypuštěno) se *hraniční pásmo* vymezovalo termíny *mírná duševní zaostalost* nebo *slaboduchost*.

Malá v publikaci *Dětská a adolescentní psychiatrie* pracuje s pojmem *mírná mentální retardace*. Stejný výraz uvádí i v *Mentální retardaci* Švarcová a dodává, že *mírná MR (IQ 85-69)* „u nás byla donedávna ve starších klasifikacích uváděna a ještě se někdy v poradenské praxi užívá.“¹² Můžeme se setkat s také označením *mentální subnorma*. Objevuje se v literatuře *Psychiatrická ošetrovatelská péče* Markové a kol., přičemž tento výraz uvádí také Valenta v publikaci *Psychopedie*. Brožová vyjmenovává ještě další používaná označení pro skupinu těchto žáků, jedná se například o *přechodné pásmo*, *nízký podprůměr*, *pásmo výkonnostního podprůměru*, *podprůměrné nadání*, *snížená schopnost rozumových schopností* atd.¹³ Bajo a Vašek dále uvádí jako možné pojmy *výrazná zaostalost* nebo *lehká zaostalost*.¹⁴ Můžeme se setkat také s výrazy *podprůměrné rozumové schopnosti* nebo *hraniční rozumové schopnosti*.¹⁵ Výčet používaných označení pro stejnou skupinu osob není jistě vyčerpávající.

V souvislosti s aktuálním vývojem na poli terminologickém v této oblasti budeme používat dále v textu označení *žák s oslabením kognitivního výkonu*, popř. *hraniční pásmo mentální retardace*, které je v současnosti stále nejvíce používaným termínem.

2.2 Oslabení kognitivního výkonu

Oslabení kognitivního výkonu (OKV; cognitive disadvantage) je v praxi poměrně novým speciálněpedagogickým termínem. Významně se objevuje především v souvislosti s myšlenkou společného vzdělávání a existencí Katalogu podpůrných opatření pro žáky

¹² ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2011, s. 41.

¹³ BROŽOVÁ, D. *Analýza poradenské podpory a možností intervence u žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: MU, 2010.

¹⁴ BAJO, I. *Pedagogika mentálně postižených*. Bratislava: Sapientia, 1994, s. 52.

¹⁵ VALENTA, M. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: UP, 2015.

s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu. Oslabení kognitivního výkonu do určité míry nahrazuje výše uvedené výrazy.

Slovník speciální pedagogiky vymezuje oslabení kognitivního výkonu jako „*snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentální retardace, mentálního postižení, ID/IDD, ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.*“¹⁶

Valenta oslabení kognitivního výkonu chápe v tradičním pojetí jako **hraniční pásmo mentální retardace**, kdy máme na mysli žáka s podprůměrnými rozumovými schopnostmi, jehož výsledky srovnáváme s normou, standardem v populaci vrstevníků. Z jiného hlediska lze OKV chápat jako **deficity dílčích funkcí**. Jde o oslabení konkrétních složek kognitivních procesů, které mají vliv na myšlení a učení. Může se jednat o oslabení zrakové a sluchové analýzy a syntézy nebo o oslabení krátkodobé sluchové paměti apod.¹⁷ Nejčastěji se s nimi setkáváme v souvislosti se specifickými poruchami učení, které považujeme za jejich přímý důsledek.¹⁸ Více viz např. Pokorná, 2010, Sindelar, 2007.

*„Hovoříme-li o oslabení kognitivního výkonu (...), máme zpravidla na mysli jedince, jejichž poznávání je na poněkud nižší úrovni, než bychom od běžného žáka čekali. V tradičním pojetí inteligence bychom řekli, že se jedná o žáka s podprůměrnými rozumovými schopnostmi či tzv. hraničními rozumovými schopnostmi (...). To je pojetí, kdy porovnáváme výkony žáka s normou, tedy s něčím, co je pokládáno za standard v populaci jeho vrstevníků.“*¹⁹

Vágnerová uvádí příčiny školního neúspěchu, které korespondují s charakteristikou oslabení kognitivního výkonu. Příčiny dělí podle Matějčka do třech základních kategorií (Srov. Brožová, 2007) Jednat se může o sníženou úroveň rozumových schopností, nerovnoměrné nadání (díličí poruchy učení) nebo o jiné okolnosti (vývojově podmíněné změny, somatický nebo psychický stav dítěte).

Ekvivalent oslabení kognitivního výkonu považujeme pro jedince, které zmíněný mentální deficit charakterizuje, ve smyslu humanity za přínosný, neboť na rozdíl od hraničního pásma MR už tolik nesignifikuje příznak *diagnózy mentální retardace*.

¹⁶ VALENTA, M.. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015, s. 235-236.

¹⁷ VALENTA, M. *Katalog podpůrných opatření...* Olomouc: UP, 2015.

¹⁸ NOVOTNÁ, L. *Deficity dílčích funkcí u dětí v předškolním věku*. Brno: MU, 2006.

¹⁹ VALENTA, M. *Katalog podpůrných opatření...* Olomouc: UP, 2015, s. 8.

Diplomová práce zpracovává OKV z tradičního pohledu jako celkové snížení rozumových schopností, resp. hraniční pásmo mentální retardace.

2.3 Oslabení kognitivního výkonu vs. sociálně podmíněná mentální retardace

Pojmem sociálně podmíněná mentální retardace, dříve pseudooligofrenie (také zdánlivá MR), rozumíme snížení rozumových schopností způsobených výchovnou a sociální zanedbaností.²⁰ Centrální nervová soustava (CNS) není dotčena. Můžeme pozorovat opožděný vývoj řeči, myšlení a sociální adaptace. Vnější projevy jsou tedy shodné s projevy dětí s mentální retardací, ovšem „*nejedná se o trvalý stav, při včasné změně nepodněného prostředí a vlivem vhodné intervence může dojít ke zlepšení.*“²¹ Sociálně podmíněná mentální retardace může zahrnovat i děti s oslabením kognitivního výkonu.

Švarcová pod termín pseudooligofrenie zahrnuje kromě dětí výchovně zanedbaných také osoby se závažnými emočními poruchami nebo děti s vážným smyslovým postižením, u nichž došlo k zaostávání rozumového vývoje. V tomto kontextu tedy nemůžeme hovořit výhradně o sociálně podmíněné mentální retardaci. Tyto osoby nepovažuje za mentálně postižené (srovnej výše), neboť pro naplnění tohoto statusu považuje za příčinu organické poškození mozku.²²

Bazalová používá termín sociálně podmíněné mentální postižení, a uvádí, že se jedná o „*hraniční pásmo mentálního postižení, též označované zdánlivá mentální retardace nebo dříve pseudooligofrenie.*“²³ Vylučuje poškození centrální nervové soustavy a ztotožňuje hraniční pásmo MR pouze s environmentální etiologií. Děti se sociálně podmíněným mentálním postižením pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí (rodina i zařízení), nedostává se jim potřebné stimulace nebo trpí psychickou či sociální deprivací (např. syndrom CAN).

Sociálně podmíněná mentální retardace je často s oslabením kognitivního výkonu (resp. hraničním pásmem MR) ztotožňována, je ji však třeba chápat jako jednu z možných příčin OKV, nikoli jako zákonitost. Nerespektuje totiž jiné příčiny vzniku, než působení vnějšího

²⁰ EDELSBERGER, L. *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H, 2000.

²¹ BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014, s. 16-17.

²² ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2011.

²³ BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením...* Praha: Portál, 2014, s. 16.

prostředí na dítě. Oslabení kognitivního výkonu však může být způsobeno také faktory vnitřními nebo poškozením CNS.

2.4 Oslabení kognitivního výkonu vs. specifické poruchy učení

Charakter obtíží způsobených oslabením kognitivního výkonu ve školním prostředí může připomínat obtíže žáků se specifickými (vývojovými) poruchami učení. „*V naší republice nejsou výzkumy, které by ukazovaly úroveň této části populace, mapovaly jejich vývoj základních školních dovedností a na tomto základě ukazovaly, jde-li o zpomalený vývoj, nebo poruchu.*“²⁴ Stanovení diagnózy SPU nemá striktně vymezené hranice diagnostikování SPU závislé na IQ, obecně se ale předpokládá průměrná výše IQ, což žáky s oslabením kognitivního výkonu vylučuje.²⁵

Jako specifické poruchy učení chápeme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dále pak dyspraxii, dysmúzií a dyspinxií. Pojem poruchy učení chápeme jako „*heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.*“²⁶ Z definice vyplývá, že se mohou vyskytovat mj. souběžně s mentální retardací, nejsou ale jejím přímým důsledkem. To je do jisté míry problematické tvrzení vzhledem k tomu, že poruchy učení u dětí s mentálním postižením jsou chápány jako důsledek snížení rozumových schopností a tedy schopností se učit a nikoli jako *pouhé* oslabení dílčí funkce při nedotčené inteligenci. Předpokladem pro diagnostikování specifických poruch učení je alespoň průměrný (tedy i nadprůměrný) intelekt. V souvislosti s podprůměrnou inteligencí (tedy u žáků s oslabením kognitivního výkonu) jde spíše o důsledek omezené schopnosti učit se. (Srov. Zelinková, 2015, strana 54-57)

„*Dys-poruchou není pomalé osvojování dovedností číst, psát a počítat u dětí vývojově nezralých, u dětí s nízkou úrovní rozumových schopností.*“²⁷ Objevuje se možnost u žáků se

²⁴ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2015, s. 54.

²⁵ BROŽOVÁ, D. *Analýza poradenské podpory...* Brno: MU, 2010.

²⁶ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2015, s. 10.

²⁷ Tamtéž. První vydání pracovalo s výrazem děti s inteligencí na hranici mentální retardace, u nichž pomalé osvojování školních dovedností nepočítáme mezi dys- poruchy (1994, s. 12)

sníženou inteligencí diagnostikovat tzv. dyslektické příznaky nebo obtíže.²⁸ Klasifikační systém MKN naopak vylučuje mj. *pouze* mentální retardaci, podle tohoto třídění by tedy u žáků s hraničním pásmem MR specifické poruchy učení diagnostikovány být mohly, což se také v praxi děje. Školská poradenská praxe podle výzkumu Brožové v některých případech žáků s oslabením kognitivního výkonu přistupuje k diagnostikování SPU směřujícího k vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (IVP).²⁹

Pro doplnění uvádíme obdobnou definici, kterou uvedla Pokorná, ale která na rozdíl od výše uvedené definice explicitně vyjadřuje požadavek úrovně inteligence vztahující se k dg. SPU: „*Poruchy učení znamenají, že jednotlivec má slabé školní dovednosti navzdory vyšší intelektuální schopnosti. Školní obtíže nejsou způsobeny vizuálním, sluchovým nebo motorickým handicapem, mentální retardací, emoční poruchou nebo vlivem prostředí či kulturním a sociálním znevýhodněním.*“³⁰ Sama Pokorná se ke vztahu inteligence a poruch učení staví opatrněji. Požadavek inteligence jako podmínky pro diagnostikování SPU nezastává. Výzkum deficitů dílčích funkcí (Pokorná se jimi zabývá) ukázal, že specifické poruchy učení jsou téměř nezávislé na úrovni globální inteligence.³¹ Autorka klade důraz především na rozvoj percepčních a kognitivních funkcí, které ovlivňují schopnost číst více než míra inteligence. Hovoří o nadměrném diagnostikování dětí s poruchami učení, u nichž se spíše objevují deficity v dílčích funkcích (více viz Sindelar, 2007). Upozorňuje především na interakci jedince a prostředím, kde se SPU manifestují.³²

²⁸ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007.

²⁹ BROŽOVÁ, D. *Analýza poradenské podpory...* Brno: MU, 2010.

³⁰ POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010, s. 18.

³¹ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010.

³² POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení...* Praha: Portál, 2010.

3 Klasifikace podle medicinských diagnostických příruček

Snížení kognitivních schopností, resp. hraniční pásmo MR není v duchu *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* (MKN) standardně považováno za *nemoc*. Je však k zamyšlení, zdali obtíže žáků s oslabením kognitivního výkonu jsou natolik zanedbatelné, např. v porovnání se specifickými poruchami učení (školních dovedností), které v MKN oporu mají (F81). I přesto však lze najít ve speciálních verzích medicinských klasifikací alespoň částečnou zmínku. Jedná se o příručku Světové zdravotnické organizace (WHO) a Americké psychiatrické asociace (APA).

3.1 Mezinárodní klasifikace nemocí

Naposledy se objevila diagnóza pro naši cílovou skupinu žáků v osmé decenální revizi MKN platné pro roky 1965 až 1975. Rozmezím IQ bodů 68-85 byla vymezena *slaboduchost* odpovídající dnešnímu termínu hraniční pásmo mentální retardace. Od deváté revize se již tato škála IQ v Mezinárodní klasifikaci nemocí neobjevuje.³³ „*Vzhledem k faktu, že kvůli klasifikaci Světové zdravotnické organizace byla řada osob z etnických menšin chybně klasifikována pod kategorií mentální retardace, byla klasifikace MKN v sedmdesátých letech v tomto ohledu upravena.*“³⁴

V současnosti je v České republice používán překlad desáté revize základní mezinárodní verze Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 (International Classification of Diseases ICD-10). Vymezení hraničního pásma v tomto třídění (českém ani původním) nenalezneme. Ve Spojených státech amerických a některých dalších zemích existuje ještě mj. specifická verze ICD-10, tzv. Clinical Modification (ICD-10-CM), která se liší od základní verze tím, že obsahuje podrobnější rozlišení. Pracuje tak s pětipoložkovým alfanumerickým kódem na rozdíl od ICD-10, která používá čtyři položky kódu. V této specifické verzi se objevuje diagnóza **R41.83 Borderline intellectual functioning** (analogický pojem pro *hraniční pásmo MR*). Jedná se o XVIII. kapitolu: *Příznaky, znaky a abnormální klinické a laboratorní nálezy nezařazené jinde (R00-R99)*; oddíl R40-R46: *Příznaky a znaky týkající se vědomí, vnímání, emočního stavu a chování*; diagnóza R41: *Jiné příznaky a znaky týkající se funkcí vnímání a vědomí*. Pod dodatkovým kódem 8 nalezneme *Jiné a neurčené příznaky a znaky týkající se funkcí*

³³ MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace....* Olomouc: UP, 2001.

³⁴ LEČBYCH, M. *K historii pojmu mentální retardace*. Dostupné z: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1303>

vnímání a vědomí. Potud je používaná česká verze shodná s americkou ICD-10-CM, dále již česká verze MKN kategorii R41.8 nerozvádí. Tato klasifikace tedy v případě potřeby umožňuje diagnostikovat osoby pohybující se v rozmezí IQ 71-84, jak výklad této diagnózy zpřesňuje.³⁵ Od diagnózy mentální retardace (F70-F79) je však hraniční pásmo MR jasně odděleno.³⁶ „Zbytkové podpoložky s číslem .8 jsou určeny všeobecně pro jiné závažné příznaky, které nemohou být v klasifikaci umístěny jinam.“³⁷

3.2 Diagnostický a statistický manuál

Pátá revize Diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch Americké psychiatrické společnosti (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders of American Psychiatric Association*) zkráceně DSM-5, hraniční pásmo MR (*Borderline intellectual functioning*) do své klasifikace zahrnuje také. Hraniční pásmo MR je označeno kódem **V62.89**. Příznak „V“ přitom znamená, že jde o poruchu, která vyžaduje klinickou pomoc, ale nepředstavuje duševní postižení.³⁸ Rozmezí hraničního pásma je vyjádřeno 71-84 IQ.³⁹ Předmětnou diagnózu lze najít ve druhé části manuálu věnované vývojovým poruchám (Axis II). Kapitola nese označení *Other Conditions That May Be a Focus of Clinical Attention* (Další stavy, jež mohou být předmětem klinického zájmu). Popis diagnózy V62.89 mj. uvádí, že je třeba pečlivě rozlišovat mezi hraničním pásmem MR a lehkou MR na základě pečlivého posouzení duševních a adaptivních funkcí a jejich rozporů zvláště v případě, kdy pacient již může trpět duševní poruchou, která by výsledky standardizovaného testování mohla ovlivnit (např. ADHD, schizofrenie apod.)⁴⁰

Typicky se však klasifikace DSM v našich podmínkách nepoužívá, pro Českou republiku je závazná klasifikace podle MKN-10. Na doplnění uvádíme, že kódy deváté a desáté revize MKN jsou v klasifikaci DSM-5 obsaženy a příručky jsou tak dostupné.⁴¹

³⁵ ICD-10-CM: diagnóza R41.83.

³⁶ Patrně kvůli stejným důvodům, kvůli kterým bylo HP z klasifikace vyjmuto.

³⁷ MKN – 10. revize. 2014, s. 605. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/upravena-verze-mkn-10>

³⁸ JANKOWSKA, A. M. Stability of WISC-R scores in students with borderline intellectual functioning. 2014.

³⁹ DSM-IV – 4th ed. 1994.

⁴⁰ DSM-5 – 5th ed. 2013.

⁴¹ Using DSM-5 in the Transition to ICD-10. Dostupné z: <http://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/icd-10>

4 Intelligence

V souvislosti s mentálním postižením se veřejnosti poměrně často vytváří asociace s inteligencí. Ačkoli žák s oslabením kognitivního výkonu disponuje mnoha osobnostními vlastnostmi a schopnostmi, podle kterých by bylo možné jej „posuzovat“, zrak je při diagnostice zaměřen především na stanovení úrovně jeho intelektu (resp. určení jeho pásma). Inteligenci rozhodně nepovažujeme za jedinou determinující vlastnost, která by snad měla být rozhodující pro budoucí úspěch člověka (žáka) v životě, přesto je jedním z hlavních činitelů, který je potřebné akceptovat. Průcha uvádí, že intelligence je vstupní determinantou edukačního procesu. V moderní pedagogice je problém intelligence stále „horkým tématem“.⁴²

Zodpovědět otázku, co je to intelligence, zpravidla patřilo a patří do rukou psychologů. Následující definice amerických psychologů se víceméně orientují na míru úspěšnosti a schopnosti obstát v osobním životě i ve společnosti. V souvislosti s požadavkem, aby jedinec (jež je v zájmu psychopedie) ve svém životě i ve společnosti obstál, se jeví tato vymezení jako vyhovující. William Stern definoval inteligenci jako „*všeobecnou schopnost individua vědomě orientovat vlastní myšlení na nové požadavky, je to všeobecná duchovní schopnost přizpůsobit se novým životním úkolům a podmínkám.*“⁴³ David Wechsler hovoří o inteligenci jako o „*vnitřně členité a zároveň globální schopnosti individua účelně jednat, rozumně myslet a efektivně se vyrovnávat se svým okolím.*“⁴⁴ Další z amerických psychologů, Joy Paul Guilford, definuje inteligenci jako „*schopnost zpracovávat informace, tedy všechny dojmy, které člověk vnímá.*“⁴⁵ Gardner vytvořil model multidimenzionální intelligence, který se jeví jako vhodný ve prospěch žáků s oslabením kognitivního výkonu, protože nesoustředí pozornost pouze na výši IQ jako klíčového faktoru úspěšnosti osobnosti v životě. Klade požadavek, aby byla intelligence chápána v souladu s prostředím, ve kterém se vyskytuje její nositel. Formuloval sedm poměrně nezávislých oblastí tvořících teorii této mnohočetné intelligence. Jedná se o „inteligenci“ jazykovou, logicko-matematickou, hudební, prostorovou, tělesně pohybovou, interpersonální a interpersonální.⁴⁶ Tato koncepce tak nechává prostor objevit v sobě nadání zaměřené specifickým směrem, přičemž ostatní oblasti nemusí být tak výrazné.⁴⁷

⁴² PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013.

⁴³ PRAUS, P. Intelligence a její měření. Dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/intelligence_a_její_mereni.html

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ Tamtéž.

⁴⁶ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie intelligence*. Praha: Portál, 2000.

⁴⁷ Během speciálněpedagogické praxe jsem se setkala se žákem s lehkým mentálním postižením, který ve školních výsledcích nevynikal, ovšem byl velmi výtvarně nadaný. Během jedné vyučovací hodiny byl schopen nakreslit portrét, ostatní velmi precizní portréty slavných osobností byly vystaveny ve třídě. Bylo pro mne překvapením, co

Uvádíme ještě další, modernější, charakteristiky inteligence od Malé a Nakonečného: „*Inteligence je všeobecná mentální schopnost učit se z minulé zkušenosti a přizpůsobit své jednání novým situacím a podmínkám života. Je to schopnost řešit problémy, chápat vztahy, myslet abstraktně. (...) Stupeň inteligence tedy vyjadřuje, do jaké míry je jedinec schopný zhodnotit své dosavadní zkušenosti při řešení nových úkolů, nakolik dovede užít nejrůznějších informací k tomu, aby reakce organismu v nové situaci byla nejvhodnější a nejúčelnější.*“⁴⁸ Malá zdůrazňuje hranice rozvoje inteligence vlivem hereditárních faktorů.⁴⁹ Nakonečný explicitně vyjadřuje, že jde o jednu z vlastností osobnosti, která je nezávislá na dalších vlastnostech, tedy vůle, charakteru, emocionality, postojích a motivech člověka atd. Inteligence je přitom vnitřní dispozicí myšlení, která má vliv na schopnost chápání a řešení problémů. Úroveň kognitivních procesů, vnímání, resp. celkového mentálního výkonu je jí ovlivněna.⁵⁰ Můžeme tedy právem usuzovat, že snížené rozumové schopnosti, resp. inteligence, mají vliv na školní úspěšnost, která je založena především na kognici.

Poprvé se měřením inteligence duševně zaostalých dětí pomocí testů zabýval francouzský psycholog Alfred Binet. Byl pověřen ministerstvem školství, aby odhalil děti, jimž by zařazení do normálního žákovského kolektivu mohlo dělat potíže.⁵¹ Měření inteligenčního kvocientu (IQ) realizoval prostřednictvím sestavení problémových úloh, které jedinci řešili.⁵² Výsledek testu stanovoval mentální věk dítěte. William Stern stanovil jako výpočet inteligenčního kvocientu poměr mentálního a fyzického věku vynásobený stem. $IQ = MV/CHV \times 100$ ⁵³ Rozložení inteligence v populaci je nejčastěji zobrazováno prostřednictvím Gaussovy křivky. V souvislosti s tímto se také často setkáváme s pojmem norma, což vyjadřuje určitý standard, přičemž o lehké mentální retardaci (IQ pod 70) mluvíme již jako o stavu mimo normu. Cílová skupina žáků s oslabením kognitivního výkonu (IQ 70-80) se nachází na *hranici*, z jedné strany pásma lehké mentální retardace, z druhé pásma průměru. Odtud také používané označení žáci v *hraničním pásmu*. V této souvislosti hovoříme o dětech s mírně až hluboce podprůměrnou inteligencí.⁵⁴ Společnost Mensa uvádí, že mezi IQ skóre 70 a 80 se pohybuje nejméně 13,6 % obyvatel. „*Obyvatel s nízkou a velmi nízkou inteligencí je oproti předpokladu Gaussovy křivky*

„žák s LMR“ umí. Mám bohužel pocit, že jeho potenciál zůstane nevyužitý, protože mimo školu není v rozvoji tohoto nadání (a případném využití v dalším životě) podporován.

⁴⁸ MALÁ, E. Mentální retardace. In *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2008, s. 118.

⁴⁹ Tamtéž.

⁵⁰ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011.

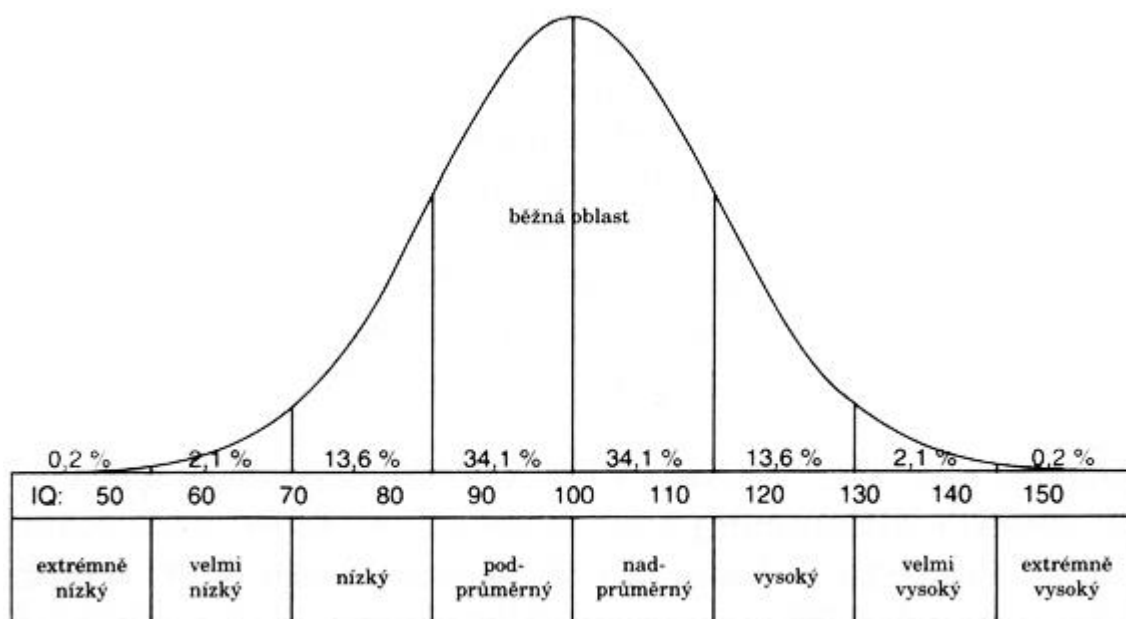
⁵¹ PRAUS, P. Inteligence a její měření. Dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html

⁵² PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013.

⁵³ PRAUS, P. Inteligence a její měření. Dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html

⁵⁴ MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: UP, 2001.

poněkud více, protože inteligence části z nich byla snížena v důsledku onemocnění nebo nehody.⁵⁵ O hodnotách 80-90 IQ mluvíme nejčastěji jako o nízké nebo podprůměrné inteligenci.



Obrázek 1: Rozložení inteligence v populaci – Gaussova křivka⁵⁶

Aktuální IQ klasifikace používaná pro testy WAIS-IV, WISC-IV, WPPSI-IV uvádí toto rozpětí.⁵⁷

IQ	Označení stupně inteligence
130 a výše	Velmi nadprůměrná
120 – 129	Nadprůměrná
110 – 119	Vysoce nadprůměrná
90 – 109	Průměrná
80 – 89	Podprůměrná
70 – 79	Hraniční
69 a méně	Extrémně nízká

Tabulka 1: Označení inteligence podle Weisse

⁵⁵ PRAUS, P. Inteligence a její měření. Dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html

⁵⁶ Převzato a upraveno z: http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html

⁵⁷ WEISS, L. *WISC-IV Advanced Clinical Interpretation*. Academic Press: 2006.

S přihlédnutím k vlastnosti inteligence, která má potenciál se zlepšovat (a dosáhnout tak vyššího IQ skóre), je vhodné mluvit v souvislosti se žáky s OKV především o nepodnětném prostředí. Při patřičné stimulaci psychologickými a pedagogickými prostředky lze dosáhnout významného bodového nárůstu.⁵⁸ Hodnota IQ není konstantní, při opakovaných měřeních se její výše může měnit. I toto je tedy třeba brát v potaz při práci (a především diagnostice) s tímto žákem. „*Vždy je žádoucí vést v patrnosti, že kognitivní funkce lze cíleným tréninkem a podporou jejich rozvoje obohacovat a zdokonalovat.*“⁵⁹

Pro testování inteligence u dětí se v prostředí školských poradenských zařízení u nás využívá nejčastěji Wechslerova zkouška inteligence WISC-III⁶⁰ (čtvrtá revize tohoto testu je aktuální pro zahraničí, vzhledem ke kvalitě WISC-III se zavedení této revize do českého prostředí neplánuje⁶¹).

Z výše uvedeného vyplývá, jakou pozici inteligence v životě člověka má s důrazem právě na z toho vyplývající úroveň myšlení, schopnost rozhodování, reagování na nové prostředí a podmínky, v užším smyslu pak na úspěšnost ve školním prostředí atp. Nicméně je důležité ji nepřeceňovat (i člověk s vysokým IQ v praktickém životě nemusí obstát).

„*Postavení, kterého člověk nakonec dosáhne, je v naprosté většině určováno jinými faktory než je IQ; od společenského původu až po štěstí.*“⁶²

Další faktory, které jsou rozhodující pro životní úspěch – Goleman uvádí až 80 % vedle dvacetiprocentního podílu IQ – jsou následující: schopnost sebemotivace, schopnost vytrvat a nevzdávat se, odolávat frustraci, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, zvládat svoji náladu, zabraňovat úzkosti a nervozitě, schopnost ovládat kvalitu svého myšlení, být empatický a ani v těžkých chvílích neztrácet naději.⁶³ Goleman nazval tyto vlastnosti jako **emoční inteligenci**. Uvedené vlastnosti jsou svébytnými faktory, kterými může člověk disponovat nezávisle na výši IQ. Pokud žáci s oslabením kognitivního výkonu nedisponují průměrnou inteligencí, není samozřejmě vyloučeno, že u mnoha z nich nebudeme moci ocenit jiné kvality. Důležitější než výše inteligence je schopnost daného člověka vést samostatný život.

⁵⁸ BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením...* Praha: Portál, 2014.

⁵⁹ VALENTA, M. *Katalog podpůrných opatření...* Olomouc: UP, 2015, s 9.

⁶⁰ BROŽOVÁ, D. *Analýza poradenské podpory...* Brno: MU, 2010.

⁶¹ DURMEKOVÁ, S. *Analýza služeb školských poradenských zařízení pro mimořádně nadané děti a žáky.* [online]

⁶² GARDNER, H. In *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997, s. 42.

⁶³ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997.

5 Etiologie

Stejně jako o etiologii mentální retardace můžeme i u oslabení kognitivního výkonu hovořit o endogenních i exogenních příčinách vzniku postižení. Nejčastěji se v souvislosti se vznikem tohoto *postižení* mluví o genetických dispozicích nebo **organickém poškození centrální nervové soustavy** (například krvácení do mozku, asfyxie nebo hypoxie při porodu) nebo – a to častěji – o **negativním vlivu sociálního prostředí na vývoj dítěte** v kombinaci s nižším nadáním.⁶⁴ Tyto vnější i vnitřní příčiny se přitom mohou vyskytovat buď samostatně, nebo souběžně. Mezi odborníky nepanuje v tomto smyslu shoda, někteří z nich změny ve fungování CNS jako příčinu vzniku OKV vylučují a váhu tak přiřkládají sociálnímu (environmentálnímu) prostředí dítěte. V souvislosti s podmínkami a prostředím, kde a jak dítě vyrůstá, můžeme hovořit také o sociálně podmíněné mentální retardaci (také *pseudooligofrenie*). Ta bývá někdy s oslabením kognitivního výkonu ztotožňována, viz výše.

Vnější i vnitřní příčiny vzniku OKV připouští Malá a uvádí, že snížení kognitivního výkonu je tvořeno „*určitou genetickou transmisí a nepříznivými zevními vlivy jako sociokulturní deprivací, ekonomickým nebo fyzickým strádáním, nedostatkem stimulace atd. Hloubka poruchy závisí na vulnerabilitě a síle protektivních faktorů a na eventuálním neurobiologickém, tj. „organickém“ postižení CNS.*“⁶⁵

Stejně tak Bajo a Vašek pokládají za příčiny vzniku vnitřní i vnější faktory. Vypočítávají ze všech předložených autorů nejšířejí možné důvody vzniku oslabení kognitivního výkonu u dětí. Nepřítomnost podnětů stimulujících mentální, emocionální, sociální vývoj a osobnostní rozvoj způsobuje „*brzdu tohoto vývinu*“. Mezi sociální faktory vzniku OKV řadí rozvrácené rodiny, rodiny na nízké sociokulturní úrovni, rodiny s negativním výchovným vedením, zanedbávání dítěte, osamělost dítěte, sociální izolovanost, děti, se kterými si nikdo nehraje, nikdo o ně neprojevuje zájem, nerozvíjí jejich řeč. Příčinou obtíží mohou být následující důvody: poruchy vědomí, duševní infantilita, lehká mozková dysfunkce, dětská mozková obrna, děti nemocné a fyzicky oslabené, s neurotickými projevy, se specifickými poruchami učení, s poruchami zraku a sluchu apod. Uvedené poruchy a jejich kombinace mohou negativně ovlivňovat mentální vývoj.⁶⁶ (Srov. Müller, 2001)

⁶⁴ BROŽOVÁ, D. *Žáci s poruchami učení v (nej)širším slova smyslu*. [CD-ROM]. Brno: Paido, 2007.

⁶⁵ MALÁ, E. Mentální retardace. In *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2008, s. 119.

⁶⁶ BAJO, I. *Lehká mentální retardace...* Bratislava: Sapientia, 1994.

Vágnerová u dětí s organickým poškozením CNS pozoruje také hyperaktivitu, neklid, poruchy pozornosti, zvýšenou dráždivost, impulsivnost, emocionální nevyrovnanost. Objevuje se u nich manuální nezručnost a nešikovnost. Předpoklad, že tyto děti mají obvyklé zdravé a inteligentní rodiče, přináší předpoklad adekvátní výchovy a stimulace dítěte. (Pokud nemají na dítě nepřiměřené nároky.) O tomto předpokladu nelze hovořit v souvislosti s genetickými příčinami nižšího nadání a výchovné nepodnětnosti nebo zanedbanosti. Rodiče bývají celkově na nízké úrovni, jsou podprůměrně inteligentní a nevzdělaní. Z toho vyplývá neschopnost vytvořit dítěti stimulující prostředí.⁶⁷

Švarcová organické poškození mozku jako příčinu oslabení kognitivního výkonu vylučuje. V souvislosti s etiologií se přiklání ke genetickým, sociálním a dalším příčinám, kterým jsou děti vystaveny. Hovoří také o závažných smyslových nebo emočních poruchách, jejichž vlivem dochází k zaostávání v kognitivním rozvoji.⁶⁸ Bazalová stejně jako Švarcová organické poškození mozku jako příčinu vzniku OKV vylučuje a hovoří pouze o příčinách vnějšího prostředí.⁶⁹

⁶⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997.

⁶⁸ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2011.

⁶⁹ BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením...* Praha: Portál, 2014.

6 Psychologické aspekty

Vystihnout psychologické aspekty jedinců s OKV je velmi složité vzhledem k tomu, že každá osobnost je jedinečná se specifickými projevy. Můžeme však vysledovat některé společné znaky, které mohou být podobné projevům lehké mentální retardace. Často však také nastupuje pozorování obtíží a jejich následná diagnostika až v souvislosti s nástupem do školy.

Mezi možné projevy OKV můžeme kromě snížení rozumových schopností zařadit nerovnoměrný psychický vývoj, opožděný vývoj řeči, omezené myšlení, které je konkrétní, mechanické, logické je narušeno, potíže s chápáním abstraktními pojmů, neschopnost zobecňovat a užít naučené pravidlo v různých situacích, snížená schopnost sociální adaptace, větší závislost na rodičích, méně regulovaná emocionalita, egocentrické uvažování, infantilismus, hravost, apatie, negativismus, sociální chování i hra jsou na úrovni nižšího věku, vazba na konkrétní realitu a s tím související potřeba názorného příkladu. Může se vyskytnout opoždění rozvoje jemné motoriky a problémy s koordinací pohybů. Nutné je opakování, zjednodušení a delší čas při osvojování učiva, které je méně efektivní.⁷⁰

Při samostatné práci jsou děti s OKV nejisté, dělají chyby, potřebují vedení pedagoga. Řešení problémů je stereotypní, ulpívavé na zafixovaném způsobu, který nedovedou změnit. Preferují mechanické učení a práci, náročnější činnosti se pro svou obtížnost vyhýbají. Úkol, kterému neporozuměly, na ně působí jako zátěž vyvolávající nejistotu a strach. Ve vypjatých situacích pracují stylem pokus-omyl, tedy hádají. Řeč bývá obsahově chudší, bez složitějších pojmů, objevují se stereotypní vyjádření. Na počátku školní docházky se mohou objevovat agramatismy, jedinci nepoužívají složitější větnou stavbu.⁷¹

Koluchová se vyjadřuje k osobnosti jedinců s OKV i s pohledem do budoucích životních rolí (vyjádřeno dobovou terminologií): „*U slaboduchých jedinců se setkáváme, zvláště od doby puberty, s určitou schopností sebehodnocení; jsou si vědomi, že se nedovedou učit a přemýšlet jako ostatní lidé. Tato schopnost u oligofreniků v závislosti na hloubce postižení rychle klesá. Vyplývá z toho nutnost věnovat slaboduchým dětem individuální péči při utváření jejich adekvátního sebevědomí, sociální integrace i ve výchově k manželství a k rodičovství. Je-li druhý partner normálního intelektu, dovedou plnit poměrně dobře funkce manželské i rodičovské, jejich lehčí intelektové postižení může být kompenzováno jinými osobnostními*

⁷⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997.

BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením...* Praha: Portál, 2014.

⁷¹ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997.

kladnými vlastnostmi a schopnostmi.“⁷² Jedinci jsou schopni úspěšně obstát v méně náročném povolání. Můžeme tedy tvrdit, že často se problémy u jedinců s OKV projeví především (a možná i jedině) během školní docházky, v běžném životě nemusí být jejich znevýhodnění nijak nápadné.

⁷² KOLUCHOVÁ, J. *Přehled patopsychologie dítěte II*. Praha: SPN, 1989, s. 10.

7 Edukace

Škola je prostředí, ve kterém se zákonitě ocitne většina všech dětí a stráví v ní v souvislosti s plněním povinné školní docházky nezanedbatelný čas svého života. Role, které ve školním kolektivu získá, se nepochybně promítají do formování osobnosti žáka. Vzdělání jako jedna z priorit dnešní společnosti pak na méně úspěšné žáky může klást další náročný požadavek.

Jak uvádí Koluchová, v minulosti byly děti s oslabením kognitivního výkonu vzdělávány ve školách běžného typu, popř. ve školách zvláštních. „*Většina těchto dětí zůstávala, zvláště na venkově, s ostatními dětmi v normálních školách, i když měly samozřejmě slabý prospěch nebo opakovaly třídy. V posledních asi 30 letech se stále naléhavěji projevovala nutnost zařazovat tyto děti do zvláštních škol, jak na to upozorňovali hlavně kliničtí psychologové, ač oficiálně platilo (...), že zvláštní škola je pouze pro děti debilní.*“⁷³ Dokument Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy z roku 1976 jednoznačně zařadil děti „slaboduché“ do zvláštní školy,⁷⁴ jehož principy platily až do roku 2005, kdy vstoupil v platnost školský zákon 561/2004 Sb. Od roku 2005 došlo ke změně názvu zvláštních škol na *základní školy praktické*, ale stále vzdělávaly žáky se sníženými rozumovými schopnostmi. Toto snížení schopností sice ještě nedosahovalo úrovně LMR, ale žáci by přesto na běžné základní škole s úspěchem neobstáli.

Novela vyhlášky 73/2005 z roku 2011 (Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných) přinesla v této koncepci zařazování dětí s OKV zásadní změnu. Podle paragrafu 3, odstavce 4, se žáci, kteří nejsou zdravotně postižení, nemohou vzdělávat podle vzdělávacího programu jako žáci se zdravotním postižením. Za zdravotně-mentálně postižené se považují v souladu s MKN děti, jejichž IQ skóre dosahuje nejvýše 69, z tohoto jsou tedy vyloučeny děti s OKV, jejichž IQ dosahuje skóre vyššího. Žák bez zdravotního postižení se může na speciální škole určené pro žáky se zdravotním postižením vzdělávat pouze výjimečně a po dobu nezbytně nutnou. (Srov. Vyhláška 27/2016 Sb.)

⁷³ KOLUCHOVÁ, J. *Přehled patopsychologie dítěte II*. Praha: SPN, 1989, s. 9.

⁷⁴ Tamtéž.

7.1 Inkluzivní vzdělávání

Žáci s OKV se tedy v souladu se současnými inkluzivními trendy přednostně vzdělávají v základních školách běžného proudu. (Stejná situace je i ve Spojených státech amerických, školský zákon na tyto děti nijak nepamatuje.⁷⁵) Adekvátním předpokladem je, že žákovi budou upraveny podmínky a výstupy vzdělávání, aniž by to mělo dopad na dosažení základního vzdělání. (Srov. Berninger, s. 26) Nabízí se vypracování a následné praktické realizování individuálního plánu, podle kterého by byl žák vzděláván. To doposud není z příčiny OKV možné, změna je v praxi očekávána od září 2016. Realizovaný výzkum Brožové ukázal, že nejčastěji poradenští pracovníci doporučují IVP z důvodu specifických poruch učení, které žákům s OKV diagnostikují.⁷⁶

7.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle aktuálně platného § 16 zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, nelze žáka s oslabením kognitivního výkonu (v hraničním pásmu MR) zařadit ani mezi žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, ani sociálním znevýhodněním. Legislativně tedy doposud není žák s oslabením kognitivního výkonu žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a nemá nárok na podpůrná opatření ve výuce, ačkoli by je objektivně potřeboval.

Změna ve prospěch těchto žáků je možná s účinností novely školského zákona 82/2015 Sb., který definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, „*která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“⁷⁷ Podpůrná opatření podobně viz odstavec 2 § 16 novely školského zákona.

⁷⁵ BERNINGER, V. W. Understanding the ‘Lexia’ in Dyslexia: A Multidisciplinary Team Approach to Learning Disabilities. 2001. Dostupné z: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11881-001-0004-3#page-1>

⁷⁶ BROŽOVÁ, D. *Analýza poradenské podpory*... Brno: MU, 2010.

⁷⁷ Zákon 82/2015, § 16

Školy tak na základě prvního nebo druhého stupně podpůrných opatření (z možných pěti dle stupně postižení) budou moci žákovi s OKV poskytnout odpovídající podpůrná opatření, jež mohou být zaštitěna plánem pedagogické podpory (PLPP) anebo individuálním vzdělávacím plánem.

7.3 Nárys předpokládané úpravy vzdělávání žáka s OKV

V souvislosti se zaváděním inkluzivního vzdělávání vznikly tzv. Katalogy podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního nebo sociálního znevýhodnění v rámci projektu Univerzity Palackého v Olomouci Systémová podpora zavádění inkluzivního vzdělávání v ČR v roce 2015.

Katalog chápe podpůrná opatření (PO) jako popis doporučení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na všech stupních i typech škol. Vychází z popisu, utřídění, vyhodnocení a metodického zpracování zkušeností učitelů, kteří mají zkušenost se žáky se SVP (např. organizační úpravy, metody práce, pomůcky). Podpůrná opatření jsou vystavěna na principech a zásadách, které jsou předpokladem aplikace PO na školách. Jedná se o nediskriminaci, spravedlnost a rovný přístup, odbornost a kvalitu, efektivitu a dostupnost, jednotný přístup, metodické vedení, kontinuitu a spolupráci, rozvoj a otevřenost. Podrobněji viz Katalog podpůrných opatření – obecná část.⁷⁸

Naše zaměření zajímá především Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, popř. příslušná Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s OKV a MP. Charakteristiku žáka s OKV tak, jak ji podává Katalog, jsme zmínili v předešlých kapitolách. První dva z pěti stupňů podpory jsou adekvátní pro žáky s OKV. Druhý stupeň podpůrných opatření je konstruován přímo pro žáky s OKV:

„Do 1. stupně zařazujeme žáky, kteří ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech a návycích dlouhodobě podávají podprůměrný výkon, a žáky s dočasným oslabením kognitivního výkonu (do 6 měsíců) z důvodu nepříznivých vnitřních faktorů (např. oslabení po delší nemoci, úrazu) a faktorů environmentálních (např. nepříznivé změny v rodině, změna bydliště).“

⁷⁸ MICHALÍK, J. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: UP, 2015.

Do 2. stupně zařazujeme žáky s oslabením kognitivního výkonu, který ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech a návycích odpovídá dolnímu pásmu podprůměru intelektových schopností, což má za následek dlouhodobé selhávání napříč vzdělávacími oblastmi.“⁷⁹

Podpůrná opatření v 1. stupni podpory jsou vytvářena na úrovni školy, pedagogové žáka na základě diagnostických metod stanoví potřebná PO. Cílem je prevence zhoršování školní úspěšnosti žáka za využití běžných pedagogických prostředků. „*Podpora spočívá například v úpravě zasedacího pořádku, délky vyučovací jednotky, přestávek mezi hodinami, v plánování a organizaci využití času stráveného ve škole mimo vyučování a ve stanovení odlišných časových limitů pro práci žáka.*“ V této souvislosti hovoříme o individuálním přístupu, metodách aktivního učení, stimulující motivaci, spolupráci se spolužáky, spolupráci s rodiči při přípravě na výuku, přehledech učiva ad. V prvním stupni podpory nedochází k redukcí školních výstupů.⁸⁰

Druhý stupeň podpory předpokládá již zařazení speciálněpedagogických metod a forem práce. Předpokladem pro aplikaci PO je jejich doporučení školským poradenským zařízením. Učitel uplatňuje především individuální přístup k žákovi, dále aktivizující metody, kooperativní učení, aj. Pokud je vypracován IVP, žákovi mohou být na základě jeho možností redukovány školní výstupy. Je využíváno jak numerické, tak slovní hodnocení. Katalog hovoří o funkci tzv. sdíleného asistenta, jenž však není běžnou praxí.⁸¹

7.4 Obraz žáka s oslabením kognitivního výkonu ve škole

Základní škola jako jedna z nevyhnutelných životních etap žáka s OKV často zrcadlí jeho kognitivní oslabení. Ve školním prostředí jedinec stráví několik let svého života, v nichž se musí vypořádat s nároky, které jsou na něj kladeny. „*Dieťa zákonite zlyháva v školských výkonoch a rozdiel medzi ním a spolužiakmi narastá s rastom požiadaviek.*“⁸² Významnou roli hraje vlastní snaha žáka a také rodinné prostředí, které se zdá být klíčové pro úspěšnost dětí ve škole.

⁷⁹ VALENTA, M. *Katalog podpůrných opatření...* Olomouc: UP, 2015, s. 19.

⁸⁰ Tamtéž, s. 40-41.

⁸¹ Tamtéž.

⁸² BAJO, I. *Pedagogika mentálne postihnutých.* Bratislava: Sapientia, 1994, s. 53.

„Ve velké míře se jedná o jedince, příčinou jejichž deficitu je především výchovná a sociální zanedbanost (případně příslušnost k odlišné etnické menšině) ... čili faktory, jež nezapříčiňují nijak „dramatické“ a nepřekonatelné bariéry ve školní komunikaci. Pro pedagoga z toho vyplývá, že tyto příčiny sice způsobují celkové snížení schopností jeho svěřenců, avšak současně fatálně nezamezují jejich možnému výraznému zlepšení.“⁸³ (Srov. Bajó a Vašek, 1994)

Valenta upozorňuje, že v kontrastu se žakovým potenciálem jsou faktory, které mohou snižovat jeho využití a naplnění. Jedná se například o nedostatek podnětů, nestabilní rodinné prostředí, různorodá sociální znevýhodnění anebo selhání učitele, který odmítl se žákem adekvátně pracovat.⁸⁴ V případě OKV způsobeného jiným než environmentálním prostředím (organické poškození mozku) je třeba respektovat žakovy reálné možnosti, jejich objektivní úspěšnost koresponduje s kognitivním vývojem žáka.⁸⁵

Charakteristiku obtíží žáka jsme uvedli výše, uvádíme tedy jen, že žák s OKV se vyznačuje pomalejším psychomotorickým tempem, z něhož pramení pomalejší porozumění učivu, náročnější osvojování nových pojmů, nižší kvalita porovnávání podnětů a řešení problémů a další, viz již uvedené obtíže často pozorovatelné především ve škole. Oslabeno je zapamatování, narušena je koncentrace pozornosti. „Když se změní učební podmínky, vnímá situaci jako novou a neznámou, ač mnohé prvky učiva zůstaly nezměněny, což však neregistruje.“⁸⁶ Výkony žáka s OKV bývají ve výuce většinou podprůměrné (až hluboce podprůměrné). Zároveň žakovy reakce mohou být v mnoha situacích odpovídající a jeho obtíže při hře nebo v kontaktu s vrstevníky nemusí být nápadné a zjevné.⁸⁷ Schopnosti žáků jsou individuální, a tak zatímco některým mohou speciální postupy vyhovovat, druhý nemusí žádné speciální metody vyžadovat a zvládne běžné pedagogické postupy a nároky školy.

Podle výzkumu Brožové vyplývá, že nejčastěji poradenští pracovníci (v 80 %) označili ve školním prostředí za handicapující snížené pracovní tempo a narušenou pozornost. Poměrně výrazný podíl na školní úspěšnost žáků s OKV hraje podle výzkumu také verbální a neverbální nadání a osobnostní vlastnosti. Jako méně výrazné pak respondenti stanovili kolísání výkonu, kvalitu rodinného zázemí, sociokulturní zázemí, osobnost učitele, podmínky školy ad.⁸⁸

⁸³ VALENTA, M. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: UP, 2003, s. 80.

⁸⁴ VALENTA, M. *Katalog podpůrných opatření...* Olomouc: UP, 2015.

⁸⁵ BERNINGER, V. W. Understanding the 'Lexia' in Dyslexia: A Multidisciplinary... 2001.

⁸⁶ VALENTA, M. *Katalog podpůrných opatření...* Olomouc: UP, 2015, s. 12.

⁸⁷ Tamtéž.

⁸⁸ BROŽOVÁ, D. *Analýza poradenské podpory...* Brno: MU, 2010.

Jak zmiňuje Řeřichová, požadavky na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, stejně tak jako na žáky intaktní, rostou.⁸⁹ Obstát v konkurenci intaktních žáků může být pro žáka s OKV nepochybně náročným úkolem, zvláště, když je škola, popř. učitel orientován na výkon, v čemž nemůže žák s OKV ostatním vrstevníkům úspěšně konkurovat.

Vágnerová uvádí, že dítě s OKV se může snadněji stát obětí posměchu, popř. i šikany. Příspěť k tomu může zejména fakt, pokud je jeho znevýhodnění *viditelné*, tzn. dítě je špatně oblečené, špinavé apod.⁹⁰ V tomto negativním kontextu má žák s OKV ve školním kolektivu poměrně těžkou pozici. Nejen, že je handicapován svými objektivními kognitivními schopnostmi, sekundárně ale i potenciálním nepřijetím vrstevníky, čímž (byť třeba nevědomky) manifestují žákovu „neobstojnost“ ve skupině, potažmo ve společnosti. Otázkou je, nakolik se toto vyloučení odrazí v psychickém obrazu žáka.

7.5 Učitel žáka s OKV

Vzdělávání žáků s OKV klade na osobnost učitele a jeho schopnosti nepochybně vyšší požadavky. Pedagog by se měl zajímat o osobnost žáka, možnosti jeho rozvoje a využití potenciálu, měl by si ale být také vědom jeho (kognitivní) hranice, již by měl respektovat při kladení nároků na něj. Klíčový je tedy postoj učitele, který k výuce žáka s OKV zaujme. Vedle práce učitelů, kteří žáka s OKV (šířeji s jakýmkoli postižením) vzdělávají s laskavostí a obětavým úsilím, se můžeme setkat také s opačným přístupem. Přítomnost žáka s OKV ve vyučování může být pro učitele také nežádoucí, nemusí mu věnovat žádnou speciální pozornost a ve třídě může žák jen „přežívat“. S přihlédnutím k náročnosti organizace vyučování handicapovaných a intaktních žáků současně lze pochopit, že je pro některé učitele zatěžující. Speciálněpedagogické metody, způsoby práce nebo náročná organizace výuky jsou tak ale ponechány na osobnostních kvalitách daného učitele, který výuku žáka s OKV vede podle svého nejlepšího mínění (na což je doposud spoléháno). Pedagogové na základních školách často nebývají (a nemusí být) vzděláni ve speciální pedagogice, což může být pro žáka s OKV handicapující. Je k zamyšlení, nakolik je vhodné, aby učitelé škol běžného proudu byli vzděláváni ve speciální pedagogice, pokud nyní nastává intenzivní změna v inkluzivním, resp. společném vzdělávání. Odbornost neklademe výše než kvality zodpovědných pedagogů,

⁸⁹ ŘEŘICHOVÁ, V. Čtenářská gramotnost a rozvoj klíčových kompetencí. Olomouc: UP, 2010.

⁹⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Dítě s mentálním postižením...* Praha: Karolinum, 1997.

domníváme se však, že při globální koncepci společného vzdělávání má své opodstatněné místo. Na poučení pedagogů klade důraz také Berninger.⁹¹

Valenta vypočítává, že učitel se musí vypořádávat s výchovnou a sociální zanedbaností pramenící z patologického rodinného prostředí, opožděním řeči (formálním i obsahovým), s celkovým malým rozsahem znalostí, s nedostatky v oblasti návyků, s neobvyklými modely chování a řešení sociálních situací, s nedostatečnou motivací ke školní práci. Oporu však učitel může často najít v určité míře samostatnosti žáků a jejich praktických dovednostech.⁹²

Autor dále u žáků s OKV doporučuje vyučujícím zaměřit se na komplexní rozvoj kognitivních funkcí, které žákovi činí potíže, před klasickou orientací na osvojování (memorování) učiva. Prakticky může jít např. o rozvoj řeči, slovní zásoby, pozornosti, trénink paměti, verbálního vyjadřování, pojmového myšlení ad. Možným dosažením žádoucích změn v těchto dílčích oblastech může u žáka s OKV dojít ke zlepšení jak v osvojování učiva, tak v řešení problémů.⁹³ Pro rozvoj těchto a dalších dovedností doporučujeme využít např. Metodiku práce asistenta pedagoga pro žáky s OKV.

Učitel by se měl vyvarovat také negativního přístupu k žákovi, na což upozorňuje Vágnerová: *„Jestliže dítě nemá potřebné předpoklady, zejména pokud není dostatečně inteligentní, není považováno za zodpovědné za svůj neúspěch. Jestliže je příčina špatného prospěchu jiná, například pokud dítěti schází motivace a škola pro ně nemá velký význam, pak je učitelem považováno za viníka svého neúspěchu. Kromě špatných známek získá i nepříznivé morální hodnocení. Takové dítě se nechová dle očekávání, nechce plnit své povinnosti a tak si zaslouží roli špatného žáka. Pokud mu navíc školní neúspěch ani příliš nevadí, morální odsouzení bývá ještě větší.“*⁹⁴

⁹¹ BERNINGER, V. W. Understanding the 'Lexia' in Dyslexia: A Multidisciplinary... 2001.

⁹² VALENTA, M. *Přehled speciální pedagogiky*.... Olomouc: UP, 2003.

⁹³ VALENTA, M. *Katalog podpůrných opatření*.... Olomouc: UP, 2015.

⁹⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Dítě s mentálním postižením*... Praha: Karolinum, 1997, s. 17.

8 Český jazyk a literatura

První stopy po češtině můžeme v písemných památkách vysledovat v 10. století, kdy se začíná vydělovat z praslovanštiny, společného prajazyka Slovanů. Od 12. století považujeme češtinu za jazyk historicky doložený. Století 14. přináší češtinu jako jazyk svěbytný, spisovný, proniká i do literární tvorby. Později je jazyk významně ovlivněn dílem mistra Jana Husa, sbližuje se s mluvenou podobou jazyka. Období humanismu přináší češtině vrchol své existence, je jazykem vyspělým, aby v kontextu dějinných událostí bylo jeho užívání omezeno. Národní obrození (18. a 19. st.) reaguje na úpadek národního jazyka, v této době vznikl novočeský pravopis a do současnosti je s drobnými obměnami stále používán. Vedle němčiny jako vzdělávacího jazyka (germanizační úsilí Marie Terezie a Josefa II.) se ve školách postupně prosazovala i čeština.⁹⁵

Český jazyk má mezi všemi vzdělávacími předměty výsadní postavení. To proto, že ho využíváme i v takřka všech předmětech dalších. Je jednak předmětem svěbytným, jednak prostředkem získávání informací v dalších vzdělávacích oblastech, úspěšnost v nich do jisté míry ovlivňuje právě zvládnutí češtiny.⁹⁶ V tomto směru je na výuku českého jazyka kladen klíčový požadavek. Cílem je, aby u žáků co nejefektivněji rozvinul komunikativní schopnosti, které budou využívat po celý svůj život. Zaměřuje se na vytvoření a rozvoj bazálních dovedností číst či psát, dále porozumět různým jazykovým sdělením, vyjadřovat se korektně ústně i písemně, vhodně, jasně a přiměřeně, volit vhodné jazykové prostředky v konkrétních jazykových situacích, získat vztah ke čtení, potažmo literatuře vůbec a formovat ho v esteticko-kulturním vnímání.

„Dobré výsledky jazykového vyučování jsou v zájmu všech vyučujících. Jen ta vědomost, kterou žák dovede jazykově správně a jasně vyjádřit, kterou dovede vyložit a sdělit, má společenskou hodnotu.“⁹⁷

S předmětem český jazyk jako jazykem mateřským se žák setkává od prvního do devátého ročníku školy. Jeho kurikulum je formulováno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2013), resp. ve školních vzdělávacích programech konkrétních škol. Minimální časová dotace předmětu pro druhý stupeň činí alespoň 15 hodin. Vzdělávací obsah (ačkoli se prolíná) je rozdělen do složek Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova a

⁹⁵ MAREŠOVÁ, H. *Základy historické mluvnice češtiny s texty k rozboru*. Olomouc: UP, 2008.

⁹⁶ ČECHOVÁ, M. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.

⁹⁷ Tamtéž, s. 18.

Literární výchova. Jeho výstupy jsou formulovány pro první a pro druhý stupeň samostatně. Prostřednictvím Jazykové výchovy si žáci osvojují spisovný český jazyk a rozlišují jeho další formy. Přesné a logické myšlení vede ke srozumitelnému vyjadřování, zobecňování, třídění, porovnávání ad. Literární výchova vystavěná na četbě (čtenářských návycích) je zdrojem formulování vlastních názorů. Učí poznávat specifické znaky a umělecké záměry autora, rozlišovat fikci od skutečnosti. Žáci jsou vedeni k tvořivé recepci, interpretaci i produkci literárního textu. Jejím úkolem je ovlivňovat žákovy postoje, hodnotové orientace a obohacovat jejich duchovní život. Úkolem Komunikační a slohové výchovy je naučit žáky pracovat s různými jazykovými sděleními, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit, rozhodovat se v různých situacích na základě slyšeného nebo přečteného textu, analyzovat a kriticky posuzovat obsah i formu textu.⁹⁸

Současným fenoménem ve vzdělávání českého jazyka je rozvoj čtenářské kompetence. Řeřichová ke čtenářské gramotnosti jako současnému fenoménu ve vzdělávání českého jazyka v kontextu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí následující: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ne vždy plně disponují nezbytnými předpoklady pro čtení s porozuměním. Jejich schopnosti porozumění textu, komparace čteného textu s dalšími zdroji nebo rozpoznání autorského záměru mohou být sníženy.⁹⁹ V souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti, lze to však abstrahovat do roviny komplexního školního úspěchu, se ztotožňujeme s Řeřichovou, jež doplňuje, že sehrávají „*mimořádnou úlohu faktory vnější, tedy rodina, škola a mimoškolní a mimorodinné faktory, jež zohledňují speciální vzdělávací potřeby dětí.*“ Globálněji potom také osvojení potřebných klíčových kompetencí v souvislosti s čtenářskou gramotností vede ke zvyšování úrovně vzdělání dětí, což přispívá k pracovnímu uplatnění, překonávání sociálních překážek a zlepšení kvality života.¹⁰⁰

8.1 Edukační proces

Vzdělávací proces chápeme jako cestu k osvojení poznatků. Způsob, jaký zvolíme, se odráží v koncepci vyučovacích hodin.¹⁰¹ Ve vyučovací hodině bychom měli vysledovat určité

⁹⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2013.

⁹⁹ ŘEŘICHOVÁ, V. Čtenářská gramotnost a rozvoj klíčových kompetencí. Olomouc: UP, 2010.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 68.

¹⁰¹ ČECHOVÁ, M. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.

fáze, které dávají hodině strukturu. Obvykle začínáme motivací, která by měla u žáka vzbudit zájem o učivo, resp. vyvolat u žáka potřebu ovládnout daný jazykový jev.¹⁰²

Valenta uvádí pedagogické prostředky, které doporučuje dodržovat při výuce žáka s mentálním postižením. Domníváme se, že následující doporučení jsou adekvátní i pro žáky s OKV, jejichž handicap sice není tak závažný, ale principy práce se žáky jsou obdobné.

Autor požaduje dodržování klasických didaktických zásad: zásadu konkretizace výuky, zásadu názornosti, zásadu přiměřenosti nebo zásadu individuálního přístupu, je-li to možné realizovat. Za klíčové metody považuje metody motivační a fixační stojící nad metodami expozičními a klasifikačními.¹⁰³

Při vyučování žáků považujeme motivaci a její úroveň za stěžejní, protože může být úspěšným hybatelem žákovské aktivity. Valenta u starších žáků doporučuje motivovat prostřednictvím demonstrace, která „*využívá přímý názor a vzbuzuje zájem*“. Jako průběžná motivace se jeví vhodné příklady z praxe, soutěže s pozitivní zpětnou vazbou anebo přiblížení učiva s prostředím žáka (jeho osobností, rodinou, školou, obcí apod.) Expozicí rozumíme seznámení se s novým učivem. Zprostředkování nového učiva je vhodné vedle monologu učitele (vyprávění, popis, instruktáž, memorování) doplňovat metodami demonstračními, pracovními, dramatickými, metodami dlouhodobého pozorování.¹⁰⁴ Následuje procvičování, které obsahuje aplikaci a slouží systematizaci a instrumentalizaci učiva; nazýváme též fixací.¹⁰⁵ Fixace učiva u žáků s mentálním postižením a OKV vyžaduje více času než u žáků intaktních. Nejčastěji jsou využívány metody otázek a odpovědí a samostatné práce s textem (s asistencí). Významnou roli při fixaci mají u žáků s OKV domácí úkoly, které u nich mají mnohem důležitější funkci než u žáků intaktních. Autor považuje také verbální projev za vhodnou fixační metodu aplikovanou *z bezpečí lavice*. Vlastní demonstrací žáka, dramatizací, kresbou, písemnou prací a dalšími mohou být využity k opakování a prověřování vědomostí žáka.¹⁰⁶

Při hodnocení a klasifikaci (ověřování výsledků vyučování) se jeví nejvhodnější slovní hodnocení. Nezastupitelnou roli zde hraje pozitivní zpětná vazba, která žákovi dává možnost zažít úspěch (často vytoužený). Učitel má možnost dále analyzovat žákovské práce (především jejich obsah, ne formu), kontrolní písemné práce nebo žákův verbální projev. Zohledňuje

¹⁰² Tamtéž.

¹⁰³ VALENTA, M. *Přehled speciální pedagogiky...* Olomouc: UP, 2003.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 96-97.

¹⁰⁵ ČECHOVÁ, M. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.

¹⁰⁶ VALENTA, M. *Přehled speciální pedagogiky...* Olomouc: UP, 2003.

přítom žákovu míru handicapu, jeho vynaložené úsilí, snahu, zájem o práci a úroveň jazykového projevu, přičemž samotná klasifikace je především motivačním a výchovným prostředkem.¹⁰⁷

Opatření ve výuce, která je vhodná vzhledem k žakovým potřebám přijmout, lze nalézt také v odpovídajícím Katalogu podpůrných opatření. Ten upravuje v případě přítomnosti žáka s OKV ve třídě běžného proudu organizaci, výukové metody a formy práce, hodnocení, pomůcky, úpravu prostředí, práci s kolektivem třídy, přípravu na výuku, sociální a zdravotní podporu, úpravu vzdělávacího obsahu a intervenci. V případě potřeby praktických doporučení odkazujeme na příslušnou publikaci.

8.2 Jazyk a jazyková komunikace – RVP ZV

V době tvorby této práce je k dispozici nová verze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se zpracovanými výstupy pro žáky, kteří budou využívat podpůrných opatření (dosud se vzdělávali (vzdělávají) podle přílohy č. 2 upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením). Z RVP jsme převzali a uvádíme pro přehled očekávané výstupy a učivo v českém jazyce na II. stupni ZŠ, které jsou v jednotlivých složkách vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura následující:

Pro složku Českého jazyka Komunikační a slohová výchova byly konstruovány tyto očekávané výstupy žáka:

- *„odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji*
- *rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru*
- *rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj*
- *dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci*
- *odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru*
- *v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči*
- *zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu*
- *využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát*
- *uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování*

¹⁰⁷ Tamtéž.

- využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

- čte plynule s porozuměním; reprodukuje text
- komunikuje v běžných situacích, v komunikaci ve škole užívá spisovný jazyk
- píše běžné písemnosti; podle předlohy sestaví vlastní životopis a napíše žádost; popíše děje, jevy, osoby, pracovní postup; vypráví podle předem připravené osnovy; s vhodnou podporou pedagogického pracovníka písemně zpracuje zadané téma

Učivo:

- čtení – praktické (pozorné, přiměřeně rychlé, znalost orientačních prvků v textu), věcné (studijní, čtení jako zdroj informací, vyhledávací), kritické (analytické, hodnotící), prožitkové
- naslouchání – praktické (výchova k empatii, podnět k jednání), věcné (soustředěné, aktivní), kritické (objektivní a subjektivní sdělení, komunikační záměr mluvčího, manipulativní působení projevu, zvukové prostředky souvislého projevu a prostředky mimojazykové), zážitkové
- mluvený projev – zásady dorozumívání (komunikační normy, základní mluvené žánry podle komunikační situace), zásady kultivovaného projevu (technika mluveného projevu, prostředky nonverbální a paralingvální); komunikační žánry: připravený i nepřipravený projev na základě poznámek nebo bez poznámek, referát, diskuse
- písemný projev – na základě poznatků o jazyce a stylu, o základních slohových postupech a žánrech; vyjádření postoje ke sdělovanému obsahu, vlastní tvořivé psaní (komunikační žánry: výpisek, žádost, soukromý a úřední dopis, objednávka, teze, strukturovaný životopis, pozvánka, charakteristika, subjektivně zabarvený popis, výklad, úvaha)¹⁰⁸

Pro složku Českého jazyka Jazyková výchova byly konstruovány tyto očekávané výstupy žáka:

- „spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova
- rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémeh
- samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami
- správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci
- využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace
- rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí

¹⁰⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2016, s. 22-24.

- v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovtvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí
- rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

- orientuje se v Pravidlech českého pravopisu
- pozná a určí slovní druhy; skloňuje podstatná jména a přídavná jména; pozná osobní zájmena; časuje slovesa
- rozlišuje spisovný a nespisovný jazyk
- rozezná větu jednoduchou od souvětí
- správně píše slova s předponami a předložkami
- ovládá pravopis vyjmenovaných slov
- zvládá pravopis podle shody přísudku s podmětem

Učivo

- zvuková podoba jazyka – zásady spisovné výslovnosti, modulace souvislé řeči (přízvuk slovní a větný), intonace, členění souvislé řeči (pauzy, frázování)
- slovní zásoba a tvoření slov – slovní zásoba a její jednotky, slohové rozvrstvení slovní zásoby, význam slova, homonyma, synonyma, obohacování slovní zásoby, způsoby tvoření slov
- tvarosloví – slovní druhy, mluvnické významy a tvary slov
- skladba – výpověď a věta, stavba věty, pořádek slov ve větě, rozvíjející větné členy, souvětí, přímá a nepřímá řeč, stavba textu
- pravopis – lexikální, morfologický, syntaktický
- obecné poučení o jazyce – čeština (jazyk národní, jazyk mateřský), skupiny jazyků (slovanské – především slovenština – a jiné, jazyky menšinové), rozvrstvení národního jazyka (spisovné a nespisovné útvary a prostředky), jazyk a komunikace (jazyková norma a kodifikace, kultura jazyka a řeči, původ a základy vývoje češtiny, jazykové příručky)¹⁰⁹

Pro složku Českého jazyka Literární výchova byly konstruovány tyto očekávané výstupy žáka:

- „uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
- rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora
- formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo
- tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie
- rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty

¹⁰⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2016, s. 22-24.

- rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele
- uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře
- porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování
- vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

- orientuje se v literárním textu, nachází jeho hlavní myšlenku
- ústně formuluje dojmy z četby, divadelního nebo filmového představení
- rozezná základní literární druhy a žánry
- dokáže vyhledat potřebné informace v oblasti literatury
- má pozitivní vztah k literatuře

Učivo

- tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům
- způsoby interpretace literárních a jiných děl
- základy literární teorie a historie – struktura literárního díla (námět a téma díla, literární hrdina, kompozice literárního příběhu), jazyk literárního díla (obrazná pojmenování; zvukové prostředky poezie: rým, rytmus; volný verš), literatura umělecká a věcná (populárně-naučná, literatura faktu, publicistické žánry)
- literární druhy a žánry – poezie, próza, drama, žánry lyrické, epické, dramatické v proměnách času – hlavní vývojová období národní a světové literatury, typické žánry a jejich představitelé¹¹⁰

Domníváme se, že stanovení obsahu a množství učiva mezi očekávanými výstupy pro žáky s LMP a očekávanými výstupy pro žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb rámcově odpovídají reálným výstupům žáků s OKV. Jejich formulování a zavedení do praxe je úkolem učitelů, jež odpovídající výstupy vytvoří na podkladě IVP (popř. PLPP).

¹¹⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2016, s. 22-24.

EMPIRICKÁ ČÁST

9 Vstup do problematiky

Oslabení kognitivního výkonu ve smyslu snížených rozumových schopností na úrovni hraničního pásma mentální retardace je fenoménem, kterému se mezi odbornou veřejností nedostává velké pozornosti. Za příčiny vzniku považujeme buď poškození CNS, nebo negativní vliv environmentálního prostředí na vývoj dítěte. Množství jedinců, kteří do této skupiny spadají, však není zanedbatelné. Přesné procentuální zastoupení není známo, neboť počet jedinců není cíleně mapován, odborné předpoklady ovšem dosahují až 16 %. Do velmi nedávné doby byli žáci s OKV ve většině případů vzděláváni v systému speciálního školství, což se ve velmi krátké době změnilo. V současnosti jsou primárně vzděláváni ve školách běžného proudu.

Školní prostředí je místem, ve kterém se nejčastěji žákovy deficity objevují. Nestačí běžnému tempu výuky, myslí rigidněji, hůře se adaptuje na změny, pomaleji chápe nebo není schopen porozumět veškerému předkládanému učivu. V závislosti na rodinných podmínkách je schopen dosahovat průměrných výsledků a obstát mezi vrstevníky, později v životních rolích. Role školy, která má žákovi poskytnout pocit úspěchu a bezpečí, se musí nutně přizpůsobit. Dosud mají žáci s OKV jen minimální nebo žádné nároky na snížení obsahu učiva co do hloubky nebo rozsahu, stejně tak jako na speciálněpedagogické metody a formy práce, které by jejich kognitivním schopnostem odpovídaly více a díky nimž by mohly dosahovat také lepších výsledků. Změna se očekává s příchodem podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kde jsou potřeby žáků s OKV již adekvátně reflektovány.

V roce 2010 byl dr. Danou Brožovou proveden výzkum specificky zaměřený na žáky s poruchami učení v širším smyslu, tzn. i na žáky *hraniční*. Jedná se o ojedinelý text věnující se především problematice žáků s nižšími rozumovými schopnostmi v pásmu podprůměru. Autorka provedla analýzu poradenské podpory pro žáky hraniční a žáky s SPU. Závěry jejího šetření jsou součástí její disertační práce.

Brožová oslovila pracovníky školských poradenských zařízení, tedy psychology a speciální pedagogy. Výzkum byl zaměřen na analýzu poradenské podpory a edukaci *hraničních* žáků. Subjektem šetření byla skupina žáků, jejichž rozumové schopnosti spadají do pásma 70-79 IQ. Výsledky výzkumu ukázaly, že se *hraniční* žáci ve škole potýkají s velkými potížemi. Jako žádoucí se ukázala podpora ze strany pedagogických pracovníků a poradenských

zařízení.¹¹¹ Pozitivní je také zájem odborné veřejnosti o danou problematiku, která reflektuje její aktuálnost. Požadavek využívání podpůrných opatření (v rámci speciálního vzdělávání) můžeme v současnosti považovat za naplněný.

Z dílčích zjištění uvádíme, že poradenští pracovníci se potýkají s nejasným vymezením žáků s OKV a sami by uvítali závazná kritéria pro diagnostikování. Při vzdělávání žáků s OKV poukazují na jejich nárok podle § 2 školského zákona, tj. zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, pokud není naplněn § 16. Bohužel, až v 86 % se respondenti vyjádřili, že zájem školy o problematiku „hraničních“ žáků je neaktivní. Výsledky také poukázaly na vysoké zastoupení nepřesného vyjadřování nebo potíží a neporozumění v komunikačních situacích u žáků s OKV v oblasti komunikativních kompetencí. Kladen je samozřejmě také důraz na individuální přístup k žákům. Výzkum také ukázal silnou vazbu na rodinné prostředí, přičemž dvě třetiny dotázaných uvedly, že role rodiny je při edukaci žáka zásadní.¹¹²

¹¹¹ BROŽOVÁ, D. *Analýza poradenské podpory...* Brno: MU, 2010.

¹¹² BROŽOVÁ, D. *Poradenská podpora a edukace hraničních žáků.* Brno: MU, 2010.

10 Výzkumné cíle a hypotézy

Jako cíl výzkumné části jsme zvolili zmapování současného stavu zvládnání výuky v předmětu český jazyk na II. stupni základních škol tzv. běžného proudu u žáků s oslabením kognitivního výkonu (ve smyslu hraničního nadání). Zaměřili jsme se na obraz úspěšnosti žáka v předmětu Český jazyk a s tímto související dílčí podmínky výuky.

Na základě studia odborné literatury a osobního zájmu o problematiku jsme stanovili následující hypotézy:

H1 Dívky jsou v českém jazyce úspěšnější než chlapci.

H2 Žáci, kteří mají asistenta pedagoga, nabývají větších kompetencí v pracovní oblasti než žáci bez asistenta pedagoga.

H3 Žáci, kteří disponují dobrou čtenářskou gramotností, dosahují lepších výsledků v literatuře než žáci, kteří se v textu neorientují.

H4 Žáci dosahují lepších výsledků v literatuře než v mluvnici

H5 Žáci, kteří se doma svědomitě připravují na výuku, dosahují lepších studijních výsledků než žáci, kteří se nepřipravují vůbec.

H6 Žáci s osvojenými komunikativními kompetencemi se zapojují do diskuze častěji než žáci, kteří je osvojené nemají.

H7 Učitelé mají potřebu si doplnit speciálněpedagogické vzdělání, když vyučují žáka s OKV.

Šetření jsme doplnili o tyto informace z těchto oblastí:

1. Sociální pozice žáka v třídním kolektivu
2. Vliv OKV na sebevědomí žáka
3. Souvislost IVP s přidruženými postiženími
4. Význam asistenta pedagoga při vzdělávání žáka s OKV
5. Úroveň porozumění
6. Názornost jako usnadňující faktor zvládnání výuky
7. Učivo, které zvládají nejlépe
8. Redukce učiva
9. Příčiny OKV

11 Metodologie výzkumného šetření

Empirická část předložené práce byla realizována formou kvantitativního výzkumu. Pro zjišťování dat jsme zvolili výzkumnou metodu dotazníku. Ten je nejčastěji používanou metodou zjišťování údajů určenou pro hromadné získávání údajů. Považuje se za ekonomický výzkumný nástroj.¹¹³ Respondent na soubor předem připravených otázek odpovídá písemně.¹¹⁴ Šetření jsme formovali jako deskriptivní výzkumný problém. Charakteristické pro něj je zjišťování a popisování situací, stavu nebo určitého jevu.¹¹⁵

Dotazník byl sestaven v písemné a online podobě a rozeslán prostřednictvím elektronické pošty. Telefonicky jsme oslovili 178 škol, z nichž 41 uvedlo, že takového žáka vzdělávají, následně jim tedy byl zaslán dotazník elektronicky. Dále bylo rozesláno 345 dotazníků bez předchozí telefonické domluvy. Zpět jsme však získali od telefonicky kontaktovaných zdrojů i od plošně rozesílaných e-mailů jen 36 dotazníků. Celková úspěšnost navrácených dotazníků tedy činí 7 %.

Šetření bylo adresováno vyučujícím českého jazyka, kteří mají přímou zkušenost s výukou žáků s oslabením kognitivního výkonu. Prostřednictvím tohoto pedagoga jsme zjišťovali, jak žák v hodinách pracuje, jak je úspěšný ve vzdělávacím obsahu českého jazyka, v čem dosahuje uspokojivých výsledků a v čem se jeho kognitivní oslabení nejvíce projevuje. V dotazníku jsme využili především podoby uzavřených otázek, přičemž respondenti mohli v některých případech volit i více odpovědí. Otevřených otázek jsme využili především pro zjišťování specifických odpovědí, které vycházely z individuálních zkušeností respondentů. Celkem 17 položek bylo konstruováno jako polouzavřených. Dotazník sledoval několik okruhů, obecné otázky o respondentech a objektech zájmu, obecné podmínky vzdělávání žáka s OKV na základní škole, zvládnutí učebních nároků v předmětu český jazyk a postoje pedagogů.

Pro vyplnění dotazníku jsme požadovali, aby žákovy kognitivní schopnosti byly diagnostikovány poradenským zařízením a uvedeny ve zprávě nebo doporučení, kterou má škola, resp. výchovný poradce k dispozici. Tímto požadavkem jsme se snažili zaručit, aby byla respondenty uvedená data pro danou cílovou skupinu validní. Nevýhodou, která však pramení

¹¹³ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2010, s. 121.

¹¹⁴ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 2007, s. 163.

¹¹⁵ GAVORA, P. 2010, s. 56.

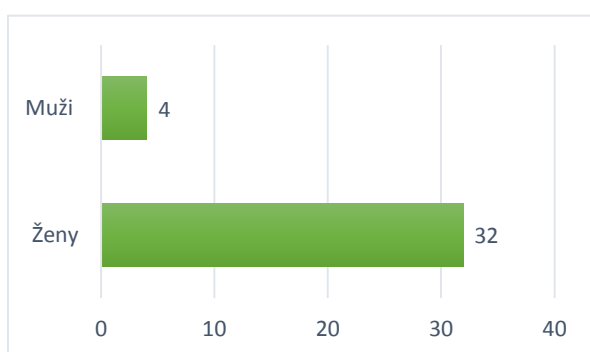
obecně z metody dotazníku, je fakt, že spoléháme na důvěryhodnost poskytnutých informací ze strany pedagogů.

V souladu se speciálněpedagogickou praxí jsme předpokládali, že se u žáků s OKV v užším smyslu budou v poradenských zprávách objevovat tyto pojmy: žák v hraničním pásmu mentální retardace, hraniční žák, žák s podprůměrnými schopnostmi, hluboký podprůměr, s hraničním nadáním. Výzkum označení této skupiny žáků prováděla Brožová.¹¹⁶

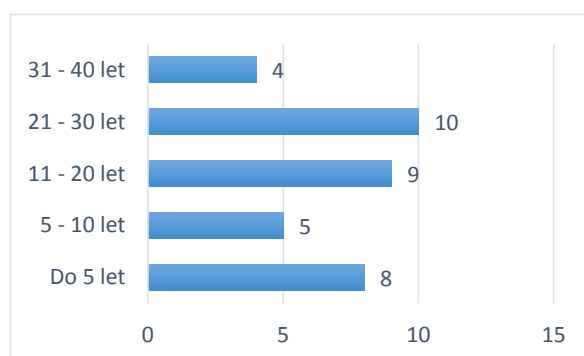
¹¹⁶ BROŽOVÁ, D. *Analýza poradenské podpory...* 2010, s. 156.

12 Analýza a interpretace získaných dat

Šetření se zúčastnilo celkem 36 učitelů českého jazyka na základních školách v Pardubickém, Olomouckém, Moravskoslezském, Libereckém, Zlínském kraji a kraji Vysočina v České republice. Procentuálně tvořily ženy respondentky 89 %, mužů odpovídalo 11 %. Celkem 97 % dotazovaných uvedlo, že jsou aprobovaní v předmětu český jazyk a literatura, jeden učitel tuto aprobaci vystudovanou nemá. Doba pedagogické praxe respondentů byla poměrně vyrovnaná, 9 respondentů má praxi 11 – 20 let, 8 respondentů má praxi 21 - 30 let. Vysoké zastoupení bylo také mezi začínajícími učiteli, odpovídalo celkem 8 pedagogů této skupiny.

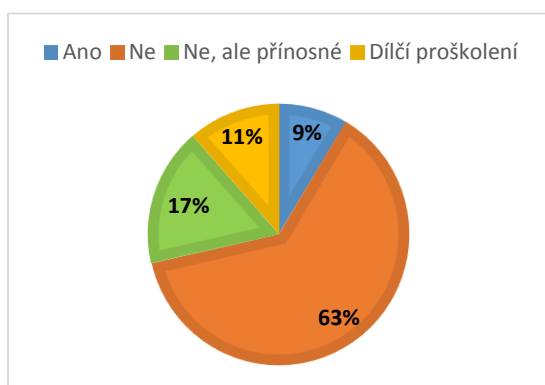


Graf 1: Zastoupení respondentů podle pohlaví

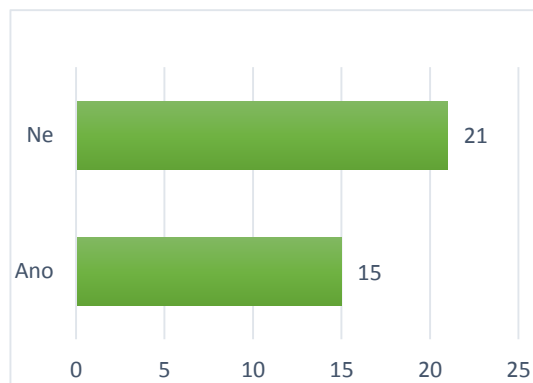


Graf 2: Léta praxe respondentů

Tři učitelé (9 %), kteří vyučují žáka s OKV, mají speciálněpedagogické vzdělání. Dvacet osm učitelů speciálněpedagogické vzdělání nemá, šest z nich považuje speciálněpedagogické vzdělání vzhledem k žákovi s OKV za přínosné (17 %), zbylých 22 učitelů nikoli (63 %). Čtyři učitelé uvedli dílčí proškolení v této problematice. Dvacet jedna učitelů (58 %) se nepovažuje za dostatečně kompetentní pro vzdělávání žáků s OKV, 15 učitelů (42 %) ano.



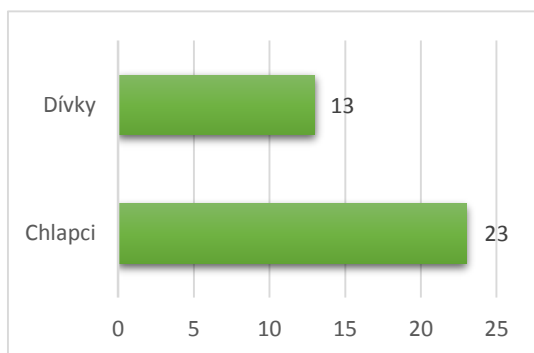
Graf 3: Vzdělání pedagogů



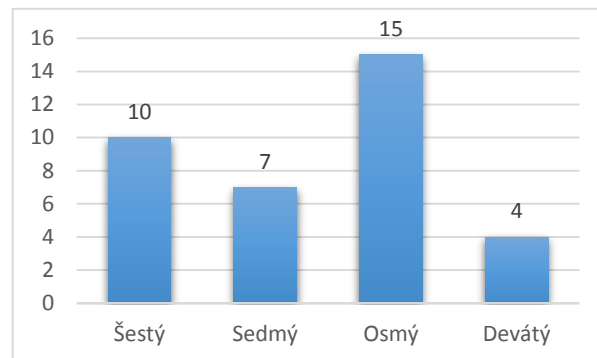
Graf 4: Dojem kompetentnosti

Obecné podmínky

Žáci s oslabením kognitivního výkonu byli zastoupeni od pátého do devátého ročníku, oslovení pedagogové mají častěji zkušenost s chlapci (23; 64 %) než s dívkami (13; 36 %). Celkem 9 žáků (25 %) opakovalo ročník. Nejčastěji žáci docházeli do osmého ročníku základní školy.



Graf 5: Pohlaví žáků



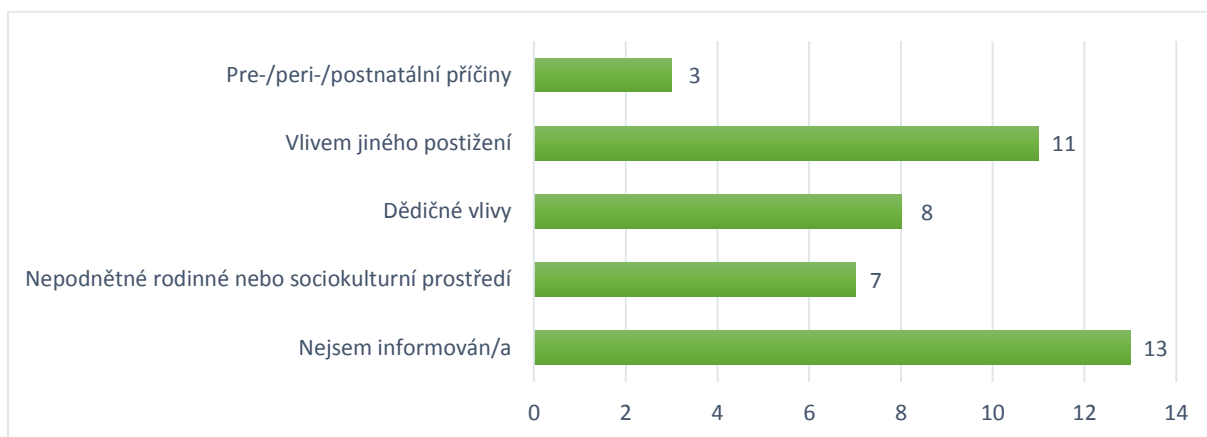
Graf 6: Zastoupení žáků v ročnících

Absence jednotné terminologie u cílové skupiny žáků dává prostor pro různé pojmenování tohoto fenoménu. Nejčastěji se dle respondentů u žáků s OKV v doporučeních školských poradenských zařízení objevuje pojem hraniční pásmo (mentální retardace) následované užitím výrazů podprůměr, schopnosti a norma při vymezení obtíží.

POJMENOVÁNÍ	spodní hranice podprůměru
žák v hraničním pásmu	snížené rozumové schopnosti
hraniční pásmo mentální retardace	žák s nízkými mentálními schopnostmi
hraniční žák	podprůměrné výkonové schopnosti
intelekt v hraničním pásmu LMP	intelektové předpoklady v pásmu širší normy
žák s intelektem ve spodním hraničním pásmu	vývoj. poruchy chování a zdrav. znevýhodnění – LMR neprokázáno
aktuální intelektová výkonnost se nachází v hraničním pásmu podprůměru	vyžaduje individuální podporu ve vzdělávání
žák na spodní hranici podprůměru	IQ 75
podprůměrné intelektové schopnosti	nadání v pásmu širší normy
intelektové schopnosti v pásmu podprůměru	0910 žák s postižením více vadami
žák na spodní hranici podprůměru	žák se sociálním znevýhodněním a zdravotním postižením
podprůměrná úroveň intelektových schopností	žák v pásmu věkového podprůměru s lehce lepším postavením názorové složky intelektu ve srovnání s verbální složkou intelektu pohybující se již v pásmu výrazného věkového podprůměru

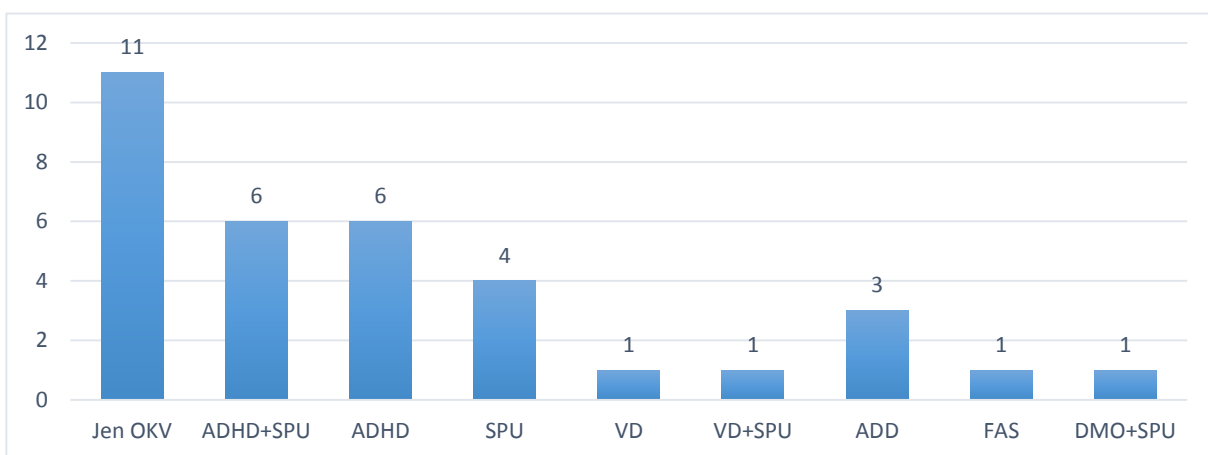
Tabulka 2: Označení sledované skupiny

Na otázku příčin snížení rozumových schopností u žáků odpovědělo 36 respondentů. Třináct z nich (31 %) není o příčinách informováno. Nejčastěji se OKV sdružuje s jiným postižením, a to v 11 případech, což představuje 26 %. Dědičné dispozice jsou příčinou OKV u 8 žáků (19 %), nepodnětné rodinné nebo sociokulturní prostředí je zastoupeno 7 žáky (17 %). Jeden žák nabyl OKV vlivem nemoci, dva komplikacemi při porodu.



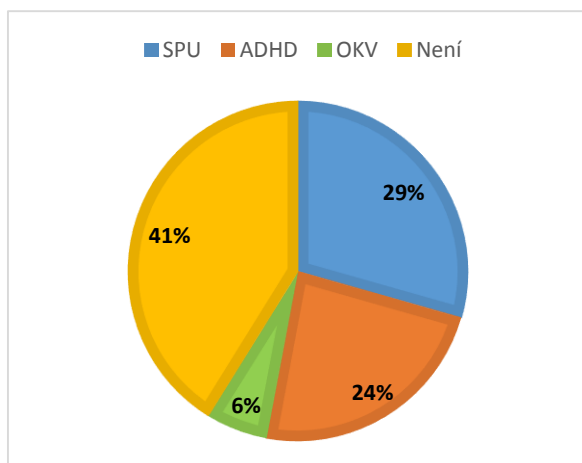
Graf 7: Příčiny OKV

V jedenácti případech (32 %) nemají žáci oslabení kognitivního výkonu kombinováno s dalšími poruchami. Více než dvě třetiny žáků mají současně s OKV diagnostikována další obtíže. Čtyři žáci (12 %) mají diagnostikován některý z typů specifických poruch učení (SPU), šest žáků (17 %) má souběžně specifické poruchy učení se specifickou poruchou chování (ADHD). Samotnou specifickou poruchu chování má k OKV přidruženou šest žáků (18 %), jeden žák navíc s přidruženou emoční labilitou. Tři žáci mají poruchu pozornosti (ADD), objevil se jeden (3 %) případ dítěte s fetálním alkoholovým syndromem (FAS), jeden případ žáka s dětskou mozkovou obrnou kombinovanou s SPU a dva případy vývojové dysfázie, přičemž jednou jsou kombinovány ještě s SPU. Odpovědělo 34 respondentů.

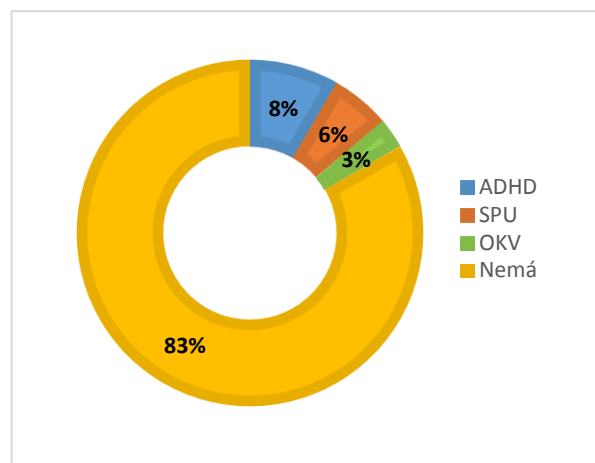


Graf 8: Diagnózy žáků s OKV

Na základě přidružených diagnóz jsme se zajímali o existenci individuálního vzdělávacího plánu. Deset žáků (29 %) ho má vypracován na základě specifických poruch učení, 8 žáků (24 %) pro specifické poruchy chování, dvěma žákům (6 %) byl IVP vypracován školou jako vyrovnávací opatření. Čtrnáct žáků se vzdělává bez podpory IVP, dva dotazovaní odpověď nevedli.



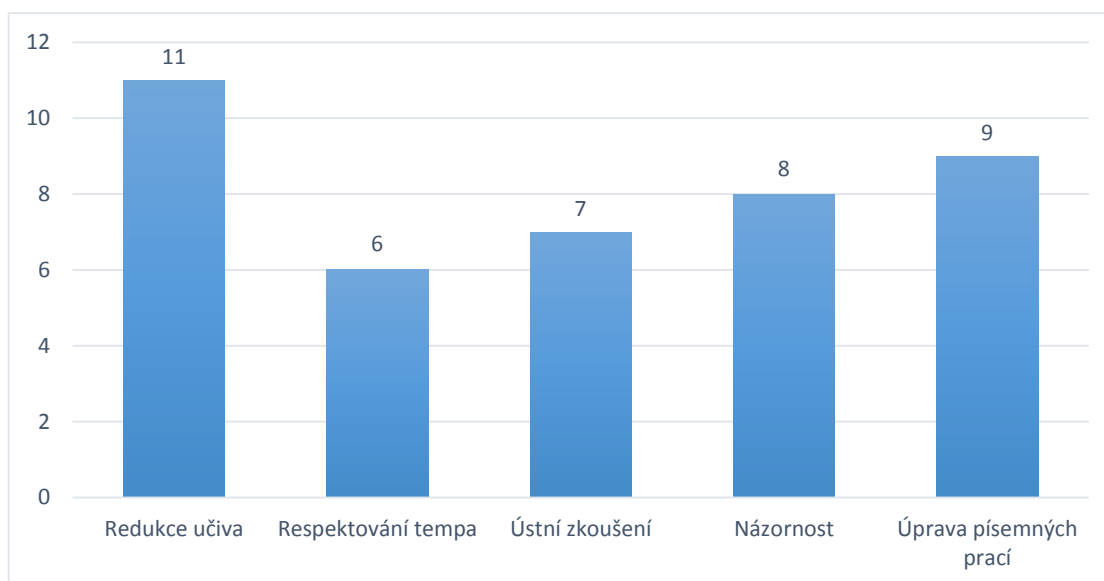
Graf 9: Důvod vypracování IVP



Graf 10: Podpora asistenta pedagoga

Šesti žákům (17 %) z vybraného vzorku se dostává podpory asistenta pedagoga, převážná většina, 30 jedinců, se vzdělává bez jeho podpory (83 %). V pěti případech mají žáci asistenta pedagoga z důvodu specifických poruch chování nebo učení, v jednom případě má žák asistenta dle respondenta přímo z důvodu sníženého intelektu.

Na základě doporučení školského poradenského zařízení v IVP se nejčastěji objevovala doporučení redukce učiva, ponechání dostatku času na vypracování úkolu, tedy respektování individuálního tempa žáka. Sedmkrát se objevilo doporučení preferovat u žáků ústní zkoušení, u 8 žáků využívá učitel shrnujících přehledů a tabulek pro podporu názornosti. Učitelům dále byla doporučena změna struktury a zadávání písemných prací, které jsou zpřehledněné, zkrácené (v 9 případech). Učitelé volí testové formy prověřování, žáci často píšou doplňovací cvičení namísto diktátů či jiných delších prací. Někteří žáci jsou na písemnou práci připraveni předem zadanými okruhy a otázkami. Důraz je kladen na opakování a neustálé upevňování základů daného učiva. V jednom případě bylo žákovi se specifickou poruchou chování a emocí a OKV upraveno podle přílohy RVP pro žáky s lehkým mentálním postižením. Kladně odpovědělo 20 vyučujících.

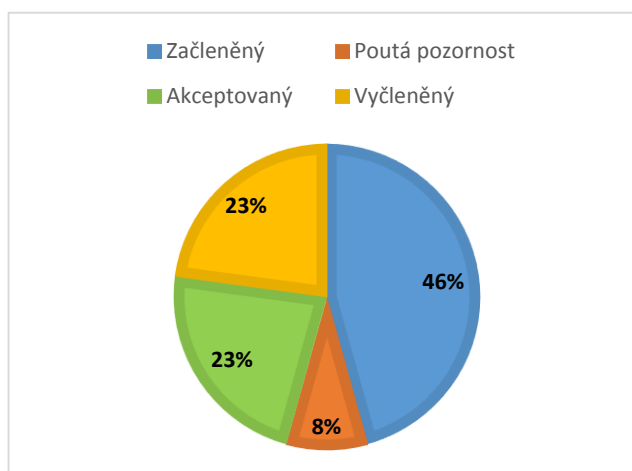


Graf 11: Doporučení ŠPZ na úpravu vzdělávání

V další části nás zajímala sociální pozice žáků v třídním kolektivu. Šestnáct (46 %) respondentů uvedlo, že žáci jsou mezi vrstevníky bez problému začlenění, čtyři z nich jsou v kolektivu oblíbení. Stranou bývá dle odpovědi také vysoké zastoupení, 23 % spolužáků je považováno za neintegrováné do vrstevnických vztahů, mají kamarády mezi mladšími žáky školy, jsou samotářské nebo vnímané jako „slabší článek“ kolektivu. Tři žáci (8 %) jsou dle učitelů považováni za „třídní šašky“, tímto vyžadováním pozornosti si vrstevnickou skupinu získávají. Neutrální pozici, formální respekt ze strany spolužáků má celkem 8 žáků (23 %). Odpovědělo celkem 35 respondentů. Z odpovědi na další otázku vyplynulo, že se žáci s oslabením kognitivního výkonu vzdělávají v kapacitně různě početných třídách, respondenti uvedli rozmezí 7 až 32 žáků v jedné třídě, rozesazení ve třídě ukazuje Tabulka 3.

Vepředu sám	9
Vepředu s intaktním spolužákem	13
Vzadu sám	0
Vzadu s intaktním spolužákem	2
Vzadu s asistentem	2
Uprostřed sám	5
Uprostřed s intaktním spolužákem	5

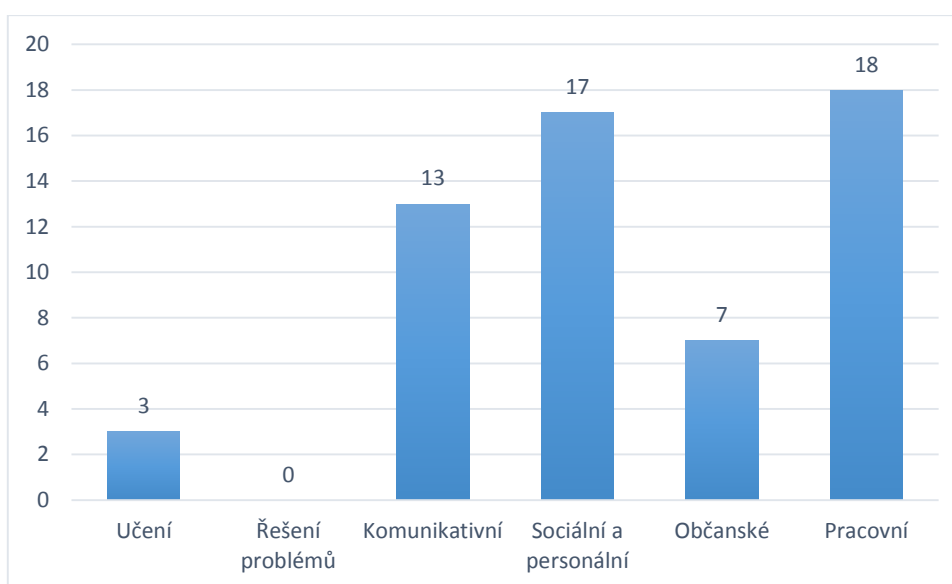
Tabulka 3: Rozesazení žáků ve třídě



Graf 12: Pozice žáků ve skupině

Obecné učební předpoklady

V oblasti dosahování kompetencí jsme se zajímali o to, zdali žáci s OKV nabyli některé z klíčových kompetencí. Respondenti mohli volit více odpovědí, tuto otázku zodpovědělo 34 pedagogů. Nejčastěji se objevovaly předpoklady k pracovním schopnostem žáků (18; 31 %), stejně tak kompetence sociální a personální (17; 29 %). Významně žáci nabývají také komunikativních kompetencí (13; 23 %). V sedmi případech se objevily kompetence občanské (12 %), ve třech případech kompetence k učení (5 %). Naopak ani v jednom případě se neobjevila odpověď, že by žáci nabyli kompetencí v oblasti řešení problémů.

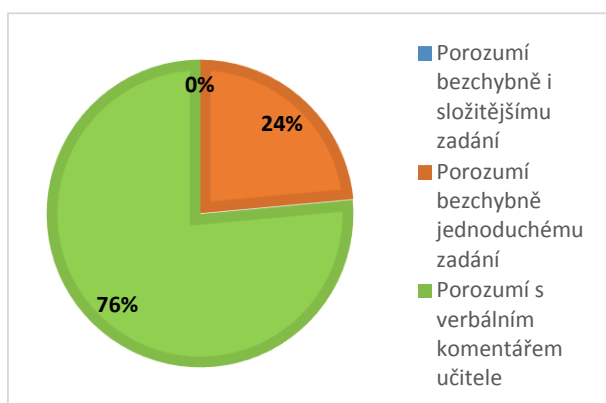


Graf 13: Klíčové kompetence

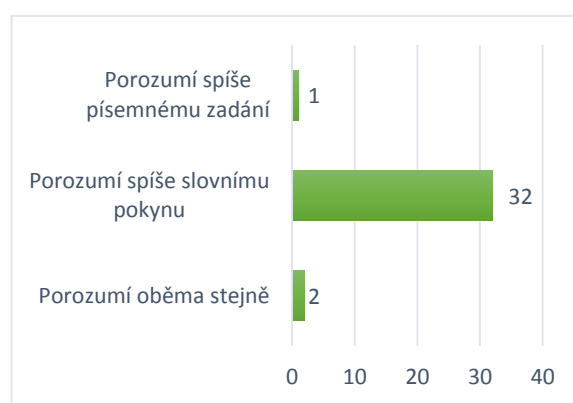
KOMPETENCE		Komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní	1
K učení	1	Komunikativní, sociální a personální, pracovní	3
K učení, pracovní	1	Občanské	2
K učení, sociální a personální, pracovní	1	Pracovní	8
Komunikativní	4	Sociální a personální	3
Komunikativní, pracovní	1	Sociální a personální, občanské	2
Komunikativní, sociální a personální	3	Sociální a personální, občanské, pracovní	1
Komunikativní, sociální a personální, občanské	1	Sociální a personální, pracovní	2

Tabulka 4: Dosažené kompetence žáka

V oblasti porozumění pracovním instrukcím, které jsou základním předpokladem pro úspěšnou jakoukoli pedagogickou souhru, je rozložení následující: jednoduchému zadání porozumí bezchybně 8 žáků (24 %), výrazná většina, 26 žáků (76 %), však vyžaduje verbální upřesnění ze strany učitele nebo asistenta pedagoga. Žádný z vybraných žáků neporozumí bezchybně složitějšímu zadání. Další otázka potvrdila jasnou preferenci slovního pokynu (30 žáků, 88 %) nad porozuměním písemnému zadání (3 %).



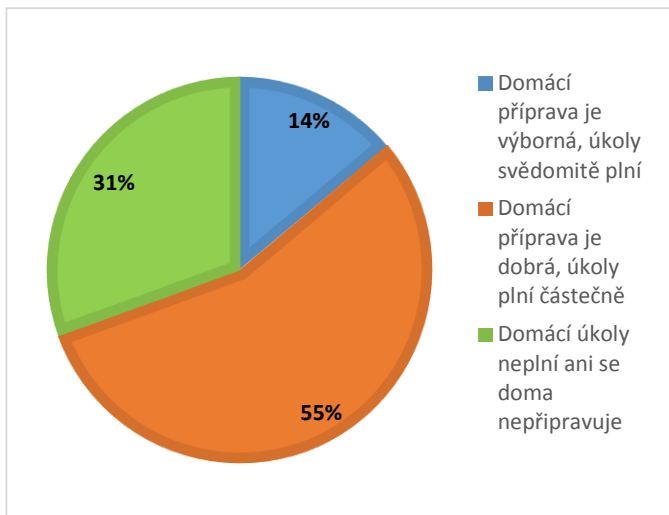
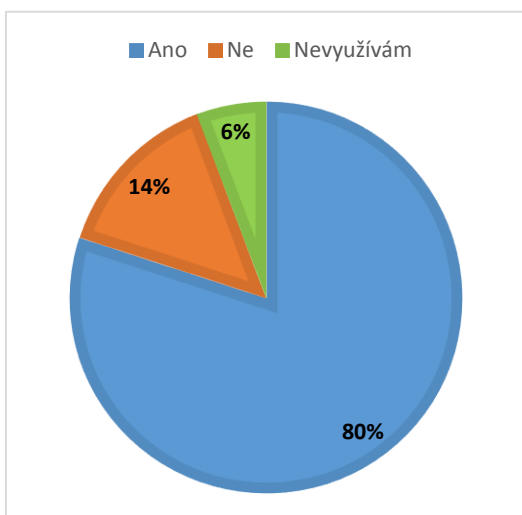
Graf 14: Úroveň porozumění žáků



Graf 15 : Úroveň porozumění žáků

Nezastupitelnou roli při vzdělávání žáků hrají názorné pomůcky. Jejich využívání usnadní žákům porozumění ve 28 případech (80 %), vliv na porozumění jejich aplikace nemá u pěti žáků (14 %), dva pedagogové názorné pomůcky při výuce žáka s OKV nepoužívají, jeden tázaný neodpověděl.

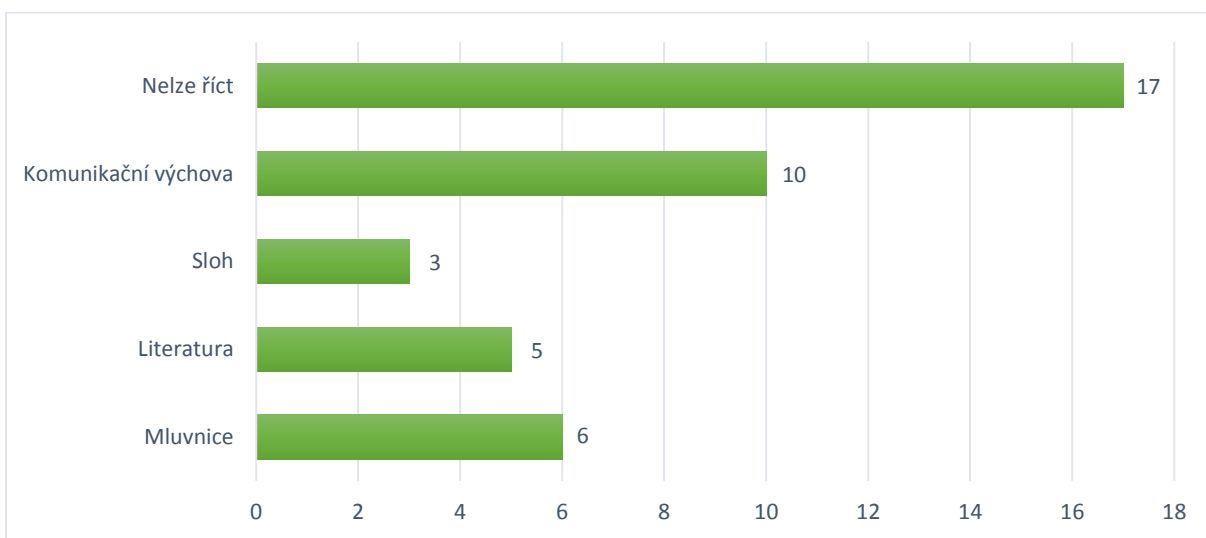
Významnou složku úspěšnosti žáka tvoří domácí a jiná podpůrná příprava na výuku. Pět žáků (14 %) domácí úkoly plní svědomitě, učitelé zhodnotili jejich domácí přípravu za výbornou. Polovina (20 žáků, 59 %) úkoly plní částečně, jejich domácí přípravu lze považovat za průměrnou. Učitelé upozorňovali mj. také na vysokou unavitelnost žáků nebo špatné rodinné prostředí pro splnění domácí přípravy. Kvůli těmto faktorům nehodnotili jejich přípravu jako výbornou. Vysoký počet je však také těch, kteří domácí úkoly neplní, ani se doma nepřipravují. Jde o 11 žáků, ti tvoří celkem 26 % celkového počtu.



Graf 16: Vliv názorných pomůcek na porozumění Graf 17: Domácí příprava

Obraz v českém jazyce

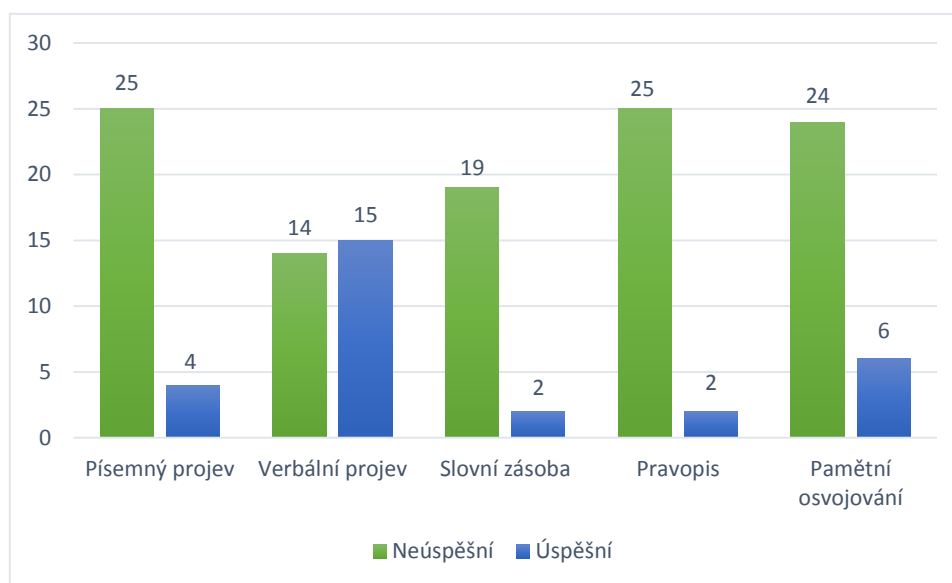
Podle údajů respondentů lze považovat komunikační výchovu za oblast, v níž žáci s OKV prospívají nejlépe (10 žáků, 24 %). Téměř vyrovnané výkony se objevují v mluvnici (6 žáků, 15 %) a literatuře (pět žáků, 12 %). Nejčastěji se však respondenti přikláněli k názoru, že u žáků nelze stanovit žádnou oblast, v níž by dosahovali výraznějších výsledků, a to ve 42 % (17 žáků). U třech žáků, ti tvoří 7 %, učitelé vyzdvihli oblast slohu za nejlepší.



Graf 18: Úspěšnost žáků v jednotlivých složkách českého jazyka

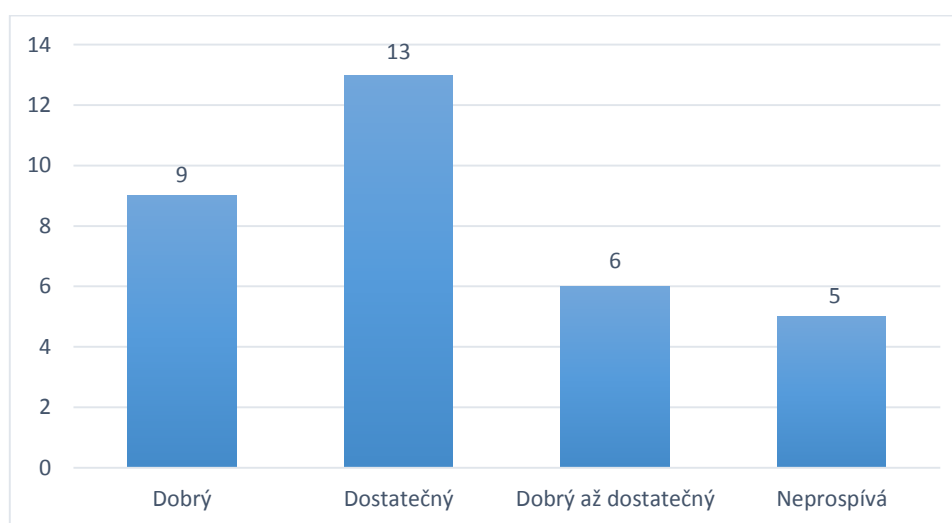
Verbální projev je u 15 žáků (52 %) devizou, která jasně dominuje před pamětním osvojováním (6 žáků, 20 %) nebo písemným projevem (4 žáci, 14 %). Průměrných anebo nadprůměrných výsledků žáci s OKV dosahují v domácí přípravě, čtenářských schopnostech a literatuře, převažují však negativní výsledky v této oblasti. Kladné vlastnosti vyzdvihlo

22 učitelů. Třicet učitelů upozorňovalo na jejich podprůměrnou úroveň. Kognitivní deficity se u žáků objevují nejčastěji v písemném projevu a v pravopisu. Tyto možnosti respondenti zvolili ve 25 případech (celkem 23 %). Výrazně se oslabení projevuje také při pamětním osvojování, které je patrné u 24 žáků (23 %), narušení slovní zásoby se objevuje u 19 žáků (18 %), nejméně je narušen verbální projev, jeho oslabení bylo narušeno ve 14 případech (13 %).



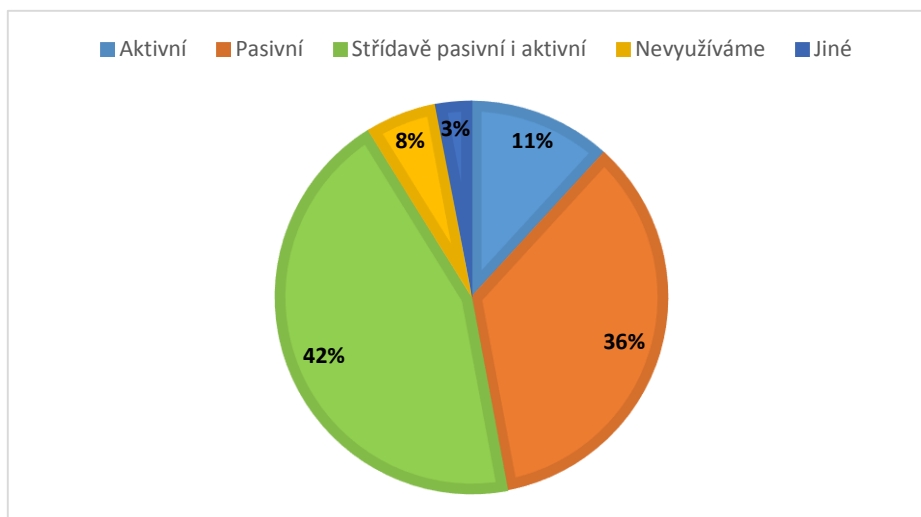
Graf 19: Úspěšnost žáků v jednotlivých okruzích českého jazyka

Z třiceti tří učitelů hodnotí v devíti případech úspěšnost žáků jako dobrou (27 %), ve třinácti případech na úrovni dostatečné (40 %), v šesti případech mezi těmito stupni (18 %). V pěti případech žáci s OKV neprospívají (15 %). Učitelé nejčastěji upozorňují na závislost mezi předchozí přípravou a následným úspěchem žáka.



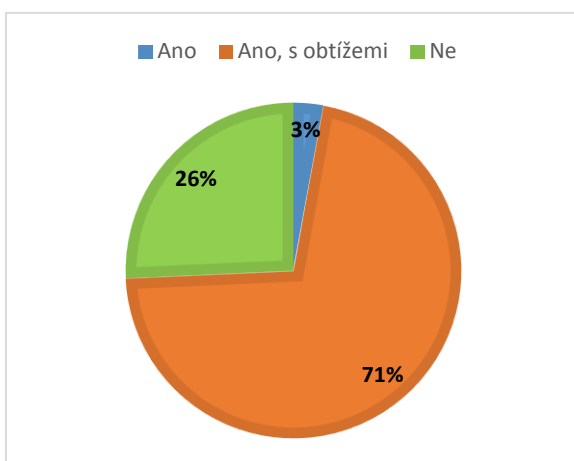
Graf 20: Úspěšnost žáků klasifikačně

Přístup ke skupinové práci žáků s OKV je nejčastěji střídavý (15, 42 %), třináct žáků je převážně nebo vždy pasivních (36 %), naopak čtyři žáci (11 %) se do skupinové práce aktivně zapojují. Jeden učitel zhodnotil činnost žáka ve skupině za rušivou, přičemž žák není schopen zvládat tempo skupiny. Tři učitelé (8 %) tuto formu výuky nevyužívají.

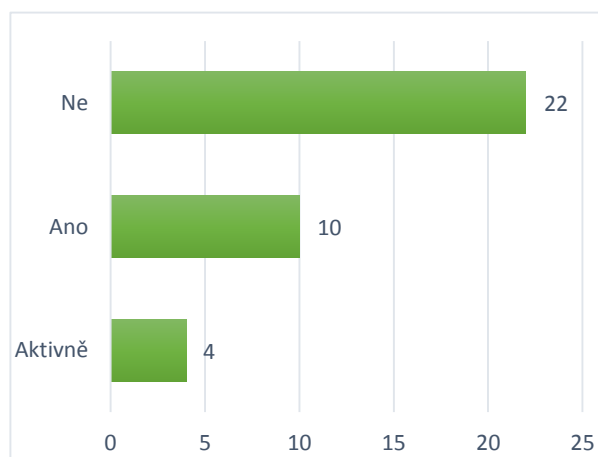


Graf 21: Aktivita při skupinové práci

Na otázku, zdali žák s OKV dovede samostatně vypracovat a přednést práci, 9 z tázaných uvedlo (26 %), že toho žák schopen není. V jednom případě práci zpracuje bez problémů, ve většině případů je však práci schopen zpracovat a přednést s dopomocí či jinými úpravami, např. prezentací pouze před vyučujícím (25 žáků, 71 %). Odpovědělo 35 tázaných.



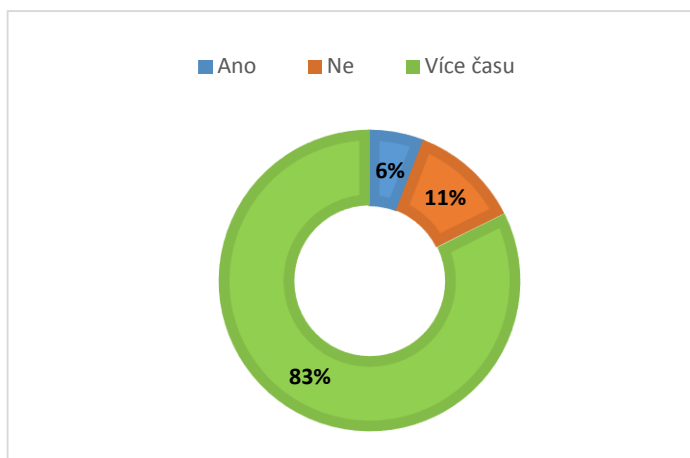
Graf 22: Samostatná práce



Graf 23: Zapojení do diskuze

Pasivitu či neodvahu projevit se při diskuzi shledávají učitelé u 22 žáků, což tvoří 61 % celého vzorku. Deset žáků (28 %) se do diskuze občas zapojuje, čtyři žáci (12 %) se do diskuze zapojují aktivně.

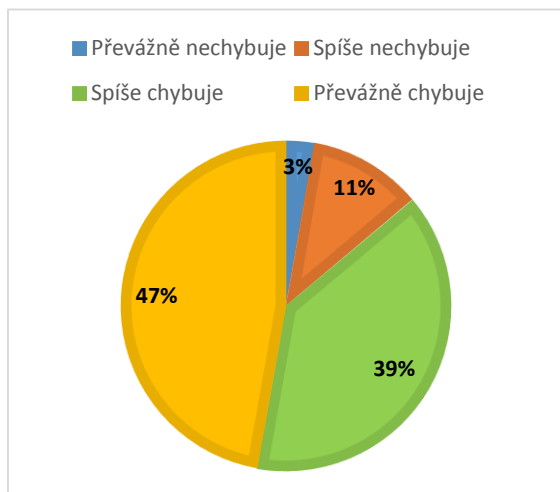
Individuální tempo učitelé respektují u 83 % žáků (30), ve dvou případech jsou žáci schopni práci splnit ve stejném časovém úseku jako žáci intaktní, čtyři žáci (11 %) práci ve stanovené čase nejsou schopni zpracovat.



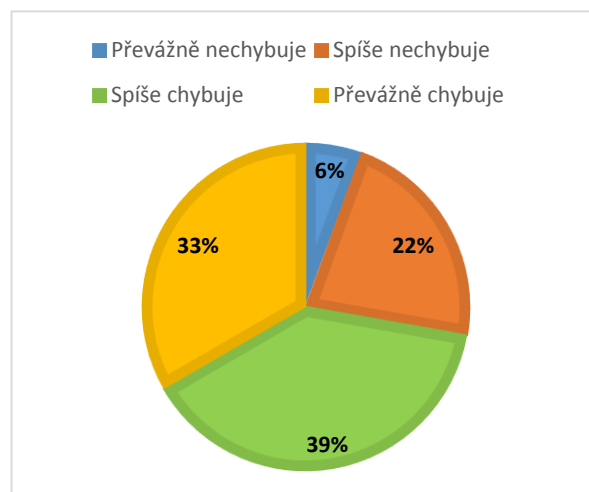
Graf 24: Pracovní tempo žáků

Mluvnice

Na osvojení konkrétních okruhů učiva jsme se zaměřili v následující části. V okruhu učiva určování mluvnických kategorií (učivo I. stupně) nechybuje jediný žák (3 %). Poměrně nízké zastoupení je i mezi žáky, kteří spíše nechybují (3 žáci, 11 %). Výrazně zastoupeni jsou žáci, kteří v tomto učivu chybují často. Čtrnáct jich (39 %) podle učitelů v praxi spíše chybují. Polovina šetřených žáků (17, celkem 47 %) je v aplikaci pravidel převážně neúspěšná.



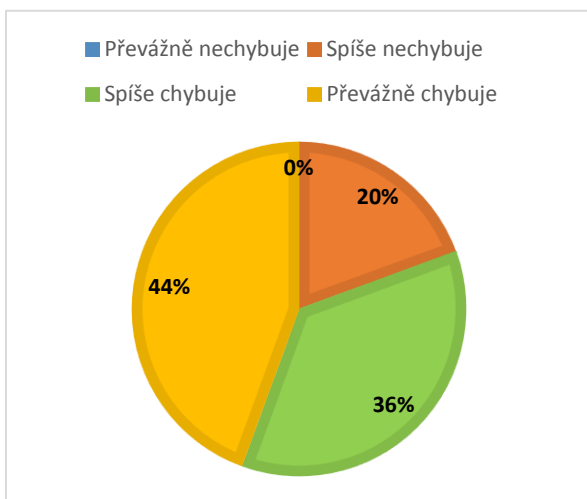
Graf 25: Mluvnické kategorie



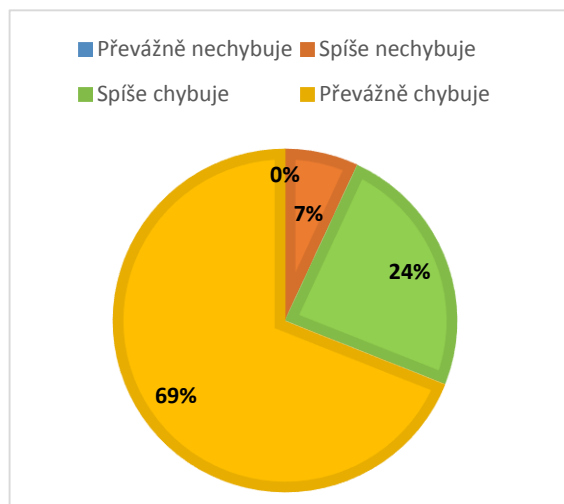
Graf 26: Vyjmenovaná slova

Dovednost aplikovat pravidla vyjmenovaných slov do praxe je s menšími chybami schopno aplikovat 8 žáků (22 %), v aplikaci spíše nechybují. Dvanáct žáků (33 %) ve vyjmenovaných slovech převážně chybují, čtrnáct (39 %) chybují častěji než nechybují. Dva žáci (6 %) v této oblasti chybují výjimečně.

Poměrně těžkým učivem se pro žáky jeví shoda podmětu s přísudkem. Šestnáct žáků (44 %) v této problematice převážně chybí, dalších třináct (36 %) žáků dle učitelů ve shodě spíše chybí. Téměř jedna pětina (7 žáků; 20 %) však v tomto učivu dosahuje více než průměrné úspěšnosti, v užití spíše nechybí. Žádný z respondentů nezvolil možnost *převážně nechybí*.



Graf 27: Shoda podmětu s přísudkem

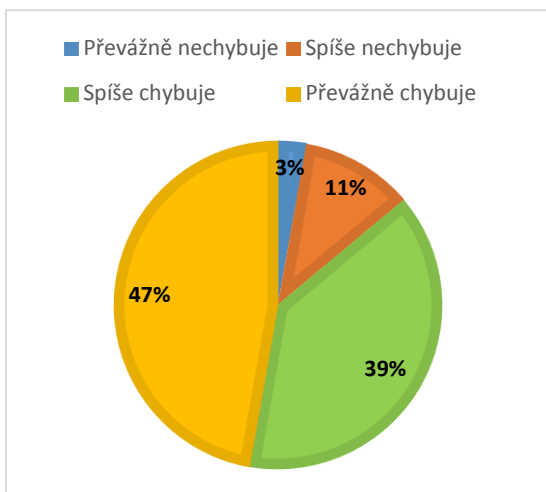


Graf 28: Interpunkce

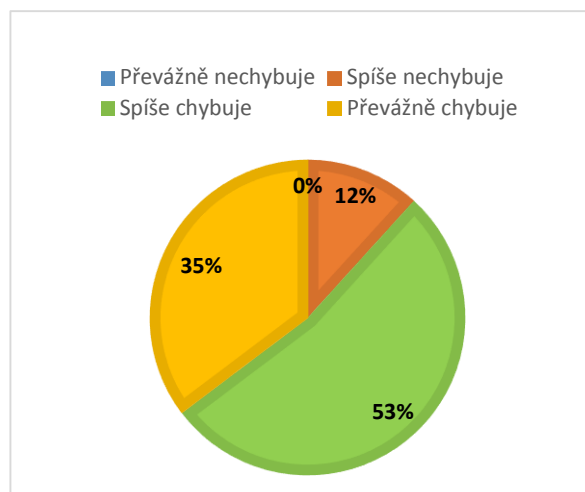
Nejen pro žáky s oslabením kognitivního výkonu je náročné osvojení interpunkčních pravidel. Podle zasazení problematiky psaní čárek do ŠVP jednotlivých škol se ještě sedm žáků s touto problematikou nesetkalo. Většina žáků, která se již s učivem interpunkce ve větných celcích seznámila, přesto podle odpovědí převážně chybí (20 žáků, 69 %), dalších sedm žáků se dopouští chyb častěji (24 %). Objevili se dva žáci (7 %), kteří dosahují při psaní čárek ve větách poměrně dobrých výsledků.

Jedním z nejnáročnějších obsahů v českém jazyce na základní škole je osvojení pravidel psaní velkých písmen. Jeden žák při psaní velkých písmen víceméně nechybí, další čtyři žáci (11 %) jsou v užití velkých písmen také poměrně úspěšní. Dva žáci se s daným učivem ještě nesetkali. Výrazná většina však aplikaci daných pravidel v písemném projevu nezvládá. Sedmnáct žáků (47 %) spíše chybí, čtrnáct žáků (39 %) je takřka vždy neúspěšných.

Dva žáci se s učivem předložek a předpon ještě nesetkali, čtyři žáci (12 %) jsou poměrně úspěšní, v praxi se dopouští chyb spíše výjimečně. Avšak většina všech sledovaných dětí, více než čtyři pětiny všech žáků (30) chybí, z nichž 12 žáků (35 %) se dopouští správného užití výjimečně. Sedmnáct žáků (53 %) pak převážně chybí.



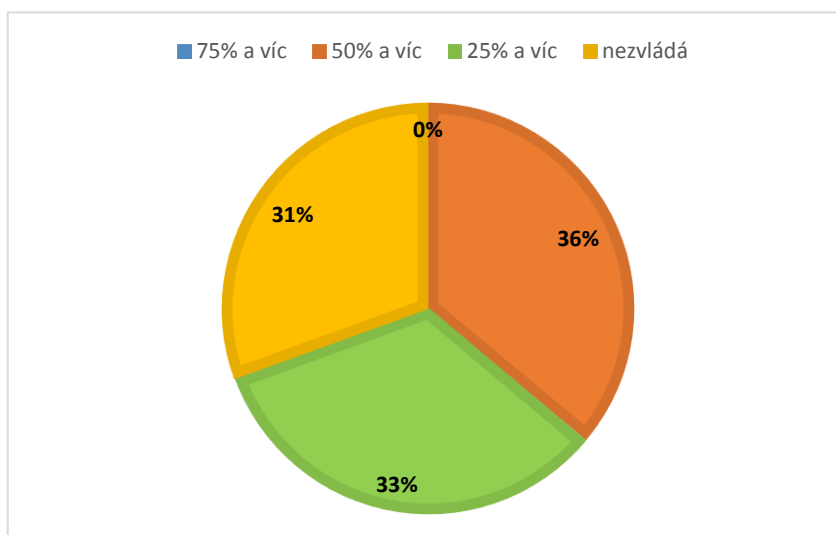
Graf 29: Velká písmena



Graf 30: Předložky a předpony s/z

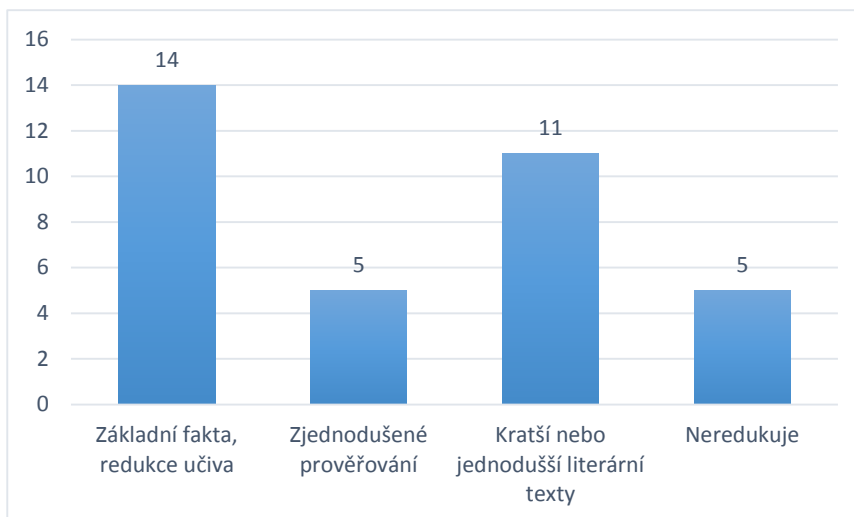
Literatura

Téměř třetina žáků podle vyučujících učivo literatury nezvládá (11 žáků, 31 %). Žádný z žáků také v literatuře nedosahuje výborných nebo chvalitebných výsledků, většina žáků se pohybuje okolo průměrné úspěšnosti. Respondenti zařadili 13 žáků (36 %) mezi skupinu těch, která obstojí ve více než polovině učiva, 12 žáků (31 %) zvládá učivo z více než jedné čtvrtiny, nepostoupí ale na polovinu znalostí.



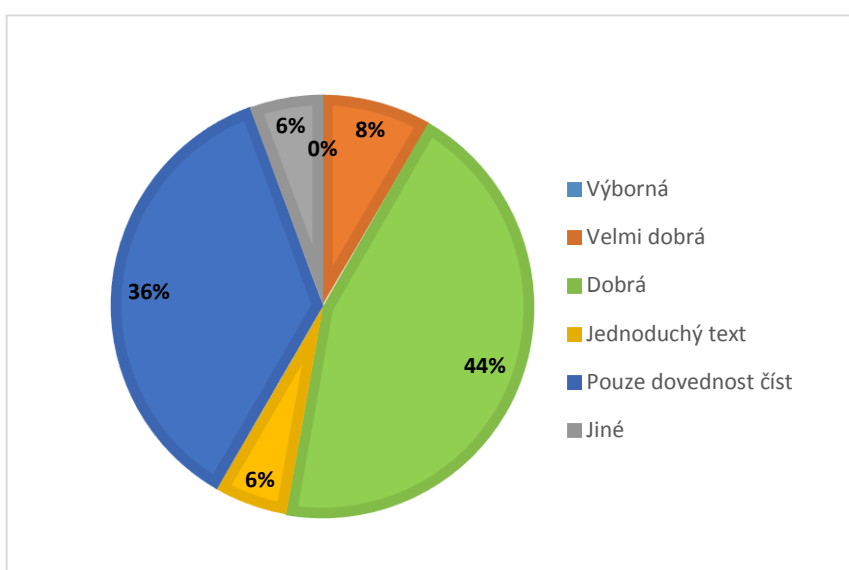
Graf 31: Úspěšnost v literatuře

Výuka žáků s OKV se v literatuře na rozdíl od žáků intaktních liší především v redukci učiva a orientaci na základní fakta. Tuto informaci uvedlo celkem 14 učitelů (41 %). Naopak pět žáků absolvují předmět v plném rozsahu (12 %). Formu upravených zjednodušených testů a uzpůsobení zkoušení pro žáky s OKV volí 5 učitelů (15 %), na porozumění textu a jeho náročnost a rozsah dbá 11 učitelů (41 %), jeden tázaný odpověď nevedl.



Graf 32: Úprava učiva v literatuře

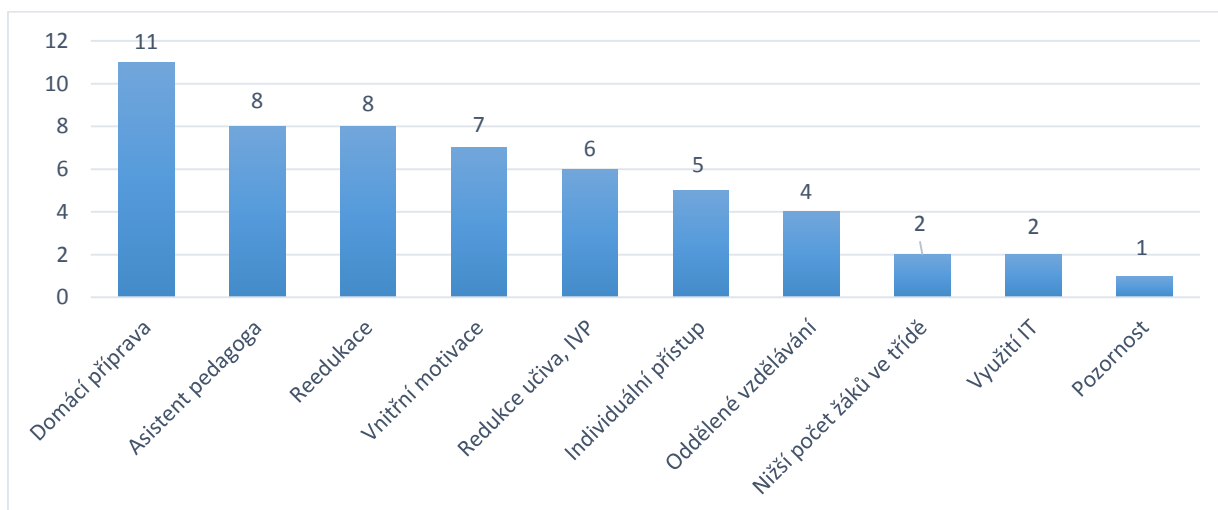
Polovina žáků si osvojila dovednost číst s porozuměním na dobré úrovni (16 dětí, 44 %), velmi dobré úrovně čtenářské gramotnosti dosahují tři žáci (8 %), vysoké zastoupení je však těch, kteří si osvojili pouze dovednost číst a smyslu textu nejsou schopni porozumět (13 žáků, 36 %). Dva žáci porozumí jednoduchému textu a dva žáci si neosvojili ani dovednost číst, dle učitelů doposud také slabikují.



Graf 33: Čtenářská gramotnost

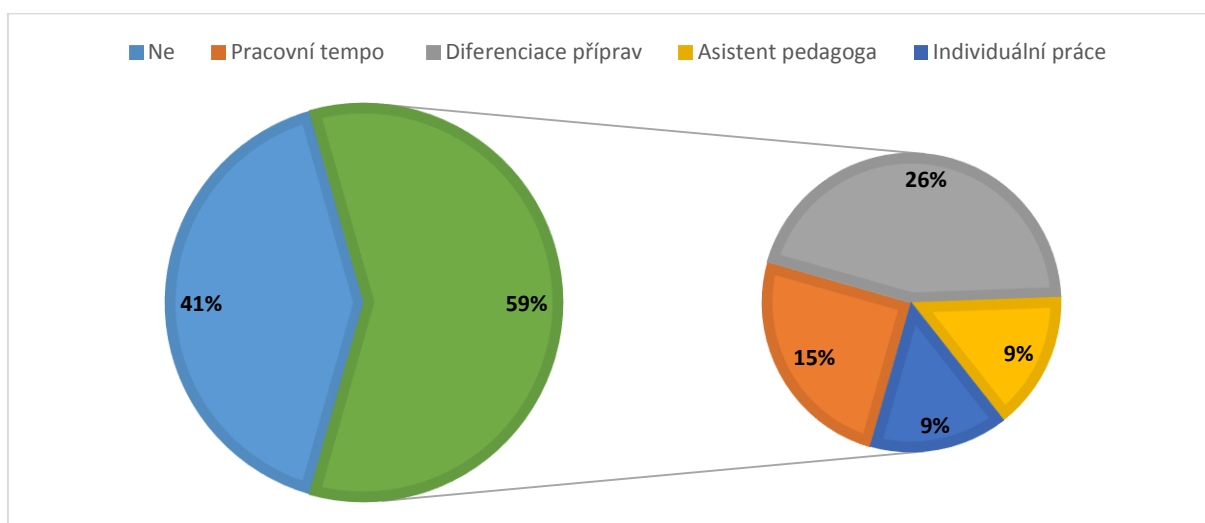
Postoje pedagogů

Mezi možnosti, které by mohly zlepšit žakovy podmínky v hodinách českého jazyka, učitelé zařazují nejčastěji kvalitní domácí přípravu (20 %), dále využití asistenta pedagoga (15 %), doučování (na které by žáci docházeli, tvoří celkem 15 %), redukci učiva (11 %), snížení počtu žáků ve třídě, pomalejší tempo výuky. Respondenti také velmi často zdůrazňovali důležitost osobní motivace žáka, a to v 13 procentech.



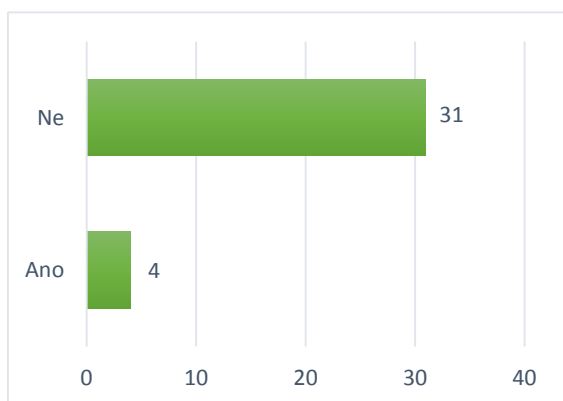
Graf 34: Opatření ke zlepšení vzdělávání

Z hlediska přípravy učitelů na výuku ve třídě se žákem s OKV pět učitelů (15 %) respektuje individuální pracovní tempo žáka, devět učitelů (26 %) považuje přípravu na vyučování za náročnější, připravují činnosti podle obtížnosti, tři učitelé (9 %) činnost ponechávají na asistentce pedagoga, tři učitelé se žákům věnují individuálně (využívají např. samostatnou práci pro ostatní žáky), dva učitelé neodpověděli.

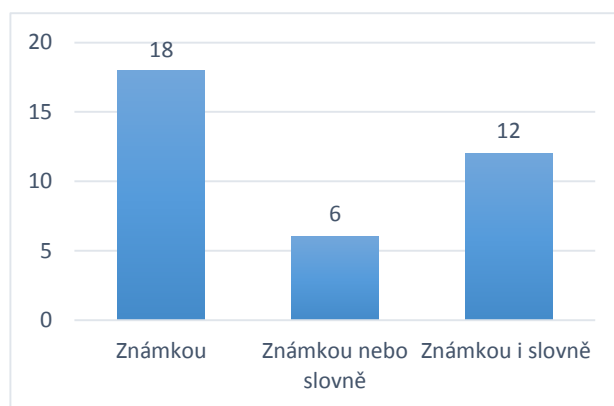


Graf 35: Změna přístupu učitelů

Osmdesát devět procent respondentů (31) považuje za nemožné, aby žáci byli schopni pojmout neredukovaný rozsah učiva základní školy. Zúžení obsahu učiva pro žáky s OKV považují za adekvátní. Čtyři žáci (11 %) jsou schopni pojmout učivo v plném rozsahu. Většina učitelů (27, 79 %) má na žáky s OKV nižší nároky než na žáky intaktní, a to i v případě, kdy to nepodmiňuje individuální vzdělávací plán. Sedm učitelů (21 %) hodnotí žáky s OKV podle stejných pravidel jako žáky intaktní. Jeden tázaný odpověď nevedl.

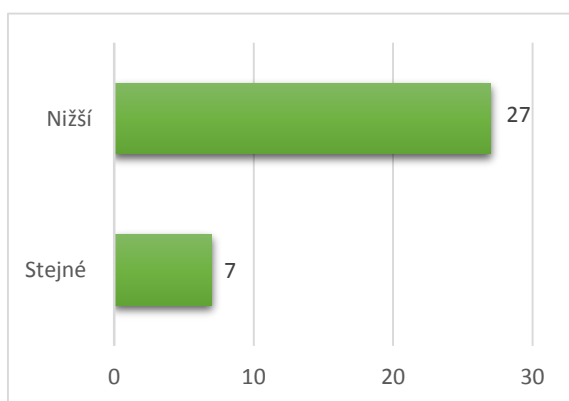


Graf 36: Vhodnost redukce učiva dle pedagogů

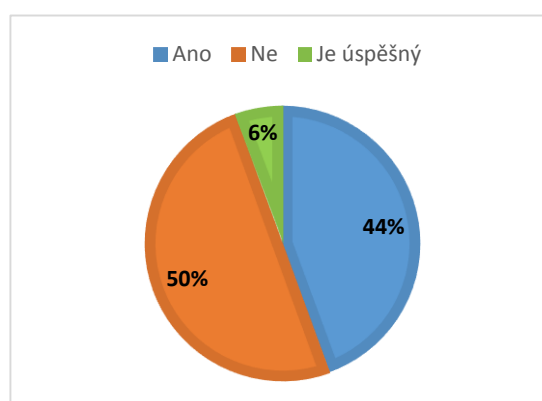


Graf 37: Nároky na žáky

Jako formu prověřování znalostí učitelé volí písemnou i ústní formu vyrovnaně ve 22 případech (63 %). Ústní zkoušení preferují u 7 žáků (20 %), písemné u 6 žáků (17 %). Téměř polovina žáků získává hodnocení slovní formou. Dvanáct žáků (33 %) je hodnoceno vždy známkou i slovně, šest žáků střídavě (17 %). Druhá polovina žáků, osmnáct (50 %), je hodnocena pouze známkou.



Graf 38: Způsob hodnocení



Graf 39: Sebevědomí žáků

Jsmo si vědomi jisté subjektivnosti tázaných, přesto nás zajímalo, jaký pohled mají učitelé na možné promítnutí školního neúspěchu na sebevědomí žáků. Nastaly poměrně vyrovnané výsledky. V 16 případech (44 %) se dle učitelů školní neúspěch žáků promítá na jejich sebevědomí, u druhé skupiny žáků žádný vliv na sebevědomí jejich školní úspěšnost nemá (50 %). Dva učitelé zhodnotili žáky za úspěšné (6 %).

13 Ověření stanovených hypotéz

H1 Dívky jsou v českém jazyce úspěšnější než chlapci.

Šetření poukázalo mezi vybraným vzorkem na rozdíl čtyř desetin v kvantitativním hodnocení žáků. Dívky dosahují v průměru lepších výsledků než chlapci. Vycházeli jsme z klasifikace žáků, přičemž jsme uvedené hodnoty zprůměrovali. Dívky se blíží častěji známkám dobrá až dostatečná, chlapci dostatečné. Předpoklad jsme stavěli na domněnce, že dívky jsou pilnější a snaživější než chlapci, tudíž jim více záleží na studijních výsledcích. Hypotéza byla realizovaným šetřením verifikována.

H2 Žáci, kteří mají asistenta pedagoga, nabývají větších kompetencí v pracovní oblasti než žáci bez asistenta pedagoga.

Celkem 6 žáků má jako opatření ve výuce k dispozici asistenta pedagoga (AP). Tři žáky shledali učitelé jako úspěšné v pracovních kompetencích. Patnáct žáků bez asistenta pedagoga je taktéž úspěšných v této klíčové kompetenci. Obě skupiny žáků si osvojili pracovní kompetence téměř v polovičním počtu všech žáků, tedy v poměru 3:6 a 15:29. Nelze tedy učinit závěr, že by žáci s asistentem pedagoga převládali v nabytí této kompetence nad žáky bez AP. Vycházeli jsme z předpokladu, že asistent pedagoga je podpůrnou osobou, která žáka vede k nabývání větší samostatnosti, stejně tak působí intervenčně v adaptaci žáka s OKV na třídní kolektiv. Hypotéza byla realizovaným šetřením falzifikována.

H3 Žáci, kteří disponují dobrou čtenářskou gramotností, dosahují lepších výsledků v literatuře než žáci, kteří se v textu neorientují.

Devatenáct žáků dosahuje dobré nebo velmi dobré úrovně čtenářské gramotnosti. Jedenáct z nich zvládá učivo literatury z více jak poloviny (nad 50 %). Oproti nim šestnáct žáků čte text bez porozumění a pouze dva z nich zvládají učivo literatury z více než poloviny (tzn. 14 žáků zvládá učivo literatury do 50 %). Lze tedy konstatovat, že žáci s lepší úrovní čtenářských schopností a orientace v textu lépe porozumí dalším úkolům v literatuře. Hypotéza byla realizovaným šetřením verifikována.

H4 Žáci dosahují lepších výsledků v literatuře než v mluvnici.

Při porovnání těchto dvou jednotek jsme pro zjednodušení přistoupili k sloučení odpovědí *převážně nechybuje a spíše nechybuje* a dále *spíše chybuje a převážně chybuje* v gramatické části učiva (15:85 %). Procentuální výsledky jsme porovnali s úspěšností žáků v literatuře, přičemž jsme pro srovnání postupovali analogicky, sloučili jsme dvě vyšší hodnoty s dvěma

nižšími (36:64 %). Náš předpoklad se na výzkumném vzorku naplnil, učivo literatury žáci zvládají lépe než mluvnici. Domníváme se, že je to způsobeno množstvím jevů v gramatice, které se musí žáci jednak bezchybně naučit, jednak také umět prakticky aplikovat. Literatura do jisté míry umožňuje pamětní osvojování bez požadavku aplikace do praxe, práci s textem a formou jiné učivo, které do jisté míry dává žákovi možnost realizovat se, oproti gramatice, která má jasná pravidla, která je nutno respektovat. Hypotéza byla realizovaným šetřením verifikována.

H5 Žáci, kteří se doma svědomitě připravují na výuku, dosahují lepších studijních výsledků než žáci, kteří se nepřipravují vůbec.

Šetření poukázalo na mírně lepší studijní výsledky u žáků, kteří se svědomitě připravují na výuku. Jsou hodnoceni nejčastěji stupni dobře až dostatečně. Žáci, u kterých domácí příprava či plnění úkolů zcela absentuje, jsou hodnoceni častěji dostatečně nebo nedostatečně. Domácí přípravu žáků považují učitelé za nejdůležitější pro zlepšení jejich školní úspěšnosti. Tento poznatek odkazuje především na rodinu, kterou je dítě nejčastěji ovlivňováno. Vyniká zde tedy důležitost rodinného prostředí, které by mělo být bezpečné a vnímavé k potřebám dítěte a mělo by mu vytvářet optimální podmínky pro jeho rozvoj včetně plnění školních povinností. Významnou roli sehrává rodina také jako silný motivační činitel, motivace ke studiu však není vždy naplňována. Hypotéza byla realizovaným šetřením verifikována.

H6 Žáci s osvojenými komunikativními kompetencemi se zapojují do diskuze častěji než žáci, kteří je osvojené nemají.

Tato hypotéza se prokázala, ovšem ne s tak výrazným rozdílem, jaký jsme předpokládali. Nadpoloviční většina všech žáků, kteří mají komunikativní dovednosti získané, se do diskuze zapojuje (jde o osm žáků ze třinácti). Žáci, u nichž učitelé nepovažují komunikativní kompetence za nabyté, tvoří však druhou polovinu diskutujících. Jedná se o téměř polovinu jedinců (šest ze čtrnácti). Hypotéza byla realizovaným šetřením verifikována.

H7 Učitelé mají potřebu si doplnit speciálněpedagogické vzdělání, když vyučují žáka s OKV.

Ačkoli všichni dotazovaní učitelé mají přímou zkušenost se vzděláváním žáka s OKV, pouze menšina z nich, která speciálněpedagogické vzdělání nemá, považuje vzhledem ke specifickým potřebám žáka odborné vzdělání za důležité. Téměř dvě třetiny učitelů potřebu vzdělání v tomto smyslu nepovažují za důležitou. Hypotéza byla realizovaným šetřením falzifikována.

14 Diskuze

Výzkumu se účastnili učitelé českého jazyka a literatury základních škol tzv. běžného vzdělávacího proudu. Ti refletovali, popř. hodnotili úspěšnost a další charakteristiky žáka s oslabením kognitivního výkonu v českém jazyce a literatuře na II. stupni.

Uvedené šetření poukázalo na mírně lepší studijní výsledky u dívek než u chlapců, nevznikl mezi nimi ale žádný výrazný rozdíl. Pohlaví žáků však v jejich školní úspěšnosti nemusí sehrávat významnější roli. Podpora asistenta pedagoga je žádoucí, šetření ale nepoukázalo na srovnatelně lepší výsledky v osvojení si pracovních kompetencí díky jeho vedení. Velmi dobře si pracovní kompetence osvojili i žáci, kteří se vzdělávají bez asistenta pedagoga. Vysoké zastoupení v nabytí této kompetence nás potěšilo, neboť se domníváme, že je velmi přínosná pro budoucí život všech žáků, ostatně jako většina kompetencí dalších, které si jsou žáci s OKV schopni osvojit. Pozitivní je také vysoké zastoupení kompetencí sociálních a personálních, jichž žáci s OKV nabývají.

Klíčovou rolí pro dosažení úspěšnosti při výuce je porozumění předloženým informacím, pokynům a souvislostem, se kterými se žák v hodině českého jazyka střetává. Porozumění je základním východiskem pro další práci, resp. její splnění. U žáků s OKV je porozumění narušeno. Podobně jednoznačně se jeví preference verbální formy při objasňování. Šetření poukázalo na nutnou potřebu zabezpečit porozumění verbálním komentářem učitele. Nezastupitelnou roli při porozumění hrají názorné pomůcky. Zlepšení porozumění v souvislosti s jejich využíváním potvrdily čtyři pětiny respondentů. Poukazujeme také na skupinu žáků, na niž nemají pomůcky pro porozumění žádný vliv.

Příznivé výsledky shledáváme také ve čtenářských schopnostech, u poloviny žáků můžeme hovořit o jejich dobrém zvládnutí. Gramotnost v této praktické dovednosti je velmi významná pro orientaci v informačních či jiných textových zdrojích, se kterými se jedinec setká nejen v osobním, ale i profesním životě. Největšího zastoupení v úspěšnosti se dostalo žákům na poli komunikační výchovy. S přihlédnutím k praktickému významu této složky je jistě dobře, že žáci s OKV ve společnosti obstojí. Schopnost verbální komunikace je devizou, kterou v budoucnosti žáci využijí. Je nanejvýš vhodné podporovat žáky v komunikativních kompetencích, kdy si tříbí jazyková vyjádření anebo posilují dovednost veřejně vystupovat, která jim není vlastní, pokud jsou to žáci introvertní nebo submisivní. Schopnost formulovat své myšlenky a následně je obhajovat považujeme u žáků s OKV, kteří mohou být do jisté míry ohroženější na trhu práce, za velmi potřebné.

Ze získaných výsledků můžeme konstatovat, že žáci s OKV jsou téměř v polovině případů integrováni do kolektivu vrstevníků – spolužáků a jejich kognitivní deficity nemají na sociální vztahy vliv. Je třeba však také potřeba poukázat na druhou polovinu žáků, která se do kolektivu třídy nezačlenila, popř. nebyla kolektivem třídy přijata. Učitelé připomněli potřebu některých žáků s OKV vyhledávat kamarády mezi žáky o několik ročníků mladšími. Otázkou k zamyšlení je, zdali je tento stav „zdravý“ pro žáka s OKV, který je sice se žáky ve třídě, ale de facto segregován.

Oslabení kognitivního výkonu je pro samotného jedince velmi citlivé především v situacích, kdy si své omezení uvědomuje a srovnává se s výkony ostatních, popř. se snaží vyrovnat výkonům svých spolužáků. Pocity méněcennosti, které v tomto prostředí mohou vzniknout, se odrážejí na sebevědomí žáka. Opačný přístup ke školním výsledkům, tedy velkou nemotivovanost ke vzdělávání a laxní přístup k učení je druhým extrémem, který se může objevovat. Výsledky poukázaly na velmi vyrovnané názory na vliv OKV na sebevědomí žáků. Dle našeho názoru tento výsledek signalizuje jak nutnost citlivého přístupu k žákům s OKV, tak také vyjadřuje náročnost co do motivovanosti žáků ke vzdělávání.

Ačkoli oslabení kognitivního výkonu není postižením či znevýhodněním, které by dle současné legislativy umožňovalo jisté úlevy či speciální prostředky pro vzdělávání primárně z tohoto důvodu a z toho vyplývající nárok na individuální vzdělávací plán, jsou žáci s OKV často s IVP vzděláváni. Poradenští pracovníci využívají přidružených postižení, která žáci mají diagnostikovaná a na jejich základě žáci s OKV získávají tuto speciálněpedagogickou podporu. V tomto kontextu odkazujeme na výzkum Brožové (2010). V našem výzkumném vzorku se nejčastěji objevovaly v souvislosti s individuálním vzdělávacím plánem specifické poruchy chování, učení, nebo jejich kombinace. Připomínáme, že názory na diagnostikování SPU u žáků se sníženým nadáním nejsou jednotné a doposud se spíše preferuje diagnostikování u žáků alespoň s průměrnou úrovní intelektu.

Zkoordinování výuky žáků intaktních a žáků s OKV považujeme za velice náročný požadavek na vyučujícího, který je ještě obtížnější realizovat v praxi. Hlavní rozdíl nastává už v pracovním tempu žáků, úrovni jejich porozumění a rozsahu učiva, které jsou schopni pojmout oproti žákům intaktním. Rozsahem široká diferenciacce učiva nebo použitých technik je dle našeho názoru realizovatelná jen zkušeným pedagogickým mistrem, který je schopen současně vyučovat na různých úrovních žáky širokého intelektového spektra (na myslí máme i žáky nadané, kteří též mohou potřebovat speciální vzdělávací přístup pedagoga). Asistent pedagoga

se nám jeví jako velmi přínosný činitel v procesu výuky. Individuální přístup je hlavním faktorem, který je nutný respektovat při výuce žáka s OKV, což lze vzhledem ke všem žákům ve třídě těžko zajistit. Asistent je (nejen) těmto žákům k dispozici, je platný při motivaci žáků, doučování nebo vysvětlování učební látky. Současně kooperuje s učitelem a doplňuje jeho činnost, aby se učitel mohl věnovat všem žákům ve třídě.

Rozsah učiva, se kterým by se měli seznámit žáci s OKV, je ve většině případů šetřeného vzorku redukován. Tuto úpravu považuje naprostá většina pedagogů za nezbytnou. V praxi se realizuje především v podobě omezení učiva literatury na polovinu či jen základní fakta a díla, jednodušší nebo kratší texty, procvičování pouze jednoho jevu nebo kratší slohové práce. Jeden pedagog upozornil na nemožnost učivo žákům s OKV dle vyjádření České školní inspekce redukovat. Vzhledem k množství učiva a jistým hranicím, které je třeba u jedince respektovat, považujeme redukci učiva co do šířky i hloubky za vhodnou. Míra upravení vzdělávacího obsahu však vždy musí vycházet z individuálních schopností žáka. Domníváme se, že by se autoři případné úpravy v rozsahu učiva měli vyvarovat poddimenzovanosti požadavků na žáka tak, aby úpravy respektovaly žakovy možnosti, snažily se využít jeho potenciál a směřovaly k dosahování co nejlepších výsledků, jichž je žák schopen a které mu budou přínosem.

Pozitivně hodnotíme fakt, že u necelé poloviny žáků učitelé využívají slovní podoby hodnocení, která má pro žáka větší výpovědní hodnotu než kvantitativní hodnocení, které v případě neúspěchu nepůsobí tak demotivačně. Naopak při úspěchu považujeme známku za motivační. Je třeba mít na paměti, že hodnocení je vyjádření spokojenosti či nespokojenosti s aktuální aktivitou či výsledky žáka a je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu, jíž se žádný žák nevyhne. Je tedy vhodné dbát na jeho podobu či kvantitu, aby touha po pozitivním hodnocení nebyla smyslem žakovy učební snahy.

Velmi překvapivě na nás zapůsobil postoj pedagogů, kteří se sice z většiny nepovažují za kompetentní vzdělávat žáka s OKV, zároveň ale nevnímají speciálněpedagogické vzdělání za potřebné. Je k zamyšlení, jakou roli hraje osobní motivace pedagogů k dalšímu sebevzdělávání s přihlédnutím k množství nároků na učitele.

Během zpracování výsledků jsme se setkali také s některými vyhraněnými názory nebo s jistou „neochotou“ žáka vzdělávat, což připisujeme spíše jeho osobnostním vlastnostem nežli slabšímu kognitivnímu výkonu. Potěšil nás naopak fakt, že někteří učitelé přistupují ke vzdělávání žáka s OKV laskavě, respektují jeho determinanty a nepovažují ho za zatěžující

element ve třídě. Závěrem chceme vyjádřit obdiv všem učitelům, kteří vyučují žáka s OKV v kolektivu dalších žáků a tuto náročnou činnost zvládají ku prospěchu všem žákům. Další neokomentované položky předloženého šetření dokreslují prostředí žáka s OKV ve výuce českého jazyka.

Jsme si vědomi toho, že výzkumný vzorek je statisticky nevýznamný. V žádném případě tedy výsledky šetření nezobecňujeme na celou populaci žáků s OKV, ale vztahujeme je ke skupině jedinců, u nichž jsme dané prvky sledovali. Závěry mohou být pouze náznakem, jaký stav je ve vzdělávání žáků s OKV ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura.

15 Doporučení pro praxi

Jako doporučení pro praxi formulujeme výše uvedená osvědčená doporučení, která jsou v současnosti používána v pedagogickém procesu v interakci se žákem s OKV. Za již snad samozřejmý lze pokládat individuální přístup a s ním související respektování osobního tempa výuky, stejně významná je zásada názornosti a používání přehledů učiva a tabulek, které má žák neustále k dispozici. V praxi se osvědčila úprava kontrolních prací, v nichž žáci s OKV mohou volit z několika nabízených odpovědí nebo doplňují některá slova na rozdíl od žáků intaktních. Velmi důležité je dbát na domácí přípravu a procvičování, které v souladu s přemostěním učiva do života bude žákovi přínosem. Není cílem, aby byl žák požadavky školy přetížený a škola se stala středobodem jeho pozornosti i volného času.

V souladu se současnými preferencemi ve vzdělávání se přikláníme k nutnosti posilovat kompetence žáků. Na poli českého jazyka kompetence především čtenářské, v širším kontextu pak i veškeré kompetence klíčové. Potenciál shledáváme v posilování žáků v kompetencích k řešení problémů. Jejich osvojení je sice pro žáka s OKV náročné a má své limity, jejich částečné nabytí však považujeme za důležitý projev samostatnosti jedince jako žádoucího faktoru pro budoucí život.

Za velmi vhodné a vypovídající o zlepšení či zvládnutí učiva považujeme slovní hodnocení, popř. doplněné známkou. Učitel jeho prostřednictvím může reflektovat žákovy pokroky či nenásilně upozorňovat na nedostatky, které je potřeba doplnit. Hodnocení může mít podobu také krátkých vět či ustálených spojení, nebo například v podobě emotikon, které jsou žákovi blízké a povzbudí ho.

Za potřebné také považujeme využít potenciálu asistenta pedagoga, který není rovnítkem pro žáka s OKV, ale v případech, kdy žák není schopen dostát nárokům, jež jsou na něj kladeny, považujeme asistenta pedagoga nebo druhého pedagoga za přínosného, ne-li nezbytného. Stejně tak se dle současných poznatků jeví jako velmi vhodné snížení počtu žáků ve třídě.

Domníváme se také, že vzhledem se konceptu společného vzdělávání a předpokladu, že se se žáky s OKV setká během své praxe naprostá většina učitelů, by bylo vhodné alespoň dílčí vzdělání pedagogů základních škol v oblasti speciální pedagogiky. Je tedy úlohou vzdělávací koncepce školského resortu, zdali je v souvislosti s tímto fenoménem žádoucí mít poučené pedagogy, kteří by díky tomuto proškolení snad lépe mohli vnímat a reagovat na potřeby žáků vyžadujících podporu ve vzdělávání.

Potenciál k zlepšení vidíme také v mimoškolní úrovni, a to v apelu na rodinu jako faktor, který velmi významně formuje osobnost žáka. Uskutečnění takové intervence a posílení rodičovského vedení dětí je však vizí, která se velmi těžko naplňuje. Možným prostředníkem budiž intervenční aktivity neziskových organizací, které mohou příznivě působit na rodinu v posilování jejích kompetencí.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo za využití odborné literatury nastínit problematiku fenoménu oslabení kognitivního výkonu (resp. hraničního pásma mentální retardace). Specificky jsme se věnovali žákům s oslabením kognitivního výkonu a jejich edukaci a na II. stupni základních škol. Tento cíl jsme zpracovali do podoby teoretické a empirické části práce, přičemž teoretická část obsahově pokrývá základní poznatky o daném jevu. Vymezili jsme cílovou skupinu, uvedli oslabení kognitivního výkonu ve vztahu se specifickými poruchami učení a sociálně podmíněnou mentální retardací, pojednali o inteligenci jako o složce osobnosti v souvislosti s tímto deficitem, nastínili problematiku medicínské klasifikace daného jevu a sledovali jsme etiologii postižení a psychologické aspekty jedinců s oslabením kognitivního výkonu. Závěrečné kapitoly této části shrnuly specifika výchovně-vzdělávacího procesu a uvedly předmět českého jazyka a literatury. Empirická část práce blíže sledovala edukační proces s důrazem na zmapování zvládnutí nároků výuky stran žáků s oslabením kognitivního výkonu na II. stupni základních škol běžného proudu ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura. Tato část poskytla obraz výuky u sledovaných žáků v daném předmětu získaný prostřednictvím dotazníkového šetření a vyhodnotila sebraná data vztažená k jedincům, kteří byli subjektem výzkumu.

Získané výsledky poukázaly na rezervy vzdělávací koncepce, tyto nevyužité možnosti shledáváme v potenciálním úsilí zlepšit školní úspěšnost sledovaných žáků (vzhledem k poměrné neúspěšnosti žáků v českém jazyce). Práce neměla v žádném případě za cíl poukázat na nedostatky ve vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu. Ve svém důsledku ale poukazuje na nutnost, opodstatněnost a oprávněnost podpůrných opatření ve vzdělávání, která by lépe reflektovala specifické vzdělávací potřeby žáků. Předložená práce nepřímou zdůrazňuje potřebu upravit podmínky vzdělávání žáků, a koresponduje tak s aktuálními změnami ve vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu, jimiž oprávněně dojde k určité úpravě vzdělávacích podmínek pro tyto žáky a k odpovídajícímu naplnění jejich individuálních vzdělávacích potřeb, tedy respektování jejich specifických charakteristik, stejně tak, jako je tomu u žáků s jinými obtížemi.

Vzdělávání obecně, ale zejména vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, klade na všechny jeho činitele nemalé nároky. Úspěšný průběh tohoto úkolu pramení především ze spolupráce na společné myšlence všech zúčastněných. Jde především o kooperaci mezi školou, resp. učiteli, rodiči žáka, kteří ho přirozeně formují a žákem samotným

a jeho přístupem. Nutná je také podpora adekvátní edukace ze strany školských poradenských zařízení. Tento nezbytný základ pak vytváří vhodné klima pro edukaci žáků mj. v českém jazyce a literatuře, který je během školní docházky stěžejním předmětem. Jeho kladný průběh je příznivým signálem pro vyučujícího, ale především pro žáka, který získá vědomosti a dovednosti, které bezpochyby využije ve svém životě. Můžeme v této souvislosti zmínit čtenářskou gramotnost, písemný projev nebo komunikativní dovednosti.

Změnu v koncepci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve prospěch jedinců s oslabením kognitivního výkonu vítáme, neboť se domníváme, že škola je prostředím, ve kterém žák tráví nezanedbatelnou část svého života, a tak by měla být institucí, která respektuje jeho vzdělávací možnosti, nepřehlíží jeho osobnostní specifika a ve které se žák cítí příjemně. Velký dík patří všem osobnostem, které se věnují problematice jedinců s oslabením kognitivního výkonu, a pedagogům, kteří zodpovědně a s laskavostí tyto žáky učí.

Seznam použitých zdrojů a literatury

BAJO, I., VAŠEK, Š. *Pedagogika mentálně postižených. Psychopédia*. 1. vyd. Bratislava: Sapia, 1994. 240 s. ISBN 80-967180-1-0.

BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 183 s. ISBN 978-80-262-0693-4.

BERNINGER, V. W. Understanding the 'Lexia' in Dyslexia: A Multidisciplinary Team Approach to Learning Disabilities. In *Annals of Dyslexia*. [online]. 2001, Volume 51, Number 1, Page 26. [cit. 2015-12-28] ISSN 1934-7243.
Dostupné z: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11881-001-0004-3#page-1>

BROŽOVÁ, D. Žáci s poruchami učení v (nej)širším slova smyslu. [CD-ROM]. In *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole: sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido, 2007. 128 s. ISBN 978-80-7315-150-8.

BROŽOVÁ, D. *Analýza poradenské podpory a možností intervence u žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno, 2010. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. 242 s.
Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1336578640.pdf>

BROŽOVÁ, D. *Poradenská podpora a edukace hraničních žáků. Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 185 s. ISBN 978-80-210-5340-3.

ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upr. vyd. Praha: SPN, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5 – 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013. [cit. 2015-08-31]. ISBN 978-0-89042-554-1.
Dostupné z: <https://docs.google.com/file/d/0BwD-YtZFWfxMbWs2UC1WdWJzZTQ/edit?pli=1>

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV – 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994. [cit. 2015-08-31]. ISBN 0-89042-061-0.
Dostupné z: <https://justines2010blog.files.wordpress.com/2011/03/dsm-iv.pdf>

DURMEKOVÁ, S., NOVOTNÁ, P. *Analýza služeb školských poradenských zařízení pro mimořádně nadané děti a žáky*. [online]. 2011. Aktualizace 2. 4. 2012. [cit. 2015-10-31].
Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/ostatni/analyza_sluzeb_s_pz_pro_mn/analyza_sluzeb_spz_pro_mn.htm

EDELSBERGER, L. et al. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H&H, 2000. 418 s. ISBN 80-86022-76-5.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. 348 s. ISBN 80-85928-48-5.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

International Classification of Diseases, Tenth Revision, Clinical Modification (ICD-10-CM) [online]. *ICD10Data.com*. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.icd10data.com/ICD10CM/Codes/R00-R99/R40-R46/R41-/R41.83>

JANKOWSKA, A. M. et al. Stability of WISC-R scores in students with borderline intellectual functioning. In *Health psychology report*. 2014. Volume 2(1). Dostupné z: <http://www.termedia.pl/Original-article-Stability-of-WISC-R-scores-in-students-with-borderline-intellectual-functioning,74,22762,1,1.html>

KOLUCHOVÁ, J. et al. *Přehled patopsychologie dítěte II*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 107 stran.

LEČBYCH, M. K historii pojmu mentální retardace. In *Dobromysl*. [online]. 2007. [cit. 2015-10-31]. Dostupné z: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1303>.

MALÁ, E. Mentální retardace. In *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 492 s. ISBN 978-80-7367-404-5.

MAREŠOVÁ, H. *Základy historické mluvnice češtiny: s texty k rozboru*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 129 s. ISBN 978-80-244-2028-8.

MARKOVÁ, E., VENGLÁŘOVÁ, M., BABIAKOVÁ, M. *Psychiatrická ošetrovatelská péče*. Praha: Grada, 2006. 1. vyd. 352 s. ISBN 80-247-1151-6.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ P., FELCMANOVÁ L. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 221 stran. ISBN 978-80-244-4654-7.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize (MKN – 10). Aktualizovaná druhá verze k 1. 4. 2014. [online]. 2014. [cit. 2015-08-31]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, Praha, 2013. 874 s. ISBN: 978-80-904259-0-3. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/upravena-verze-mkn-10>

MÜLLER, O. et al. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 87 s. ISBN 80-244-0207-6.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie: přehled základních oborů*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. 863 s. ISBN 978-80-7387-443-8.

NOVOTNÁ, L. *Deficity dílčích funkcí u dětí v předškolním věku*. Brno, 2006. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. 88 s. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/56233/pedf_m/Diplomova_prace-Lenka_Novotna.pdf

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

PRAUS, P. Inteligence a její měření. [online]. In *Mensa: Časopis Mensy České republiky*. 10. 7. 2008. Aktualizace 2. 4. 2012. [cit. 2015-10-31]. Dostupné z http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013. 146 s. [cit. 2015-09-09]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/213/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. 165 s. [cit. 2016-02-29]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 183 s. ISBN 80-7178-425-7.

ŘEŘICHOVÁ, V. Čtenářská gramotnost a rozvoj klíčových kompetencí. In *Specifika edukace žáků se speciálními potřebami s přesahem do sféry pracovního uplatnění*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 168 s. ISBN 978-80-244-2655-6.

SADOCK, B. J., SADOCK, V. A., RUIZ, P., KAPLAN, H. I. *Kaplan & Sadock's comprehensive textbook of psychiatry*. 9th ed. Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins, 2009. 2187-4520 s. ISBN 9780781768993.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2011. 221 s. ISBN 978-80-7367-889-0.

Using DSM-5 in the Transition to ICD-10. [online]. In *American Psychiatric Association*. 2015. [cit. 2015-08-31]. Dostupné z: <http://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/icd-10>

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VALENTA, M. et al. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 322 s. ISBN 80-244-0698-5.

VALENTA, M. et al. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA, M. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 238 s. ISBN 978-80-244-4614-1.

VALENTA, M. et al. *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. 317 stran. ISBN 978-80-262-0937-9.

VAŠEK, Š. *Špeciálna pedagogika: terminologický a výkladový slovník*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1994. ISBN 80-08-01217-X.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online]. 17.02.2005 [cit. 2015-07-09]. Dostupná z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. 21.01.2016 [cit. 2016-18-03]. Dostupná z: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.htm>

WEISS, L. G., PRIFITERA, A., HOLDNACK, J. A., SAKLOFSKE, D. H. *WISC-IV Advanced Clinical Interpretation*. Academics Press: 2006. 1st Edition. 448 Pages. ISBN: 978-0-12-088763-7 Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=HgYUw92n1VQC&pg=PA75&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Zákon č. 561/ 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. 19.11.2004 [cit. 2016-02-10]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/35181/>

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-038-3.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. vyd. Praha: Portál, 2015. 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

Seznam použitých zkratek

AP	Asistent pedagoga
APA	The American Psychological Association
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder; specifická porucha chování
CNS	Centrální nervová soustava
DMO	Dětská mozková obrna
DSM	Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch
FAS	Fetální alkoholový syndrom
ICD	International Classification of Diseases
IQ	Intelligenční kvocient
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMP	Lehké mentální postižení
LMR	Lehká mentální retardace
mj.	mimo jiné
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů
MR	Mentální retardace
např.	například
OKV	Oslabení kognitivního výkonu
PLPP	Plán pedagogické podpory
resp.	respektive
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPU	Specifické poruchy učení
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
vs.	versus
WHO	World Health Organization
ZŠ	Základní škola

Seznam obrázků, tabulek a grafů

- Obrázek 1: Rozložení IQ v populaci – Gaussova křivka
Tabulka 1: Označení inteligence podle Weisse
Tabulka 2: Označení sledované skupiny
Tabulka 3: Rozesazení žáků ve třídě
Tabulka 4: Dosažené kompetence žáků
Graf 1: Zastoupení respondentů podle pohlaví
Graf 2: Léta praxe respondentů
Graf 3: Vzdělání pedagogů
Graf 4: Dojem kompetentnosti
Graf 5: Pohlaví žáků
Graf 6: Zastoupení žáků v ročnících
Graf 7: Příčiny OKV
Graf 8: Diagnózy žáků s OKV
Graf 9: Důvod vypracování IVP
Graf 10: Podpora asistenta pedagoga
Graf 11: Doporučení ŠPZ na úpravu vzdělávání
Graf 12: Pozice žáků ve skupině
Graf 13: Klíčové kompetence
Graf 14: Úroveň porozumění žáků
Graf 15 : Úroveň porozumění žáků
Graf 16: Vliv názorných pomůcek na porozumění
Graf 17: Domácí příprava
Graf 18: Úspěšnost žáků v jednotlivých složkách českého jazyka
Graf 19: Úspěšnost žáků v jednotlivých okruzích českého jazyka
Graf 20: Úspěšnost žáků klasifikačně
Graf 21: Aktivita při skupinové práci
Graf 22: Samostatná práce
Graf 23: Zapojení do diskuze
Graf 24: Pracovní tempo žáků
Graf 25: Mluvnické kategorie
Graf 26: Vyjmenovaná slova
Graf 27: Shoda podmětu s přísudkem
Graf 28: Interpunkce
Graf 29: Velká písmena
Graf 30: Předložky a předpony s/z
Graf 31: Úspěšnost v literatuře
Graf 32: Úprava učiva v literatuře
Graf 33: Čtenářská gramotnost
Graf 34: Opatření ke zlepšení vzdělávání
Graf 35: Změna přístupu učitelů
Graf 36: Vhodnost redukce učiva dle pedagogů
Graf 37: Nároky na žáky
Graf 38: Způsob hodnocení
Graf 39: Sebevědomí žáků

Seznam příloh

Příloha 1: Vybrané komentáře respondentů

Příloha 2: Dotazník

Resumé

Diplomová práce se tematicky zaměřuje na žáky s oslabením kognitivního výkonu a jejich obraz v českém jazyce a literatuře na II. stupni základních škol. Teoretická část zasazuje problematiku do psychopedie, uvádí používané termíny, pojednává o fenoménu inteligence, vymezuje téma z hlediska medicinského, nastiňuje příčiny obtíží a psychologické aspekty jedinců s daným oslabením. Dále pojednává o edukaci jedinců v širším smyslu a v užším smyslu ve vztahu k českému jazyku a literatuře. Empirická část zmapovala zvládání nároků vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura žáky s oslabením kognitivního výkonu na II. stupni základních škol běžného proudu. Získaná data potvrdila oprávněnost podpůrných opatření i pro žáky s oslabením kognitivního výkonu, na které se doposud nevztahují.

Summary

The thesis is thematically focused on pupils with cognitive disadvantage and their image in the Czech language and literature at the upper primary school. The theoretical part puts the issue into Czech Psychopedia, according to the terms used, discusses the phenomenon of intelligence, defines the theme from medical perspective, outlines the causes of difficulties and psychological aspects of people with the disadvantage. It also deals with the education of people in a broader sense as well as in a narrow sense in relation to the Czech language and literature. Empirical part mapped ability to cope with the demands of the educational field Czech language and literature students with the cognitive disadvantage at the mainstream upper primary school. The obtained data confirmed the legitimacy and support measures for pupils with a cognitive disadvantage, which are not yet covered.

Příloha 1 Vybrané komentáře respondentů (v původním znění):

literatura je postavena na myšlení a komunikaci, takže když mi po celém článku řekne, že byl o psovi, беру to jako vrchol jeho soustředění

U těchto dětí je nutná spolupráce s rodiči při domácí přípravě žáka a rodiče se musí s dítětem učit, opakovat denně. Školní práce nestačí.

u žáka chybí sebekritika, neúspěch často připisuje někomu jinému

myslím, že dosahuje dobrých výsledků

nevěřím, že selepší

zpětné přeřazení, kam patří, do skupiny žáků s MR

není motivován - především vnitřně - není přesvědčen o tom, že vzdělání je důležité, neučí se a neplní domácí úkoly, je mu to jedno, je to začarovaný kruh

Na vysvědčení jej hodnotím většinou známkou dobrou, protože nemám to srdce mu dávat horší známku vzhledem k jeho snaživosti pracovnímu nasazení (přestože výsledek neodpovídá energii, kterou do práce vloží). Navíc si myslím, že v životě ještě „narazí“ tolikrát, že mu nebudu protivit český jazyk už v jeho 13 letech.

(asistent) uleví, mužu se venovat intaktním zakum a ne se neustale zdrzovat s jednim

XXX byl zpočátku bázlivý, měl předsudky, že mezi nové spolužáky nezapadne, téměř nikoho v nové třídě neznal. Měl strach, že noví kamarádi se s ním nebudou chtít vzhledem k jeho kombinovanému postižení ani bavit. Pod podpurným vedením asistenta pedagoga se pomalu začleňoval do kolektivu. Bylo důležité budovat sebedůvěru a potlačit strach z neúspěchu, ale i celou třídu připravit a motivovat na tohoto žáka. V současnosti se XXX kamarádi téměř se všemi spolužáky ve třídě, chlapci převažují, aktuálně sedí v lavici s nadaným žákem, který mu i občas pomáhá. XXX chodí do školy rád. Jeho studijní výsledky i se zohledněným přístupem jsou v hlavních předmětech podprůměrné, ale důležitá je i jeho snaha.

Označení žáka "nálepkou" oslabení kognitivního výkonu nebo hraniční pásmo podprůměru nemusí být nijak vypovídající. Žáci jsou často při testování ovlivněni vnějšími vlivy (stres, únava, strach ze selhání apod.). U žáků, kteří z jakéhokoliv důvodu selhávají ve vzdělávání, je důležité rozvíjet oblasti, ve kterých vynikají (např. pohyb, výtvarné nadání, manuální činnost, atd.).

pouze díky spolupráci s rodinou, mé snaze a návštěvě kroužku náprav nemá nedostatečnou

Úroveň znalostí a dovedností se už nezvyšuje, náročnější učivo (např. ze skladby) je pro něj zcela zbytečné. Nově nabyté znalosti rychle zapomene.

je jedna z deseti žáků, ke kterým mám z různých důvodů individuální přístup (ADHD, SPU, cizinci, sluchová vada, děti z nepodnětného rodinného prostředí)

Žák v hodině působí dosti rušivě, v šesté třídě ještě zvládal, teď se rapidně zhoršuje, protože rostou nároky. Protože učivu přestává rozumět zhoršuje se jeho motivace, a tak vyrušuje.

Tyto děti, seč se vzdělávaly 4 roky na běžné zš, oba opakovaly, měly Ap, k nám přišly a neumí ani to co děti s LMP, kteří chodí na zš praktickou od 2. třídy. Navíc je špatně nastaven systém jejich podpory, místo, abych se zaměřila na reedukace a nápravy, rozvoj čtení, musím plnit výstupy dané švp pro zš bez ohledu na to zda tomu rozumí a ví proč se to učí. A tomuto nepomůže ani inkluze, protože ty děti hodí zpět do pocitu neúspěchu, a nepomůže tomu ani AP, protože pokud to bude tak jako dřív, kdy dítěti ukazoval, diktoval správné odpovědi a dítě se ani nesnažlo, je to na nic, jen vyhozené prachy s okna. 1. samostatnost, 2. zodpovědnost, 3. náprava a pak cokiliv jiného, Jinak před takovými pěti šesti lety by byly plnohodnotně zařazení jako kmenový žáci s LMP, ale mají smůlu, protože byly upraveny podmínky pro přiznání této dg a oba mají smůlu, tzn, že se budou dále trápit tím ,co absolutně nemohou zvládnout.

Příloha 2

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé,
do rukou se Vám dostává dotazník zaměřený na vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu – OKV (také hraniční pásmo mentální retardace vymezené obvykle 70 – 79/85 IQ) v předmětu český jazyk a literatura na II. stupni základních škol (dále jen „žák“). Dotazník je součástí diplomové práce a je anonymní.

Cílem dotazníku je vytvořit obraz zvládnutí výuky žákem s OKV v českém jazyce (ČJL) a zjistit podmínky, za jakých se žák s OKV vzdělává. Teoretickým výsledkem by mohla být optimalizace vzdělávání žáka s oslabením kognitivního výkonu na základní škole s přihlédnutím k jeho specifickým vzdělávacím potřebám.

Velmi vážím Vaši pomoci a děkuji za čas strávený nad dotazníkem.

Lenka Horníková
ho.len@seznam.cz

1. Pohlaví:
 - a) muž
 - b) žena

2. Jste aprobován v předmětu český jazyk a literatura?
 - a) ano
 - b) ne

3. Kolik let praxe ve vyučování ČJL máte?
 - a) do pěti let
 - b) 5 – 10 let
 - c) 11 – 20 let
 - d) 21 – 30 let
 - e) 31 – 40 let
 - f) více než 40 let

4. Jakého pohlaví žák je?
 - a) chlapec
 - b) dívka

5. Jaký ročník nyní žák navštěvuje?
 - a) šestý
 - b) sedmý
 - c) osmý
 - d) devátý

6. Opakoval někdy ročník?
 - a) ano
 - b) ne

7. Kolik všech žáků je celkem ve třídě?

8. Kde a s kým žák ve třídě sedí?
- a) vepředu sám
 - b) vepředu s intaktním spolužákem
 - c) vzadu sám
 - d) vzadu s intaktním spolužákem
 - e) uprostřed sám
 - f) uprostřed s intaktním spolužákem
 - g) jiné:

9. Jakou pozici má v třídním kolektivu?

10. Je potencionální diagnóza OKV/hraniční pásmo u žáka kombinována s další diagnózou (např. ADHD, porucha pozornosti, epilepsie, SPU, poruchy chování atd.)?
- a) ano, jaká:
 - b) ne

11. Má pro český jazyk vytvořený IVP – z jiných důvodů než pro oslabení kognitivního výkonu – z jakých?
- a) ano, jaké:
 - b) ne

12. Pokud má vypracován IVP v českém jazyce, čeho se úprava týká (především ústní zkoušení, redukce učiva, názornost atd.)?
- a) nemá
 - b) má:

13. Má žák v hodinách českého jazyka asistenta pedagoga?
- a) ano, z důvodu:
 - b) ne

14. Jaká doporučení pro výuku žáka stanovilo školské poradenské zařízení (PPP, SPC), pokud nějaká stanovila (bez ohledu na IVP)?
- a) nestanovila
 - b) stanovila, jaká:

15. Ve kterých klíčových kompetencích (podle RVP) je žák úspěšný, popř. v nich vyniká? (více možností)
- a) k učení
 - b) k řešení problémů
 - c) komunikativní
 - d) sociální a personální
 - e) občanské
 - f) pracovní

16. Na jaké úrovni je porozumění pracovním instrukcím?
- a) porozumí bezchybně i složitějšímu zadání
 - b) porozumí bezchybně jednoduchému zadání
 - c) porozumí s verbálním komentářem učitele
 - d) jiné:

17. Porozumí spíše slovnímu pokynu, nebo písemnému zadání?

- a) porozumí oběma stejně
- b) porozumí spíše slovnímu pokynu
- c) porozumí spíše písemnému zadání

18. Porozumí učivu snáz při využití názorných pomůcek?

- a) ano
- b) ne
- c) nevyužívám je

19. Pokud se dá zhodnotit, v jaké oblasti českého jazyka prospívá nejlépe? (více možností)

- a) v mluvnici
- b) v literatuře
- c) ve slohu
- d) v komunikační výchově
- e) nelze říct
- f) jiné:

20. V čem se nejčastěji u žáka oslabení kognitivního výkonu projevuje? (více možností)

- a) písemný projev
- b) verbální projev
- c) slovní zásoba
- d) pravopis
- e) pamětní osvojování
- f) jiné:

21. Co byste mohli vyzdvihnout, v čem se žákovi vede? (více možností)

- a) písemný projev
- b) verbální projev
- c) slovní zásoba
- d) pravopis
- e) pamětní osvojování
- f) jiné:

22. Dosahuje v něčem (v rámci českého jazyka) průměrných anebo nadprůměrných výsledků?

23. Ve vyjmenovaných slovech

- a) převážně nechybuje
- b) spíše nechybuje
- c) spíše chybuje
- d) převážně chybuje

24. Ve shodě podmětu s přísudkem

- a) převážně nechybuje
- b) spíše nechybuje
- c) spíše chybuje
- d) převážně chybuje

25. V určování mluvnických kategorií

- a) převážně nechybuje
- b) spíše nechybuje
- c) spíše chybuje
- d) převážně chybuje

26. V interpunkci

- a) převážně nechybuje
- b) spíše nechybuje
- c) spíše chybuje
- d) převážně chybuje
- e) ještě se neučil/a

27. Při psaní velkých písmen

- a) převážně nechybuje
- b) spíše nechybuje
- c) spíše chybuje
- d) převážně chybuje
- e) ještě se neučil/a

28. V užití předložek a předpon s/z:

- a) převážně nechybuje
- b) spíše nechybuje
- c) spíše chybuje
- d) převážně chybuje
- e) ještě se neučil/a

29. V literatuře učivo

- a) Zvládá přibližně 75% a víc
- b) Zvládá přibližně 50% a víc
- c) Zvládá přibližně 25% a víc
- d) Zvládá méně než 25%

30. Uved'te prosím prakticky, v čem žákovi s OKV v literatuře učivo redukuje, pokud to děláte (např. oproti ostatním žákům po žákovi s OKV vyžadují pouze základní fakta a znalost jednoho díla)

- a) neredukuji
 - b) redukuji, jak:
-

31. Jaká je úroveň jeho čtenářské gramotnosti?

- a) výborná
- b) velmi dobrá
- c) dobrá
- d) osvojil si pouze dovednost číst (bez porozumění)
- e) jiné:

32. Jaká je úroveň jeho domácí přípravy?
- a) domácí příprava je výborná, úkoly svědomitě plní
 - b) domácí příprava je dobrá, úkoly plní částečně
 - c) domácí úkoly neplní ani se doma nepřipravuje

33. Jaký přístup má při skupinové práci, pokud touto metodou pracujete?
- a) je aktivní
 - b) je pasivní
 - c) je střídavě aktivní i pasivní
 - d) nevyužíváme tuto formu
 - e) jiné:

34. Zapojuje se do diskuze?
- a) ano, aktivně
 - b) ano
 - c) ne

35. Je schopen samostatně vypracovat a přednést práci?
- a) ano
 - b) ano, s obtížemi
 - c) ne

36. Splní zadanou práci ve stanoveném limitu?
- a) ano
 - b) ne
 - c) na vypracování má více času než ostatní spolužáci

37. Jak byste charakterizovali celkovou úspěšnost, resp. prospěch žáka v českém jazyce?

38. Jste vzdělán/a v oblasti speciální pedagogiky?
- a) ano, jak:
 - b) ne
 - c) ne, ale speciálněpedagogické vzdělání bych vzhledem k žákovi považoval/a za přínosné

39. Považujete se za dostatečně kompetentního při vzdělávání žáků s OKV, resp. dostatečně speciálněpedagogicky vzdělaného nebo poučeného?
- a) ano
 - b) ne

40. Změnila se vaše koncepce výuky, když vyučujete ve třídě se žákem s oslabením kognitivního výkonu?
- a) ano, jak:
 - b) ne

41. Je podle vás žák s OKV schopen pojmout (neredukované) učivo běžné ZŠ?
- a) ano
 - b) ne

42. Pokud žákovi učivo redukuje, uveďte jak
a) neredukuji
b) redukuji:

43. Zkoušíte žáka ústně nebo písemně?
a) převážně ústně
b) převážně písemně
c) oba typy zkoušení využívám vyrovnaně
d) jedině ústně
e) jedině písemně

44. Hodnotíte žáka s OKV jinak než ostatní žáky (pokud nemá IVP)?
a) ano
b) ne

45. Používáte u žáka slovní hodnocení namísto známkování?
a) ano
b) ne
c) používám obě metody střídavě
d) používám obě metody současně (známka doprovázená slovním komentářem)

46. Domníváte se, že se případný školní neúspěch podepisuje na jeho sebevědomí?
a) ano
b) ne
c) je úspěšný

47. Máte na žáka s OKV nižší nároky než na ostatní žáky?
a) ano
b) ne

48. Jakou roli podle vás hraje při vzdělávání žáka asistent pedagoga?

49. Jaké by podle vás bylo řešení, aby se žákovy výsledky v předmětu český jazyk a literatura zlepšily?

50. Jste informován/a, z jaké příčiny jsou žákovy rozumové schopnosti sniženy?
a) nejsem informován/a
b) nepodnětnost rodinného nebo sociokulturního prostředí
c) dědičnost
d) vlivem jiného postižení:
e) jiné:

51. Jak je oslabení kognitivního výkonu ve zprávách od školského poradenského zařízení označeno? (žák v hraničním pásmu, žák na spodní hranici podprůměru,...)

Komentáře, postřehy, rady a připomínky:

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Lenka Horníková
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Žák s oslabením kognitivního výkonu s přihlédnutím k výuce českého jazyka
Název v angličtině:	Pupil with cognitive disadvantage with regard to Czech language teaching
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá oslabením kognitivního výkonu ve smyslu hraničního nadání a výukou žáků s tímto limitem ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura. Teoretická část práce pojednává o základních poznacích této problematiky, vymezením pojmů a cílové skupiny, medicínskou diagnostikou, fenoménem inteligence, etiologií daného limitu, obrazem jedince s oslabením kognitivního výkonu v rovině psychologické a edukační. Empirická část na základě dotazníkového šetření mapuje zvládnutí učiva v českém jazyce a literatuře žáky s oslabením kognitivního výkonu.
Klíčová slova:	oslabení kognitivního výkonu, hraniční pásmo mentální retardace, inteligence, vzdělávání, český jazyk a literatura, vzdělávání
Anotace v angličtině:	The thesis deals with cognitive disadvantage as a borderline intellectual functioning and education pupils with this limit in Czech language in elementary school. The theoretical part of the basic knowledge of this issue, defining the concepts and target groups, medical diagnostics, the intelligence, etiology, the image of individuals with cognitive disadvantage at the level of psychological and educational.
Klíčová slova v angličtině:	cognitive disadvantage, borderline intellectual functioning, intelligence, education, Czech language, education
Přílohy vázané v práci:	vybrané komentáře respondentů dotazník
Rozsah práce:	87 s.
Jazyk práce:	český