

UNIVERZITA KARLOVA  
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

**Výukové metody  
a jejich aplikace  
v praxi speciální školy**

Petr Littmann

Katedra pastorační a sociální práce  
Vedoucí práce: Mgr. Marie Ortová  
Studijní program: Sociální práce  
Studijní obor: Pastorační a sociální práce

Praha 2017

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem „Výukové metody a jejich aplikace v praxi speciální školy“ napsal samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

V Kladně dne 4.5.2017

## **Anotace**

Tato bakalářská práce s názvem „Výukové metody a jejich aplikace v praxi speciální školy“ se zabývá použitím výukových metod v jedné z českých speciálních škol, konkrétně v základní, praktické a speciální škole v Žebráku. Práce se snaží vyjít z teoretických poznatků, které čerpá povětšinou z tuzemských pramenů. Tyto poznatky se pak snaží vypořádat v praxi speciální školy, která je v textu práce reprezentována jednou ze tříd prvního a druhého ročníku, kam docházejí žáci s relativně největší šancí na osvojení znalostí a dovedností, a to jak v kvalitativní, tak i v kvantitativní rovině. K tomu posloužilo několikaměsíční praktické působení autora práce na této škole a sběr dat pro ni. Práce popisuje výukové metody, které se používají na této škole, a to včetně uvedení praktických příkladů pro lepší představu. Zdůvodňuje se v ní také, proč některé metody v praxi školy používány nejsou. Práce se snaží o propojení teorie a praxe a jejich porovnání. Uvedené poznatky se snaží osvětlit za pomoci širšího kontextu užitečných informací z pedagogické teorie, ale i zákonných norem. Práce se snaží průběžně stále sledovat cíl, ke kterému je určena, a v závěru hodnotí dosažení tohoto cíle.

### **Klíčová slova**

Metody, výuka, pedagogika, speciální, děti, znalosti, empatie.

### **Summary**

This bachelor's study has called „Educational methods and their application in practice of special school“. This study describes use of educational methods in one from Czech special schools that means special primary school in Žebrák, a small town near Praha. This study makes efforts to derive from theoretical sources originated from The Czech Republic primarily. Theoretical knowledge is a base for practical observation just in the school. This study takes one class like a representative of this school. This class is frequented by pupils that have such good chance for achievement of knowledge and skills according to qualitative and quantitative points of view. Findings about the school come from practical work of author of this study there. This work and collection of information went for few months. The study describes methods that used there, including practical examples for a better picture about methods use. This study makes effort to connect theory and practice and also to compare them in terms of additional context of useful information from pedagogical theory and Czech school law. The study observes its target continuously. There has evaluated achievement of its target in the final conclusion.

### **Keywords**

Methods, education, pedagogy, special, children, knowledge, empathy.

## **Poděkování**

Za pomoc při vzniku práce děkuji všem dospělým a dětem ze žebračké školy,  
za trpělivé vedení práce a cenné konzultace děkuji paní Mgr. Marii Ortové  
a za podporu při celém studiu děkuji rodičům a Helence.

# Obsah

Úvod .....	8
1. Výukové metody v pedagogické teorii .....	10
1.1 Proces výuky .....	10
1.2 Prostředky výuky .....	11
1.3 Výukové (vyučovací) metody .....	11
1.4 Organizační formy výuky .....	13
2. Struktura a klasifikace výukových metod .....	14
2.1 Struktura výukových metod .....	14
2.2 Klasifikace výukových metod .....	15
2.2.1 Klasifikace výukových metod podle J. Maňáka a V. Švece .....	16
2.2.2 Klasifikace výukových metod podle I. J. Lernerera .....	17
2.2.3 Výukové modely B. R. Joyce a E. F. Calhounové .....	18
2.2.4 Lexikon výukových a hodnotících metod R. Čapka .....	18
3. Hlediska výběru výukových metod .....	19
4. Účastníci vyučovacího procesu .....	21
4.1 Osobnostní a temperamentní vlastnosti učitele .....	21
4.2 Vyučovací styly podle G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise .....	22
4.3 Výhody a nevýhody jednotlivých vyučovacích stylů .....	24
4.4 Užití jednotlivých vyučovacích stylů v závislosti na učiteli .....	24
4.5 Vlastnosti žáka .....	25
4.6 Žákovské přístupy k učení a učební styly .....	26
4.7 Zpětná vazba učitele .....	27
4.8 Vztah učitele a žáka .....	28
5. Školské právní dokumenty .....	30
5.1 Zákony a jejich novelizace .....	30
5.2 Vyhlášky a jejich novelizace .....	31
5.3 Vzdělávací programy .....	32
5.4 Speciální škola a legislativní změny .....	33
6. Uvedení výzkumu .....	34
6.1 Cíl výzkumu .....	34
6.2 Metody výzkumu .....	34
6.3 Charakteristika výzkumného zařízení .....	35
6.3.1 Z historie školy .....	36
6.3.2 Základní škola a její vzdělávací program .....	36
6.3.3 Základní škola praktická a její vzdělávací program .....	37
6.3.4 Základní škola speciální a její vzdělávací program .....	38
6.4 Další školní dokumenty .....	39
6.4.1 Individuální vzdělávací plán .....	39
6.4.2 Tematický plán .....	41
6.5 Výzkumný vzorek .....	41

7. Výukové metody a jejich aplikace v praxi .....	43
7.1 Klasické výukové metody slovní.....	43
7.1.1 Vyprávění .....	43
7.1.2 Vysvětlování.....	44
7.1.3 Přednáška.....	45
7.1.4 Práce s textem.....	45
7.1.5 Rozhovor .....	47
7.2 Klasické výukové metody názorně-demonstrační.....	48
7.2.1 Předvádění a pozorování .....	48
7.2.2 Práce s obrazem.....	49
7.2.3 Instruktaž .....	50
7.3 Klasické výukové metody dovednostně-praktické.....	52
7.3.1 Vytváření dovedností.....	52
7.3.2 Napodobování.....	52
7.3.3 Manipulování.....	53
7.4 Aktivizační výukové metody.....	54
7.4.1 Diskusní metoda .....	54
7.4.2 Situační metody .....	54
7.4.3 Inscenační metody .....	55
7.5 Komplexní výukové metody .....	56
7.5.1 Frontální výuka.....	56
7.5.2 Skupinová výuka .....	56
7.5.3 Kooperativní výuka .....	57
7.5.4 Individuální a individualizovaná výuka .....	57
7.5.5 Učení v životních situacích .....	58
7.6 Lexikon výukových metod Moderní didaktika R. Čapka .....	60
7.6.1 Asociační metody .....	60
7.6.2 Brainstormingové metody .....	60
7.6.3 Daltonské metody .....	60
7.6.4 Decrolyho metody .....	61
7.6.5 Diferenciační metody .....	62
7.6.6 Dramatizační metody.....	62
7.6.7 Evokační metody .....	63
7.6.8 Exkurze.....	63
7.6.9 Freinetovské metody .....	64
7.6.10 Frontální výuka.....	64
7.6.11 Herbartovské metody.....	64
7.6.12 Heuristické metody.....	65
7.6.13 Kognitivní metody.....	65
7.6.14 Komunikační metody .....	66
7.6.15 Konstruktivistické metody.....	66
7.6.16 Kooperativní učení .....	67

7.6.17 Manažerské metody.....	67
7.6.18 Metody práce s textem.....	67
7.6.19 Metody práce ve dvojicích .....	68
7.6.20 Metody tvůrčího psaní.....	69
7.6.21 Pohybové metody .....	69
7.6.22 Problémové metody.....	70
7.6.23 Skupinová práce .....	70
7.6.24 Soutěže .....	70
7.6.25 Školní výlet.....	71
7.6.26 Výukový plakát .....	72
8. Diskuse a shrnutí .....	73
Závěr.....	74
Seznam literatury a zdrojů.....	75

## Úvod

Na tématu mé bakalářské práce s názvem „Výukové metody a jejich aplikace v praxi speciální školy“ jsem se rozhodl pracovat po absolvování školní pedagogické praxe na Základní škole, Žebrák, Hradní 67. Tuto praxi jsem si vybral, abych se po letech pokusil navázat na poznatky, kterých jsem nabyl při práci s dětmi s postižením v rámci osmnáctiměsíční civilní služby v Dětském domově Kladno (nynějším Dětském centru Kladno). Základní školu v Žebráku totiž navštěvují právě děti s různými postiženími. Téma práce se postupně vyvíjelo, když jsem je postupně upravoval jednak podle školní reality, jednak podle důležitých připomínek pedagogických pracovníků fakulty. Při práci na něm jsem další poznatky čerpal z následné průběžné praxe ve škole, z jejich písemných pramenů, z odborné literatury a také z platných zákonných norem. Naši zákonodárci však na nich během mé práce provedli četné změny a stanovili dvouleté přechodné období na jejich zavedení. Proto popisuji školní praxi sice podle stavu dosavadního, avšak upozorňuji zároveň na nadcházející změny.

Při rozvoji práce jsem postupoval v zásadě dvěma směry. Prvním směrem bylo ověřování a případná korekce předem nabytých teoretických poznatků. Směrem druhým bylo pochopitelně nabývání nových poznatků. Správnost jejich výkladu jsem si ověřoval rozhovory s pedagogickými pracovníky školy,



především s třídní učitelkou třídy, kam jsem docházel. Nové poznatky jsem zpětně zařazoval do teorie, abych tak potvrdil teoretická východiska.

Svou práci jsem se snažil provádět tak, aby měla dobrý praktický smysl. Proto se v ní vyskytují kromě hlavního tématu i kapitoly nápomocné, ve kterých se věnuji širšímu rámci a souvislostem. Vždy v úvodu těchto kapitol se snažím vysvětlit, proč byly zařazeny a jaký mají vztah k tématu práce a naplňování jejího cíle.

Co se týče použité odborné literatury, použil jsem ve valné většině tituly tuzemských autorů, které byly vydány převážně v zavedených a renomovaných nakladatelstvích. Prameny zahraniční jsem použil také, a to v případech, kdy mi posloužily lépe, než srovnatelná díla naše. Zároveň jsem mohl porovnávat zpracování tématu v podání našich a zahraničních autorů.

Moje práce vznikala a vyvíjela se v delším časovém období, vyslovuji na závěr úvodu naději, že jí to v mnoha ohledech prospělo a že svůj cíl splní.

# 1. Výukové metody v pedagogické teorii

Tato kapitola pojednává o tom, co to výukové metody jsou, odkud historicky pocházejí, kam je řadí pedagogická teorie a jaké je jejich místo v procesu výuky. Zařazuji ji na úvod proto, abych ozřejmil, od čeho se odvíjí a na čem stojí téma celé práce, a abych uvedl některé užitečné definice a vztahy, které mohou ovlivňovat a vymezovat výukové metody, protože s nimi stojí v bezprostředním styku a závislosti.

## 1.1 Proces výuky

Procesem rozumíme obecně přechod z výchozího stavu do stavu žádaného. Tento přechod je ovlivňován jak podmínkami vnitřními, tak podmínkami vnějšími a jejich vzájemným působením. Pro dosažení stavu žádaného, to znamená cíle, jsou k dispozici prostředky. Obecné schéma procesu výuky spočívá v jeho vnitřním jádru a v okolním působení. V jádru stojí učitel a žák ve vzájemné interakci a komunikaci. Úkolem učitele je předat žákovi obsah výuky, přičemž zásadním způsobem předání je právě metoda. Metodu může učitel podpořit použitím dalších prostředků, které pak nazýváme didaktickými. Například J. Maňák a V. Švec vidí proces výuky ovlivňován zvenku podmínkami, okolím a prostředím, ale také například i organizačními formami (J. Maňák, V. Švec, 2003, s. 13). V tom se liší od názoru, který prezentuje

například D. Čábalová, která řadí výukové metody i organizační formy výuky mezi prostředky výukového procesu (D. Čábalová, 2011, 153). Kvůli tomuto rozdílu ve výkladu bude užitečné přejít k dalšímu teoretickému pojmu, který zprostředkují v následující podkapitole.

## **1.2 Prostředky výuky**

Prostředky výuky slouží a napomáhají k naplnění cíle výukového procesu. Právě D. Čábalová sdílí názor, že mezi ně patří výukové metody, organizační formy výuky, různé pomůcky a zařízení technického, komunikačního či multimediálního charakteru. V tom se liší od názoru Maňáka a Švece, kteří organizační formy zařazují spíše mezi podmínky než mezi prostředky. Také Jarmila Skalková řadí výukové (vyučovací) metody spolu s organizačními formami a didaktickými prostředky spíše na rovnocennou úroveň (J. Skalková, 2007, s. 181, 219, 249). Shoda tedy panuje v tom, že výuková metoda bezesporu prostředkem výuky je.

## **1.3 Výukové (vyučovací) metody**

„Výukové metody jsou postupy, cesty, činnosti učitele a žáků, které umožňují dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.“ (D. Čábalová, 2011, s. 153). „V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele a žáků, které směřují ke stanoveným cílům.“

(J. Skalková, 2007, s. 181). Dvě vybrané definice výše uvedených autorek se liší formou, avšak obsah se shoduje a je logický, neobsahuje nic, co by působilo překvapujícím dojmem. Z historie se můžeme dozvědět, že výukové metody byly používány ve starověkém Řecku, kde Sokrates používá ve svých dílech metodu dialogu a rozhovoru. Je potřeba dodat, že se jedná o doložení používání metod v písemných pramenech, což neznamená, že se výukové metody nepoužívaly již dříve. Výukové metody jistě provázejí lidstvo od jeho vzniku, třebaže pro ně lidé neměli souhrnný pojem a definice. Výukové metody používal a již rovněž definoval v 17. století Jan Amos Komenský, který o jejich základech uvádí například toto: „Metoda, jak vštěpovati znalosti: S částmi každé věci se obeznamuje analýzou – rozborem. Dokonaleji však je poznáváme, připojí-li se syntéza – skládání. Konečně nejdokonaleji, připojí-li se navíc synkreze (syncrisis) – srovnání.“ (J. A. Komenský, J. Kumpera, 2004, s. 61). Komenský tedy používá již samotný termín „metoda“. Výuková metoda je způsob, jak předat obsah výukového procesu a jak naplnit cíl tohoto procesu.

## 1.4 Organizační formy výuky

Organizační formy dávají výukovému procesu rámeček. O jejich historii je možné se dozvědět něco podobného, jako tomu bylo u výukových metod. Používaly se odedávna, protože jsou nedílnou součástí procesu, formují ho a usměrňují. V průběhu let se měnily v závislosti na společensko-ekonomických změnách. Některé však zůstávají funkční dodnes. Komenský vypracoval nový systém vyučování, který charakterizovaly například třídy se žáky přibližně stejného věku a také vstupních znalostí. Zároveň zavedl frontální – tedy hromadnou – výuku, na rozdíl od tehdy většinou používané výuky individuální. Zavedl také vyučovací hodiny, z nichž každá měla svůj dílčí cíl, navazovaly na sebe a vcelku odpovídaly splnění cíle dlouhodobějšího. Z dnešního pohledu to zní samozřejmě, tehdy to však byla reakce na potřebu vzdělávat stále větší počet dětí z různých sociálních vrstev, když alespoň základní vzdělání přestávalo být privilegiem vrstev zámožných. Takto poznámka z historie postačuje. Pro účel mé práce se mohu spokojit s počátečním konstatováním, že organizační formy výuky je zjednodušeně možné chápat jako členění podle počtu vyučovaných žáků nebo podle toho, co se ve vyučovací hodině děje, což znamená probírání nové látky, procvičování, opakování, zkoušení atd. Vyučovací hodina je sama také organizační formou výuky.

## **2. Struktura a klasifikace výukových metod**

V této kapitole se budu zabývat podrobnějším pohledem na výukové metody a jejich charakteristické znaky. Představím několik používaných klasifikací výukových metod a shody a rozdíly mezi nimi. Tyto informace zde zařazuji, protože jsou potřebné pro základní pochopení tématu a lepší strukturovanost dalšího textu. Zvláště klasifikace metod budou tvořit výchozí teoretický rámec, do něhož budu zasazovat praktické poznatky tak, jak to přepokládám v druhém odstavci úvodu k mojí práci.

### **2.1 Struktura výukových metod**

Při vytýčení struktury výukové metody vycházím z toho, jak charakterizují metodu J. Maňák a V. Švec, když o ní hovoří jako o souboru vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků (J. Maňák, V. Švec, 2003, s. 23). Tyto učitelské a žákovské aktivity se dělí na vnější a vnitřní. Vnější jsou zvenku pozorovatelné a patří mezi ně na straně učitele například výklad nové učební látky, na straně žáků pak činnosti například při skupinové práci. Podle vnějších aktivit je možné výukovou metodu popsat a charakterizovat. Vnitřními aktivitami účastníků procesu se pak rozumí to, jak účastníci výukového procesu zpracovávají informace, jak na ně individuálně reagují a jaké si z nich tvoří závěry. Základní strukturu výukové metody tvoří motiv činnosti, cíl

činnosti, plánování činnosti, konkrétní obraz činnosti, jednotlivé praktické úkony činnosti, rozhodování podle aktuální situace, hodnocení zpětné vazby, kontrola výsledků a případná úprava dalšího postupu. Výukové metodě v celém výukovém procesu náleží jednak role prostředku přenosu informace, jednak role regulační, kdy použitá metoda reguluje intenzitu samostatnosti činnosti žáka. A v celé této struktuře hraje důležitou roli vztah mezi učitelem a žákem. Podrobnější analýzu toho, jaký má vztah učitele a žáka vliv na aspekty vyučovacího procesu a výukové metody, uvedu až v kapitole o účastnících vyučovacího procesu.

## **2.2 Klasifikace výukových metod**

Výukové metody pedagogičtí teoretici zpracovali do více přehledů podle různých hledisek. V následujícím textu nabízím pro srovnání tři z nich, pro účel mé práce budu důsledněji používat první jmenovaný. Mohu však konstatovat, že naprosto ideální a vyčerpávající přehled výukových metod neexistuje. Tuto hypotézu potvrzuje Čábalová, která vyslovuje s politováním úvahu o neexistenci jednotné a obecně platné klasifikace výukových metod. Vzápětí však logicky dodává, že by to bylo velmi obtížné s ohledem na různorodost a mnohotvárnost vyučovacího procesu (D. Čábalová, 2011, s. 154). Vyučovací proces je opravdu tak složitý, že nelze jeho rozmanitost

usměrnit do jedné tabulky nebo schématu, protože takto vytvořené zřehlednění by bylo pouze zdánlivé a mohlo by být i zavádějící.

### **2.2.1 Klasifikace výukových metod podle J. Maňáka a V. Švece**

J. Maňák a V. Švec uvádějí dělení metod na metody klasické, aktivizující a komplexní. První základní skupinu - metody klasické - dále dělí na metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické (J. Maňák, V. Švec, 2003, s. 53 – 103). Metody slovní pak dále dělí na vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem a rozhovor. Metody názorně-demonstrační jsou v jejich přehledu rozděleny na předvádění a pozorování, práci s obrazem a instruktáž. Metody dovednostně-praktické se pak podle jimi uváděného dělení větví na vytváření dovedností, napodobování, manipulování. Pro druhou základní skupinu metod – metod aktivizujících (tamtéž, s. 105 – 126) – uvedu příklady metody diskusní, situační nebo inscenační. Pro třetí základní skupinu metod komplexních (tamtéž, 2003, s. 131 – 195) uvádím příklady frontální výuky, skupinové a kooperativní výuky, individuální a individualizované výuky se samostatnou prací žáků nebo učením v životních situacích. V tomto místě považuji za nutné konstatovat, že tyto uváděné metody se běžněji řadí do organizačních forem výuky. J. Maňák dále poskytuje ještě jinou klasifikaci, a to širší dělení, které obsahuje šest skupin metod podle aspektu didaktického, psychologického, logického, procesuálního, organizačního a interaktivního (J. Maňák in D. Čábalová, 2011, s. 250 - 251).



### **2.2.2 Klasifikace výukových metod podle I. J. Lenera**

I. J. Lerner rozčleňuje pedagogické metody podle toho, jaké žák vykonává činnosti, když si osvojuje vzdělávací obsah. A zároveň je dělí podle toho, jaké základní činnosti provádí v rámci vzdělávacího procesu učitel. Lernerova klasifikace obsahuje pět okruhů. Metody informačně receptivní, metody reproduktivní, metody problémového výkladu, metody heuristické a metody výzkumné (I. J. Lerner in D. Čábalová, 2011, s. 252 – 253). Pro každý okruh je vždy charakterizováno, co přesně dělá učitel a jaká se očekává odezva od žáků. Jako příklad lze uvést metodu heuristickou, ve které učitel nejdříve vytýčí problém a postupně k němu vytváří problémové situace. Odezvou žáků na takto vymezené podmínky je postupný proces, který vede k postupnému řešení touto formou zadaného úkolu. Tento postup je samostatný a plyne z něj, že si žáci pamatují učivo nezáměrně, jako by druhotně nebo nepřímě. Žákům není podáván výklad o tom, jakému tématu se dnes budou učit, ale prakticky se vlastně učí učit se. Proto je metoda řazena mezi produktivní. Jako její protiklad je pak možné uvést metodu výkladu, která se řadí mezi reproduktivní.

### **2.2.3 Výukové modely B. R. Joyce a E. F. Calhounové**

Toto dělení se od předchozích liší tím, že pojmy výukové metody shrnuje společně s organizačními formami výuky pod pojem „model“. Vlastní dělení obsahuje skupiny modelů behaviorálního, personálního (humanistického), sociálního a kognitivního (informačního) (B. R. Joyce, E. F. Calhounová in D. Čábalová, 2011, s. 254 – 255).

### **2.2.4 Lexikon výukových a hodnoticích metod R. Čapka**

Toto dílo současné české pedagogické literatury má ambici být nejobsáhlejším a nejucelenějším dílem ve zpracování výukových metod. Jedná se o pramen obsáhlý, který shrnuje dosavadní praktické působení Roberta Čapka v základním školství. Nepovažuji za účelné na tomto místě podat výčet metod podle něho, protože obsahuje velké množství konkrétních metod. S tímto výběrem budu pracovat až přímo v dalším textu o výukových metodách používaných v praxi speciální školy.

### 3. Hlediska výběru výukových metod

Tuto kapitolu zařazuji do mé práce kvůli významu výběru použitých metod s ohledem na úspěšné naplnění cíle výukového procesu. Výukové metody je žádoucí vybrat tak, aby výběr byl dobře přizpůsoben souboru hledisek. Ta dělíme na objektivní a subjektivní. Mezi hlediska, na která mají vliv objektivní podmínky, patří zákonitosti výukového procesu, cíle a úkoly výuky, obsah a metody daného oboru, úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, zvláštnosti třídy nebo skupiny žáků, vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce a osobnost učitele. Mezi hlediska, na která mají vliv subjektivní podmínky, patří zájmy a potřeby žáků. Tak je uvádějí Maňák a Švec (J. Maňák, V. Švec, 2003, s. 50 – 51). Je samozřejmé, že výběr metod se musí vyhodnotit nejprve na začátku celého vzdělávacího procesu, to znamená zhodnotit, jakou úroveň znalostí mají žáci na počátku procesu, a pak ho v běhu procesu samého průběžně přizpůsobovat, nebo jinými slovy regulovat. Výběr metod a jejich průběžná regulace musí být podřízeny cíli nebo cílům vzdělávacího procesu, které mají kvalitativní a kvantitativní složku. To znamená, jaké učivo mají žáci zvládnout a jaké množství tohoto učiva. Pro správný výběr výukové metody vidí D. Čábalová jako stěžejní vztah mezi učitelem a žákem, učební styl žáka, styl vyučování učitele a vzájemnou komunikaci a interakci učitele a žáka (D. Čábalová, 2011, s. 153). Protože cílem mojí práce je poznání aplikace metod v praxi speciální školy, je namístě připomenout, že ve školní praxi jsem

sledoval metody již vybrané místní pedagožkou. Ta svůj výběr metod charakterizuje obecně takto: „Výukové metody v hodinách volím podle individuálních či skupinových možností žáků.“

## **4. Účastníci vyučovacího procesu**

Účelem této kapitoly je pojednat o účastnících výukového procesu, to znamená o učitelích a žácích. Ti tvoří dvě nejdůležitější skupiny vyučovacího procesu. Kapitola je tedy součástí mé práce proto, abych v ní mohl krátce charakterizovat základní vlastnosti obou skupin, a to se zaměřením na ty, které mají největší vliv na průběh a zdar výukového procesu. A posléze pak také na výběr výukových metod. Protože dobrý učitel vybírá metody s ohledem na žáky, avšak výběr určuje on bez toho, že by žáci mohli do výběru metody přímo promluvit.

### **4.1 Osobnostní a temperamentní vlastnosti učitele**

Každý učitel má jedinečný soubor vlastností, je jedinečnou osobností. Tuto jedinečnost pochopitelně nemůže učitel zapřít, dobrý učitel však musí být profesionál, který musí v rámci sebereflexe a tréninku vědět o svých přednostech a nedostacích. Přednosti má využívat ve prospěch vyučovacího procesu, kdežto nedostatky se má snažit mírnit. To neznámá, že nikdy nemůže nastat situace, kdy nepůsobí jako neomylná autorita. I učitel může udělat chybu a přiznat (si) ji anebo ne. Celkové působení učitele ve třídě musí být vyrovnané, vyučující se nesmí nechat unášet emocemi, avšak jistě je může v přiměřené míře nebo vhodné situaci projevit. To je důležité pro vztah učitele

a žáka, kdy by žák neměl nabýt dojmu, že ho učí člověk sice odborně na výši vybavený, avšak chladný, spíše pouhá institucionální osoba nežli člověk.

## **4.2 Vyučovací styly podle G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise**

Vyučovací styly (respektive jejich typy) jsem vybral ze stejnojmenné publikace amerických autorů. Jedná se o monografické dílo se zaměřením na tuto problematiku. Důvodem velmi praktickým pro jeho využití bylo zejména to, že žádná z našich současných didaktik se tímto tématem v takovém rozsahu nezabývá. Podle Garyho D. Fenstermachera a Jonase F. Soltise se vyučovací styly učitelů dělí do tří skupin. Jsou to manažerský (exekutivní), facilitační a liberální styl.

Manažerským stylem rozumíme styl takový, kdy učitel řídí třídu a výukové procesy. „Pro tento styl jsou velmi důležité propracované učební materiály a ověřené vyučovací metody“ (G. D. Fenstermacher – J. F. Soltis, 2008, s. 17). Dá se říci, že tento styl napodobuje chod firmy, kdy manažer nebo vedoucí se řídí přesným plánem, má nástroje pro jeho uskutečnění a snaží se ho bez větších odchylek naplňovat. Žáci jsou v roli podřízených, musí být loajální a plnit cíle podle pokynů manažera. Předpokládá se zde naplňování zájmu celku, kde není příliš prostoru pro individuální odchylky a osobní záležitosti. Zakázka, kterou má učitel–manažer je naučit všemu, co je připraveno v prezentacích, podkladech a učebních materiálech, avšak zároveň poskytovat

žákům–podřízeným podmínky pro jeho naplnění. Těmi se rozumějí právě tyto pečlivě připravené podklady.

Facilitačním stylem je styl takový, kdy učitel třídu přímo neřídí, ale spíše doprovází a je veden snahou probouzet v žácích zájem o problematiku v souladu s jejich zkušenostmi tak, aby si žáka našel v tématu něco, co ho může zaujmout. „Učitel–facilitátor je empatická osoba, která pomáhá žákům rozvíjet jejich osobnost a dosahovat vysoké úrovně sebeaktualizace a sebeporozumění (tamtéž, 2008, s. 17). Předpokládá se pak, že probuzený zájem bude žák chtít sám uplatnit bez toho, že by byl k něčemu přímo nucen. Předpokládá se pak dále, že si žák v rámci sebepoznání postupně bude schopen nalézt témata, ke kterým je disponován.

Liberálním stylem rozumíme takový styl, kdy učitel prostřednictvím svého vyučovacího předmětu upozorňuje na širší souvislosti a snaží se své žáky učit chápat spíše zákonitosti fungování společnosti a světa. Nabyté poznatky přitom nejsou přímými definicemi, ale spíše nepřímo získanými informacemi, jež jsou zasazeny do širšího kontextu. Učitel zde třídu prakticky téměř vůbec neřídí, snaží se daleko spíše o demokratické uspořádání třídy z myslících a respektovaných lidí. „Liberální styl vidí učitele jako osobnost, která osvobozuje mysl žáků, zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání a pomáhá jim stát se vyváženými, erudovanými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi“ (tamtéž, 2008, s. 18).

### **4.3 Výhody a nevýhody jednotlivých vyučovacích stylů**

Stylu manažerskému jsou přisuzovány dobré výsledky v tom smyslu, že pomocí propracovaných materiálů a technik dokáže učitel žáky účinně naučit probírané látce. Kritizován je ovšem tento styl za to, že vcelku bezmyšlenkovitě takto naučí žáka prakticky čemukoliv, aniž by se zamýšlel nad praktickým použitím a potřebou žáka.

Styl facilitační bývá chválen za vyzdvižení důležitějších skutečností, které jsou nadřazeny obsahu probírané látky. Bývá však kritizován právě také za totéž. Není-li důležitý obsah, pak není důležitá ani korekce nesprávných výkladů, z čehož mohou vyplývat zmatek a stírání rozdílů mezi skutečností a pouhými představami o ní.

Stylu liberálnímu bývá přisuzován jako klad velký zájem o to, aby bylo upozorňováno na skutečnosti s idealistickým přesahem, avšak nehledí příliš na to, zda na to žáci „mají“. Za to bývá opět zároveň i kritizován. Může vyvolávat nudu a pocit zbytečnosti vzdělání.

### **4.4 Užití jednotlivých vyučovacích stylů v závislosti na učiteli**

Vyučovací styly je možné kombinovat, nemusí být vázány na osobnost učitele anebo třídu. „Můžete preferovat jeden styl, ale konkrétní situace může vyžadovat, aby byl potlačen a do popředí nastoupil jiný“ (G. D. Fenstermacher – J. F. Soltis, 2008, s. 89). Každému učiteli je jeden z vyjmenovaných stylů



nejbližší, což potvrzují američtí autoři. Ten by se měl snažit rozvíjet, ale zároveň by měl být schopen přinejmenším porozumět i stylům ostatním a vhodně je používat podle dané konkrétní situace ve třídě. V souvislosti s problematikou výukových metod a porovnání českého a amerického školního prostředí uvedu na závěr podkapitol, které se opíraly o americký pramen, zajímavou doušku J. Maňáka a V. Švece. Ti uvádějí v závěru svých Výukových metod následující: „Na otázku, které problémy by si ve škole zasloužily intenzivní výzkum, uváděli američtí učitelé na prvním místě výukové metody. Náš průzkum ukázal něco jiného – čeští učitelé velmi často prohlašovali, že je nové metody nezajímají, protože plně vystačí s těmi, které používají.“ (J. Maňák, V. Švec, 2003, s. 197).

#### **4.5 Vlastnosti žáka**

Žák přichází do školy rovněž se svým jedinečným souborem vlastností. Mezi ty patří sociální původ, zdravotní stav, úroveň mentálních schopností, množství a úroveň doposud nabytých znalostí a dovedností. Důležitou roli hraje žákova rodina, její stabilita a zázemí, jak dokáže žákovi vytvořit podmínky nejen pro vzdělávání a výchovu, jak je rodina začleněna do vztahů s okolím. To vše ovlivňuje žáka a jeho postoj ke škole, ke spolužákům a učitelům a k učení samotnému.

## 4.6 Žákovské přístupy k učení a učební styly

Obdobně jako u učitelů, také u žáků existuje metodiky učení (se). Žáci tyto metodiky sice – alespoň v mladším věku – jistě neuplatňují vědomě, ale zkoumání jejich přístupu k učení vykazalo určité zákonitosti. Počátky výzkumu, jak žáci přistupují k učení, se datují do druhé poloviny osmdesátých let dvacátého století. Výsledky výzkumu ve Švédsku, Velké Británii a Austrálii ukázaly, že je možné přístupy žáků rozdělit na hloubkový přístup k učení a povrchní přístup k učení (J. Mareš, 1998, s. 62 – 63). Obě skupiny se liší zejména v motivaci, postupu při učení a pak také samotným výsledkem učení. Je však třeba nutně říci, že toto dělení popisuje dva krajní stavy, které se v takto čisté formě prakticky nevyskytují. Žáci mívají přístup kombinovaný s větší či menší převahou buď jednoho nebo druhého přístupu. Žáci s hloubkovým přístupem mají pozitivní motivaci. Chtějí se něco nového dozvědět, chtějí něčeho pozitivního dosáhnout, poznatky dále zpracovávají a porovnávají, hledají další souvislosti a vytvářejí si vlastní způsob učení, korigují své dosavadní nedostatky či mylné náhledy. Žáci s povrchním přístupem k učení mají motivaci negativní – například strach z rodičů nebo učitelů, učení považují za víceméně nutné zlo, které jim někdo vnutil. Poznatky se snaží si v již hotové formě zapamatovat, nepromýšlejí další souvislosti. Proto je nutný také rozdíl ve výsledcích učení obou skupin. První skupina rozumí obsahu, je schopna ho interpretovat a zdůvodnit s důrazem na podstatu

věci. Druhá skupina dosahuje pouze formálního porozumění bez schopnosti vlastního výkladu a bez schopnosti promyšleně odpovídat na otázky, protože si nevytvořila žádoucí strukturu navázanou na další souvislosti.

#### **4.7 Zpětná vazba učitele**

K vlastnostem dobrého učitele pochopitelně patří zájem o výsledky jeho práce. Ty může sice hodnotit například podle klasifikace žáků při zkoušení, ale ještě daleko spíše by mu mělo jít o důležitější hlediska. A sice jak si žák naučenou látku dokáže zapamatovat po delší dobu, jak ji dokáže zařadit do svého souboru vědomostí a dovedností a jak ji dokáže prakticky použít. Dobrý učitel proto podle zpětné vazby koriguje svůj další postup při výukovém procesu, správnost použití výukových metod nevyjímaje. Se zpětnou vazbou může učitel lépe pracovat také tehdy, když si uvědomí, do jaké skupiny žáků patří podle přístupu k učení jeho žáci (viz předchozí podkapitolu). K hodnocení zpětné vazby slouží učiteli autodiagnostické nástroje, za jejichž pomoci může lépe a objektivněji zpětnou vazbu vyhodnotit a použít. Porovnání výsledků nástrojů diagnostických a autodiagnostických a zjištění rozdílů mezi nimi pak může vést k žádoucí úpravě učitelovy práce s jednotlivými žáky. Zajímavé může být, že o tomto způsobu sebehodnocení učitele se lze dozvědět již například v „předlistopadovém“ titulu „Jaký jsem učitel?“ Vladimíra Hrabala. Mezi prameny své práce jsem ho zařadil, protože se jedná o titul věcný,

nezatížený politickým rámcem. Je dokladem toho, že naše školství mělo vždy co nabídnout a snažilo se držet krok s opravdovým pokrokem i tehdy, kdy pro to mělo ztížené podmínky.

#### **4.8 Vztah učitele a žáka**

Vztah učitele a žáka je bezesporu jedním z ústředních prvků vyučovacího procesu. Už Komenský formuloval, že: „Necht' si učitel a žák navzájem vždy pozorně naslouchají.“ (J. A. Komenský, J. Kumpera, 2004, s. 57). Tento vztah lze pro jednoduchost uvést dvěma typy učitele, z nichž plyne postavení žáka a učitele základní předpoklad. Logotrop se soustřeďuje hlavně na učivo a jeho předávání. Ale naproti tomu paidotrop přistupuje k žákovi s ohledem na jeho osobnost a její možné zvláštnosti, které mohou mít vliv na jeho výuku. To dotvrzuje D. Čábalová a potvrzuje propojenost těchto dvou skupin s vyučovacími styly učitelů, kterými jsem se již krátce zabýval (D. Čábalová, 2011, s. 150). Historický vývoj kolísal mezi dvěma extrémy, kdy se nejprve uplatňovala snaha vše podříditi učitelu a vyučované látce. Komenský v sedmnáctém století průlomově vnesl prvek respektu k žákovi, aniž by ovšem zpochybňoval, že hlavním aktérem vyučovacího procesu je vždy učitel. To pedocentristické hnutí z desátých let dvacátého století naopak chtělo učiniti žáka středobodem vyučování tak, že se mu mělo naopak vše podříditi. Toto hnutí mělo na mysli protiklad k tehdy uplatňovanému herbartismu. Jednalo se zde o dva extrémní postoje s absolutním podřizením buď učitelu nebo žákovi.

Tyto postoje – tak jako každý extrém – v konečném důsledku neprospívaly ani jedné skupině, a to ani té skupině, v jejíž prospěch měly být původně směřovány. L. V. Zankov to ve svých analýzách, které se opírají o psychologii L. S. Vygotského, výstižně vyjadřuje tak, že nelze obětovat žádný z obou pólů ve vztahu učitele a žáka (J. Skalková, 2007, s. 133). V současné době se v našem školství setkáváme s přístupem, který se snaží kombinovat oba prvky tak, aby učitel nadále zůstal autoritou ve třídě, ale aby sám dokázal respektovat potřeby žáků. Tento přístup lze přijmout jako žádoucí vyvážení vztahu učitele a žáka. A také lze bez větších výhrad přijmout tvrzení, že je-li někde žádoucí prohloubení respektu k potřebám žáků, pak je to právě v praxi školy samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **5. Školské právní dokumenty**

Podoba školských právních dokumentů je v současné době určena přechodným obdobím, které je vymezeno 1.9.2016 až 31.8.2018. V tomto období se školy mohou řídit sice už podobou novelizovanou, avšak také ještě podobou před novelizací. Pokud je dítě vyšetřeno po 1.9.2016, je už škola povinna se řídit podobou novelizovanou. Veškerá terminologie a dokumenty, které popisují ve své práci v praxi školy, se vztahují k podobě před novelizací, pokud není výslovně uvedeno jinak. Se základními školskými právními dokumenty krátce seznamuji proto, že jasně vymezují speciální školu a její žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. A také proto, že specifika žáků speciální školy mohou modifikovat výběr a podobu výukových metod.

### **5.1 Zákony a jejich novelizace**

Základním právním předpisem, podle kterého se v České republice řídí vzdělávání, je zákonný předpis č. 561/2004 Sb. – Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – takzvaný Školský zákon. Zákon definuje školská zařízení a služby, řeší financování škol a školských zařízení, právně vymezuje jednotlivé pojmy, funkce a určuje jejich kompetence. V době sběru dat pro práci platila verze v aktuálním znění podle smyslu zákona č. 82/2015 Sb. Nejnovější platnou podobu však určila novelizace ve znění zákona č. 178/2016 Sb., která zavádí například povinnou

předškolní docházku a mění pravidla pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **5.2 Vyhlášky a jejich novelizace**

Školský zákon je v praxi uskutečňován celou řadou prováděcích vyhlášek. Problematikou speciální školy se v době sběru dat pro práci zabývala Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, č. 73/2005 Sb., a to s novelizací ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Vyhláška byla s účinností od 1.9.2016 nahrazena Vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, č. 27/2016 Sb.

Vyhláška rozvádí zákonem zavedený pojem „podpůrná opatření“, která dělí do pěti stupňů, kdy první stupeň představuje minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Přičemž dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, 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 rozumějí 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.

Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka (např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti atd.), u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení; zahrnují také podporu žáků z důvodů akcelerovaného vývoje školních dovedností. Úpravy ve vzdělávání žáka navrhují pedagogičtí pracovníci, přitom spolupracují s pedagogickým pracovníkem poskytujícím poradenské služby ve škole (dále jen „poradenský pracovník školy“) a zletilým žákem nebo zákonným zástupcem žáka.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Rozumí se, že čím větší stupeň podpůrných opatření, tím náročnější tato opatření jsou. Společné však všem pěti stupňům podpůrných opatření je to, že ve všech figuruje pojem „metody výuky“ a podle daného stupně návrh rozsahu jejich úprav.

### **5.3 Vzdělávací programy**

Školský zákon v paragrafu 4 definuje rovněž pojem rámcových vzdělávacích programů a v paragrafu 5 definuje pojem školních vzdělávacích programů, které musí být v souladu s rámcovými vzdělávacími programy. Problematice vzdělávacích programů se věnuje také specializovaný internetový portál



[www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) Národního ústavu pro vzdělávání, na kterém lze nalézt mimo jiné nalézt rámcové vzdělávací programy, které určuje MŠMT ČR, a také přehledy a podrobnější charakteristiky výukových metod.

#### **5.4 Speciální škola a legislativní změny**

Podle definice písmene c) bodu (1) paragrafu 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb. se speciální školou rozumí taková škola, která je samostatně zřízená pro žáky se zdravotním postižením. Pod tento pojem patří různá školská zařízení, zájmovou podskupinou této práce je ta podle písmene f) paragrafu 5, do které patří mateřská škola speciální, základní škola praktická, základní škola speciální, odborné učiliště, praktická škola. Podle odstavce 9 paragrafu 16 novelizovaného Školského zákona však v současnosti již platí, že: "Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny."

## **6. Uvedení výzkumu**

Cílem mé práce je prošetřit, jaké výukové metody se používají v praxi školy samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tomuto cíli tedy byl podřízen výzkum a sběr dat v terénu.

### **6.1 Cíl výzkumu**

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jaké výukové metody, které uvádějí teoretické přehledy z podkapitoly 2.2, se používají v praxi školy samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. A v případě, že by se některá z metod nepoužívala, zjistit proč.

### **6.2 Metody výzkumu**

K naplnění cíle jsem použil kvalitativní výzkum, tj. výzkum na malém vzorku s vytýčením specializovaných hledisek. Výzkum kvantitativní vzhledem k malému výzkumnému vzorku nepřipadal v úvahu.

Dále jsem používal analýzu odborné literatury, analýzu školní dokumentace a dokumentace žáků. Rovněž jsem používal metodu rozhovoru strukturovaného i nestrukturovaného a metodu participačního pozorování.

### **6.3 Charakteristika výzkumného zařízení**

Podklady pro tuto práci jsem načerpal v rámci své několikaměsíční praxe v Základní škole, Žebrák, Hradní 67. Proto tato kapitola slouží ke krátkému představení této školy, aby bylo zřejmé, v jakém prostředí práce postupně vznikala. Posláním školy je organizovat výuku pro žáky, kteří by kvůli druhu svého postižení nemohli s úspěchem absolvovat výuku na základní škole. Škola vyřešila situaci mnohých dětí a rodičů v okrese Beroun, v němž se malé město Žebrák nachází. Škola je plně organizovanou školou malého typu, která se dělí na následující části. Je to základní škola, a sice její první stupeň od první do páté třídy. Základní škola praktická s první až devátou třídou. Základní škola speciální s první až desátou třídou. Výuka je organizována v celkem šesti třídách, do nichž jsou žáci zařazováni podle typu a stupně postižení, přičemž v každé třídě mohou být přítomni žáci celkem pěti věkových skupin. Tyto třídy dostaly jména podle různých barev. V dalším textu bude řeč o vzdělávání žáků ve třídě Duhové, která je třídou pro žáky s nejlepšími relativními schopnostmi, u kterých je předpoklad, že výsledky a objem jejich školní práce budou nejefektivnější s ohledem na jejich možnosti. V době méj praxe docházelo do školy třicet sedm žáků. Výuku a další činnosti v této a dalších třídách zajišťují kvalifikovaní pedagogové a speciální pedagogové, jimž s výukou vypomáhají asistenti pedagogů. Přímou ve školní budově funguje také školní družina a rovněž školní jídelna. Škola má vlastní keramickou dílnu

s plným vybavením a vlastní počítačovou učebnu s využitím nejmodernější techniky. Škola rovněž ve svých prostorách poskytuje pro žáky služby zdravotní rehabilitace. Důležitou organizační pomocí je i fungování školního autobusu, který sváží a rozváží žáky z celého okresu.

### **6.3.1 Z historie školy**

Škola byla založena a otevřena Školským úřadem v Berouně v rekonstruované budově, která nikdy předtím školním účelům nesloužila. Stalo se tak v roce 1996. Tehdejší název školy zněl „Pomocná škola pro žáky s více vadami“. Škola byla otevřena po konzultacích v rámci širšího mezioborového spektra. Od školního roku 1998/1999 škola změnila status na „Speciální školu pro žáky s více vadami“. V roce 2000 škola získala právní subjektivitu a v roce 2001 ji jako zřizovatel převzal Středočeský kraj. Od roku 2005 škola nese současné jméno „Základní škola, Žebrák, Hradní 67“.

Škola se dělí na tři části: základní školu s prvním až pátým ročníkem, základní školu praktickou s prvním až devátým ročníkem a základní školu speciální s prvním až desátým ročníkem.

### **6.3.2 Základní škola a její vzdělávací program**

Základní školu navštěvují žáci, kteří mají diagnostikované vývojové poruchy, avšak nemají diagnostikováno lehké mentální postižení (LMP). Tito žáci však

potřebují pracovat buď v menších skupinách, než jsou třídy běžné základní školy anebo potřebují pracovat podle individuálního vzdělávacího plánu.

Vzdělávací program školy v Žebráku „Veselá škola“ je postaven na výchovných a vzdělávacích strategiích, kterými je rozvoj kompetencí pracovních, kompetencí k učení, kompetencí k řešení problémů, komunikativních, občanských, sociálních a personálních. „... u všech činností zdůrazňujeme spojení s praktickým životem; upřednostňujeme individuální výuku, využíváme často metodu opakování, procvičování; do ŠVP zahrnujeme spirálové učení, projektové učení; využíváme výuku formou hry, prožitkové a činnostní učení; podněcujeme žáky ... zadáváním tvořivých činností, hádanek, rébusů, hlavolamů; klademe důraz na čtení s porozuměním, hledání souvislostí v textu; ... využíváme alternativní formy komunikace; přirozenou formou podporujeme osobnostní a sociální rozvoj žáků, například formou sociálních cvičení ve škole i v terénu; v co největší míře pověřujeme žáky úkoly z oblastí, v nichž vynikají ([www.zszebrak.cz](http://www.zszebrak.cz)).

### **6.3.3 Základní škola praktická a její vzdělávací program**

Základní školu praktickou navštěvují žáci, kteří by nebyli schopni zvládnout učivo v souladu s osnovami základní školy. Složení vyučovacích předmětů je však podobné, jako je na základní škole. Tyto předměty jsou svým obsahem a rozsahem upraveny tak, aby je žáci mohli zvládnout. Naopak větší počet

vyučovacích hodin je věnován pracovní výchově tak, aby žáci byli schopni zdárně fungovat v praktickém životě. Po ukončení praktické školy žáci mají možnost se vzdělávat dále.

Školní vzdělávací program se v mnoha bodech shoduje s programem předešlým, liší se v učebním plánu pro první stupeň, kde namísto výuky cizího (anglického) jazyka jsou zařazena komunikační a sociální cvičení. Program také obsahuje více hodin pracovní výchovy, což je v souladu se zásadami základní školy praktické. Podle nové úpravy legislativy byla doložka pro lehké mentální postižení zrušena, ale může ještě platit do konce přechodného období.

#### **6.3.4 Základní škola speciální a její vzdělávací program**

Základní školu speciální navštěvují žáci, kterým bylo diagnostikováno střední až hluboké mentální postižení, a také žáci s autismem. Skladba a obsah vyučovacích předmětů se samozřejmě liší od základní školy, neboť se také řídí odlišným rámcovým vzdělávacím programem. Základem je orientace na sebeobsluhu, komunikaci a její rozvoj, samostatnost a dovednosti, které žákům umožní nebýt závislí na jejich okolí. Žáci jsou orientováni na rozvoj motoriky, rozvoj pohybových a pracovních dovedností a návyků a v neposlední řadě i rozvoj estetického citění. Cílem veškerých aktivit je, aby se žáci dokázali v co největší míře a pokud možno co nejnadhěji zapojit do života.

Vzdělávací program obsahuje více prvků speciálně pedagogické péče, kdy je například pro první až třetí ročník vytvořen předmět „Smyslová výchova“, integrovaný předmět, jenž obsahuje prvky čtení, řečové výchovy a matematiky. Posílena je také pracovní výchova a z předmětů estetické výchovy výchova hudební, opět v souladu se zásadami speciální školy.

## **6.4 Další školní dokumenty**

Tuto podkapitolu uvádím na závěr uvedení výzkumu. Opakuji, že se v ní stále jedná o stav před právní novelizací. Tyto dokumenty obsahují, jaké formy výuky a výukové metody se pro výuku žáka používají, což je hlavním důvodem pro zařazení dokumentů do mé práce.

### **6.4.1 Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán (IVP) je dokument, který je pro práci se žákem velmi důležitý, protože je z něj možné se dozvědět informace o žákovi, jeho zdravotních údajích, důvodech pro zařazení do speciální školy. Údaje zdravotního charakteru a údaje o důvodech zařazení žáka do speciální školy jsou důležité jako diagnostická část tohoto dokumentu. Jsou nezbytné pro určení dalšího postupu, mimo jiné – v souladu s účelem mé práce – pro co nejpřiměřenější a nejobjektivnější určení toho, jaké výukové metody budou pro žáka a jeho práci vybrány a použity. Řečeno s K. Kaprálkem a Z. Běleckým,

jedná se o typ dokumentu, který samostatně nestanovuje cíle a obsah výuky, ale soustředí se především na popis užitých speciálních metod a forem a také na materiální a organizační zabezpečení vzdělávání (K. Kaprálek – Z. Bělecký, 2004, s. 23). Cílem a smyslem individuálního vzdělávacího plánu pak „není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat“ (O. Zelinková, 2011, s. 172).

IVP obsahuje základní osobní údaje žáka, což jsou jméno a příjmení žáka, datum narození, bydliště, navštěvovaná škola a třída, údaje o speciálně pedagogickém zařízení, v jehož péči dítě je, datum posledního psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a kdo je provedl.

Patří sem i krátká charakteristika základních osobnostních vlastností žáka, jeho působení ve třídě a krátké zhodnocení jeho vztahů s ostatními spolužáky. Hovoří se také o tom, co žák rád dělá a do jakých společných aktivit se rád zapojuje. Samozřejmou součástí je ta, která popisuje, jak se u žáka postupuje v případě problémů, zvláště komunikačního rázu. Dále je v textu dokumentu řeč o pracovních návycích a krátce je tu zhodnoceno, jak žák reaguje na pochvalu či neúspěch. Tuto část dokumentu doplňuje seznam pomůcek, které žák používá. IVP zde také obsahuje údaje o organizaci výuky, formách výuky a o výukových metodách.

Nejobsáhlejší část individuálního vzdělávacího plánu však tvoří cíle a plány pro jednotlivé vyučovací předměty. Osnova je pro jednotlivé předměty



jednotná a popisuje vždy stávající – a to znamená zároveň i výchozí – situaci. Po definování současného stavu následuje vytýčení plánu samotného a požadavky na hodnocení a klasifikaci.

#### **6.4.2 Tematický plán**

Tematický plán je dokument, který se týká konkrétního vyučovacího předmětu. Je součástí přípravné a hodnotící činnosti učitele. V hierarchii školních dokumentů stojí mezi ŠVP a učebními materiály. Je členěn v časové ose a obsahuje krátký výčet toho, co je třeba plnit v celém roce průběžně. Je zde uvedeno i to, jaké metody budou používány v případě nutnosti použití vzhledem k tomu, jaký má žák v dané oblasti deficit. Obsahuje celoročně sledované cíle a ukazatele a cíle a ukazatele sledované po měsících. Plán však není dogmatickým dokumentem, který nebere v úvahu realitu a u kterého je třeba nadále pokračovat s jeho plněním, i když je zjevné, že v dané podobě splnitelný není.

#### **6.5 Výzkumný vzorek**

Výzkumným vzorkem je v mé práci Duhová třída. Byla ve škole zřízena teprve ve školním roce 2014/2015. Je třídou pro žáky s předpokladem nejlepších dosažených výsledků školní práce. Ze jména třídy „Duhová“

zároveň plyne rozmanitost a nakombinování žáků, kteří do ní docházejí. Těchto žáků je celkem šest. Jsou to čtyři chlapci a dvě dívky. První chlapec s diagnózou dětského autismu a ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je vyučován podle školního vzdělávacího programu (ŠVP) s návazností na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), další dva chlapci – jednovaječná dvojčata – s diagnózou vývojové dysfázie, těžkou poruchou dorozumívacích schopností a ADHD jsou vyučováni rovněž podle tohoto programu. Stejně tak je podle stejného programu vyučován i další chlapec s diagnózou dětské mozkové obrny a s opožděným psychomotorickým vývojem. Co se týče dívek, první z nich je v Duhové třídě vyučována podle ŠVP s návazností na Rámcový vzdělávací program a jeho přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP), to znamená ve vzdělávacím programu základní školy praktické. Má diagnostikovány lehké mentální postižení a metabolický syndrom. Druhá dívka je vyučována podle ŠVP s návazností na Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální (RVP ZŠS), to znamená ve vzdělávacím programu základní školy speciální. Tato dívka má v diagnóze střední mentální postižení a těžkou poruchu řeči.

## **7. Výukové metody a jejich aplikace v praxi**

V ústřední kapitole mé práce popisují výsledky výzkumu, jaké výukové metody se používají v praxi školy samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Uvádím je v pořadí, které je v souladu s tím, co avizují v podkapitole 2.2. Nejprve podle teoretického přehledu Maňáka a Švece (podkapitola 2.2.1) a poté přehled jednotlivých metod podle Lexikonu výukových a hodnoticích metod Roberta Čapka (podkapitola 2.2.4). Přehled výukových metod má unifikovanou podobu. Učitelkou se v následujícím textu vždy rozumí učitelka Duhové třídy. Pro lepší představu užití metod v praxi a zároveň pro lepší plastičnost celého textu uvádím u vybraných metod praktické příklady.

### **7.1 Klasické výukové metody slovní**

Ve slovních výukových metodách je hlavním prostředkem mluvené nebo čtené slovo.

#### **7.1.1 Vyprávění**

Metoda vyprávění (narativní metoda) se ve škole běžně používá. Učitelka vzhledem k věku žáků využívá možnost vyprávění příběhů pohádkových, ale i příběhů ze současného života. Cílem metody je poutavou formou, která je jednou z nejpřirozenějších základních metod, žáky vtáhnout do děje příběhu a

zprostředkovat jim tak jádro nebo poselství příběhu. Metoda spojuje a stmeluje všechny účastníky rovněž společným prožitkem, a to včetně společně prožívaných emocí.

Činnost učitelky spočívá v přednesu krátkého příběhu, po jehož skončení se cíleně ptá žáků na předem připravené různé detaily tohoto příběhu. Činnost žáků spočívá v odpovědích na tyto dotazy, přičemž se jim postupně příběh rekonstruuje a odkrývají se souvislosti, které při vyprávění nemusely být zjevné. Z vyprávění vyplyne buď nový poznatek nebo komplexnější poučení. Metoda nachází ve škole nejčastější použití například v českém jazyce a v prvouce a také při popisu komunikace mezi lidmi nebo žádoucích či naopak nežádoucích vzorců chování.

**Příklad:** Učitelka vypráví žákům v předvánočním čase v hodině českého jazyka o vánočních koledách. Vypráví o tom, kdo chodil koledovat a kam, jak vlastně celá tradice vánočních koled vznikla, a přechází k příběhu o narození Ježíška v městě Betlémě. Ptá se dětí, zda příběh už někdy slyšely a zároveň se děti mají možnost ptát. Poté přechází k metodě práce s obrazem - viz dále v textu podkapitola 7.2.2.

### 7.1.2 Vysvětlování

Metoda vysvětlování se ve škole běžně používá. Učitelka se zaměří na popis nějakého problému nebo jevu a sama vysvětlí východiska, vztahy a jádro

tohoto problému (jevu). Cílem metody je pokud možno stručně a jasně vysvětlit obsah tak, aby nevznikly pochybnosti či možnosti dvojího výkladu. Vzhledem k úvodním ročníkům základní školy zatím slouží k vysvětlování problémů spíše jednodušších.

Činnost učitelky spočívá v převážně monologickém přednesu problému, může se ale na žáky obracet již v jeho průběhu s doplňujícími otázkami, přičemž žáci mají tutéž možnost. Z vysvětlování vyplyne ucelené poznání problému nebo jevu. Metoda nachází ve škole uplatnění napříč všemi vyučovacími předměty.

### **7.1.3 Přednáška**

Metoda přednášky se ve škole nepoužívá. Tato metoda totiž již předpokládá ucelenější a širší znalosti nějaké problematiky, a proto v prvních ročnících základní školy nepřipadá v úvahu. Kvalifikovaní pracovníci školy proto metodu nepoužívají.

### **7.1.4 Práce s textem**

Metoda práce s textem se ve škole běžně používá. Napsaný text – ať už společně sdílený na tabuli nebo obsažený v učebních pomůckách – se buď může přečíst společně anebo žáci čtou text samostatně, případně s asistenty. Cílem metody je nalézt v textu hledané a rozlišit jeho podstatu od doplňujícího.

Činnost učitele je nápomocná, hlavní aktivita se očekává od žáků. Žáci v textu nejprve hledají jenom jednotlivá písmena nebo slabiky, později i slova. Při pokročilejším stupni se snaží porozumět celým větám a představit si jejich reálný obsah. Na této úrovni již začíná čtení textu s porozuměním. To znamená, že žáci postupně začínají rozlišovat, co je v textu zásadní a co méně podstatné. Metoda ve škole nalézá nejširší uplatnění především v českém jazyce, ale uplatňuje se i v rámci celého trivía a postupně i v dalších předmětech s výjimkou „výchov“.

**Příklad:** Žáci v hodině českého jazyka hledají ve čtyřřádkovém textu všechny slabiky se souhláskou „l“, nad textem je zvýrazněné samotné písmeno „l“ a vedle něj jsou ještě obrázky letadla, lišky a lavičky v parku. Obojetná souhlásku je zvolena proto, aby se v textu mohly objevovat slabiky jak s měkkým „l“, tak s tvrdým „l“. Každou nalezenou slabiku žáci samostatně zakroužkují. Učitel nebo jeho asistent průběžně práci pozorují, v případě opomenutí některé slabiky se žáků ptají, zda si myslí, že už mají označené skutečně všechny. Pokud žáci tvrdí, že ano, dospělý tento názor citlivě zpochybní a snaží se žáky dovést dalšími dotazy ke správnému objevení všech slabik v textu.

### 7.1.5 Rozhovor

Metoda rozhovoru se ve škole běžně používá. Jedná se o rozhovory jak učitelky s jednotlivým žákem, tak učitelky s více žáky ve skupině. Posloupnosti otázek a odpovědí se využívá k tomu, že jsou žáci hned od začátku přizváni k aktivitě, která jim přiznává rovnost v rámci dialogické dvojice, a tak v nich vzbuzuje aktivní zájem o probíraný problém. Cílem metody je dobrat se podstaty problému ve společné spolupráci.

Činnost učitelky spočívá v nastolení tématu úvodní otázkou a řízením rozhovoru tak, aby sledem otázek a odpovědí postupně naplnil předání obsahu tématu. Žáci nejdříve odpoví na úvodní dotaz, v případě nesprávné odpovědi učitelka dává dotazy upřesňující, v případě zásadně se lišících odpovědí ve skupině učitelka vyjasní situaci. Poté se ptá dále a směřuje dotazy stále více k jádru problému. Metoda rozhovoru se používá ponejvíce v českém jazyce, matematice a také v prvouce.

Z dalších forem rozhovoru – diskuse a besedy – používají ve škole výjimečně besedu, pokud školu navštíví osobnost zvenku. Na diskusní metodu nejsou žáci nižších ročníků ještě zralí, proto se nepoužívá.

## **7.2 Klasické výukové metody názorně-demonstrační**

V názorně-demonstračních výukových metodách je hlavním prostředkem názorné a komplexní zprostředkování informací co nejvíce smyslům žáka.

### **7.2.1 Předvádění a pozorování**

Metoda předvádění a pozorování se ve škole hojně používá. Metoda zprostředkovává informace o předmětech, jevech a jejich vlastnostech, které jsou viditelné. Snaží se tyto vlastnosti pojmenovat a zařadit do dalších souvislostí. Upoutává pozornost žáků tím, co je zjevné a dá se přímo vypořádat.

Činnost učitelky při této metodě spočívá hlavně v práci s předměty, kterými mohou být vzorky z neživé nebo živé přírody (horniny, rostliny, živočichové živí nebo jejich modely), dále modely geometrických těles nebo staveb, modely vytvořené ze stavebnic a mnoho dalších. Učitelka žáky upozorňuje na různé vlastnosti, které žáci mohou vnímat za pomoci všech svých smyslů. Žáci pak předmět nejen pozorují, ale i vnímají jeho ostatní vlastnosti. Učitelka žáky upozorňuje na to, proč předmět má právě tyto vlastnosti a snaží se žáky hledat souvislosti s vlastnostmi předmětů, které již žáci prokazatelně znají. Žáci tedy za pomoci učitelky objevují vlastnosti předmětu a jeho vztahy k ostatním. Patří sem také předvádění a pozorování jednoduchých fyzikálních a chemických pokusů. Metoda je ve škole dobře využívána zejména v matematice a prvouce, patří k ní i používání audiovizuálních pomůcek a počítačů.



**Příklad:** Žáci v hodině prvouky pozorují králíka, kterého mají žáci vyššího ročníku nastálo v místnosti třídy a pečují o něho. Učitelka žáka krátce králíka představí a popíše. Poté žáci spontánně říkají, co na něm vidí anebo co zrovna dělá. Například že má fousky, dlouhé uši, má hustý kožich, stále pohybuje čumáčkem, nevydává hlasité zvuky, zrovna se začal živit a čím. Učitelka povzbuzuje k dalším objevům, nesprávné úvahy uvádí na správnou míru. Například že králík snáší vejce anebo že se živí také masem. Poté učitelka porovnává králíka se psem. Také proto, že psa znají všichni žáci, avšak králíka zvláště žáci městští nemusí mít příležitost běžně vidět. Žáci pak říkají, čím se králík a pesek liší. Pozorování se cíleně uskutečnilo před exkurzí třídy na blízkou zemědělskou farmu, kde měli žáci možnost si rozšířit obzory o poznání dalších domácích živočichů, pokud je dosud neznali nebo neměli možnost vidět.

### **7.2.2 Práce s obrazem**

Metoda práce s obrazem se ve škole často používá. Oproti předchozí metodě poskytuje jenom dvojrozměrný obraz skutečnosti s možností chápat ho pouze za pomoci zraku, avšak dostatečně dobře zprostředkovává zejména žákům nižších ročníků základní informace o předmětech. Samozřejmě je použitelná univerzálně i pro vyšší ročníky. Obrazem se rozumí nejen zarámovaná malba, ale také například obrazové tabule pro výuku četby, ilustrace, mapy a ovšem i náčrty na tabuli a projekce. Cílem metody je vyčíst z obrazu co nejvíce

informací, ale zároveň upozornit na schematičnost obrazu, který nemůže skutečnost popsat celostně.

Činnost učitele při metodě spočívá v upozorňování na základní vlastnosti zobrazeného, kladením dotazů, co žáci mohou zjevně vidět anebo si domýšlet. Od žáků se očekává, že se budou snažit popsat, co na obraze vidí, co všechno si o předmětu myslí a proč. Metodu práce s obrazem ve škole s úspěchem používají v českém jazyce při výuce čtení a psaní, v prvouce a také například ve výtvarné výchově.

**Příklad:** Po úvodním vyprávění vánočního příběhu učitelka rozbaluje obraz betlémské krajiny od Josefa Lady a nechává žáky říkat, co na obraze vidí a jak to souvisí s předchozím vyprávěním. Žáci si rozšiřují slovní zásobu. Poté následuje hodina hudební výchovy a společný zpěv koled.

### 7.2.3 Instruktaž

Metoda instruktaže se ve škole často používá. Tato metoda v sobě zahrnuje prvky metody vysvětlování, které jsou podpořeny praktickou ukázkou pracovního postupu. Cílem metody je zvládnutí praktické činnosti, například vymodelování modelu ve výtvarné nebo pracovní výchově.

Učitelka předvádí krok po kroku praktickou činnost, kterou doplňuje postupem slovním. Žáci instruktaž sledují a pak se snaží podle ní postupovat.

Metoda instruktáže se ve škole využívá zejména ve výtvarné a pracovní výchově, ale také ve výchově tělesné.

**Příklad:** Žáci vyrábějí při pracovním vyučování v keramické dílně figurku kočky z hlíny. Učitelka i žáci si nejdříve oblečou pracovní zástěry a připraví si vodu a štětce. Potom učitelka začíná krok po kroku předvádět postup – instruktáž. Jaké vlastnosti má keramická hlína, jak se formuje, uvádí podobnost s plastelínou. Ukáže, jak se navlhčuje a jak se z ní vymodelují jednotlivé části figurky kočky – hlava, trup, packy, ocas. Dále žákům ukazuje, jak se hlína dá dozdobovat třeba vrypy, které na figurce vytvoří vousy nebo oči. Pak ukazuje spojení všech částí figurky dohromady a závěrečné úpravy. Upozorňuje žáky na potřebu dodržet postup pečlivě a poukazuje na rizika nedodržení postupu. Například, že nedostatečně připevněné ucho by se při vypalování odlouplo a upadlo. Takto vytvořené figurky se na konci roku vypálí v peci a po krátké výstavce ve škole si je žáci mohou odnést domů jako praktický příklad své školní práce.

### **7.3 Klasické výukové metody dovednostně-praktické**

V dovednostně-praktických výukových metodách je hlavním prostředkem zaměření na praktické použití naučených postupů v běžném životě.

#### **7.3.1 Vytváření dovedností**

Metoda vytváření dovedností se ve škole používá. U této metody se nejedná o zvládnutí postupu konkrétní činnosti jako u metody instruktáže, ale o určení postupu v dosud neznámé situaci za pomoci znalostí, které žáci již mají. Cílem metody je rovněž opakování, osvojování a zautomatizování obecnějších postupů v konkrétních situacích.

Činnost učitele při metodě spočívá v představení nového problému a naznačení jeho podobnosti s problémem, jehož řešení již žáci znají. Žáci pak navrhnou, jak by se nová situace dala řešit. Učitel usměrňuje jejich návrhy a hodnotí jejich vhodnost. Metodu ve škole používají nejen ve výchovách, ale také v triviu nebo prvouce.

#### **7.3.2 Napodobování**

Metoda napodobování se ve škole používá. Je možné u ní spatřovat podobnost s praktickou částí metody instruktáže. Od instruktáže se však odlišuje tím, že neobsahuje příliš teoretických prvků. Učitelka se zaměří hlavně na to, jak má vypadat výsledek nějaké praktické činnosti, aniž by příliš zdůvodňovala kroky postupu.

Činnost učitelky tedy spočívá ve zdůraznění důležitých bodů postupu a podoby výsledku, přičemž nezdůrazňuje to, proč to tak je. To není pro metodu napodobování prioritou. Žáci se snaží napodobit jednotlivé činnosti, aniž by bylo nutné uspokojit do detailu jejich případné dotazy na podstatu postupu. Metoda se ve škole používá v pracovní, výtvarné a tělesné výchově.

### 7.3.3 Manipulování

Metoda manipulování se ve škole používá, je pro nižší ročníky základní školy velmi vhodná, protože v ní mají důležitost prvky hry, která je tomuto věku stále ještě vlastní.

Činnost učitelky tedy spočívá ve využití přirozené hravosti žáků tohoto věku ke zdokonalování praktických činností. Proto se metoda ve škole používá zejména ve výtvarné a pracovní výchově, avšak nejenom tam.

**Příklad:** Žáci jednoduše staví v hodině matematiky z plastových kostek věž tak, aby dosáhla maximální výšky a přitom se udržela a nespadla. Kostky přitom počítají. Snaží se s kostkami manipulovat tak, aby se co nejdéle udržela rovnováha věže, avšak zároveň si opakují a procvičují základní číselné řady. Tento příklad je možné ještě zatraktivnit a zkombinovat s metodou soutěže, kdo postaví věž nejvyšší a spočítá všechny kostky. Učitel vyhodnotí výsledek, popřeje vítězi a pochválí všechny děti za snahu.

## 7.4 Aktivizační výukové metody

V aktivizačních výukových metodách je hlavním prostředkem důraz na samostatné myšlení a řešení problémů.

### 7.4.1 Diskusní metoda

Diskusní metoda se ve škole ve všech svých aspektech nepoužívá a používat nemůže, protože už klade vyšší nároky na předběžné znalosti žáků a na schopnost žáků argumentovat a porovnávat různá hlediska. Její zárodky je možné spatřovat na třídnických hodinách při řešení vztahových problémů.

### 7.4.2 Situační metody

Situační metody se ve škole nepoužívají, pro nižší ročníky základní školy se nedají použít, protože jsou například založeny na přípravném studiu písemných materiálů, nebo jsou časově velmi náročné a kladou velký důraz na soustředění. Jedinou metodou z této skupiny, která může činit výjimku, je metoda řešení konfliktní situace, která nalézá uplatnění opět v rámci třídnických hodin.

**Příklad:** Žák třídy vyvolal bez zjevné příčiny konflikt s druhým žákem, mluvil hrubě a několikrát do něj strčil. Událost učitelka projednávala s celou třídou na začátku dne při třídnické hodině. Dala najevo svoji nelibost nad událostí a ptala se žáka, který konflikt vyvolal, jaký k tomu měl důvod. Dozvěděla se, že ho popudilo, že druhý žák vzal jeho tašku a dal ji o kus dál.

Druhý žák ji ovšem dal na stranu kvůli tomu, že v daném místě překážela volnému průchodu. Učitelka vedla žáky k zamyšlení, co bylo na celé situaci nesprávné a zda reakce byly adekvátní. Děti mohly říkat, jak by se v této situaci cítily a co by udělaly. Situace se pod vedením učitelky vyjasnila, žáci se usmířili a podali si ruce.

### **7.4.3 Inscenační metody**

Inscenační metody se ve škole opět používat nemohou, protože jsou určeny pro žáky s vyšší úrovní znalostí a s lepší schopností soustředění. Inscenační metody nelze zaměňovat s nácvikem dramatických nebo hudebních scének například pro vánoční vystoupení žáků školy. Pomocí inscenačních metod se řeší například složitější témata společenská. Žáci školy zatím nejsou vybaveni tak, aby k nim mohli zaujímat stanoviska. Pro řešení vztahových problémů je na současné úrovni žáků metoda rovněž příliš složitá.

## **7.5 Komplexní výukové metody**

Komplexní výukové metody se, jak jsem již uvedl v teorii, obvykle řadí spíše k organizačním formám výuky. Pomocí nich se uplatňuje a sleduje spíše sledování dlouhodobých cílů a celkové koncepce výuky. Proto jsem vybral jenom některé jejich zástupce.

### **7.5.1 Frontální výuka**

Frontální výuka se ve škole používá. Vzhledem k různorodému zařazení žáků a jejich individuálním vyučovacím odlišnostem nelze frontální výuku použít v triviu, ale je používána ve „výchovech“.

Činnost učitelky při ní spočívá v řízení vyučování a převážně jednostranné a jednosměrné komunikaci směrem k žákům. Role žáků je v převážně pasivním naslouchání a pozorování a potom v předvedení činnosti podle poskytnutého návodu. Učitelka následně předvedenou činnost kontroluje.

### **7.5.2 Skupinová výuka**

Skupinová výuka se ve škole používá. Protože za nejmenší skupinu lze považovat již dvojici, tato metoda nalézá své specifické uplatnění při práci bratrů – jednovaječných dvojčat, ale také pro utváření dalších skupinek v rámci třídy. Někdy může druhou osobu ve skupince zastupovat také asistent pedagoga.



Činnost učitelky při ní spočívá především ve vhodném výběru dvojic nebo větších skupinek. Činnost žáků spočívá ve vzájemné spolupráci a v jejím prožitku tak, že si žáci začnou uvědomovat svoji roli ve spolupráci a její vliv na celkový výsledek.

### **7.5.3 Kooperativní výuka**

Kooperativní výuka se ve škole nepoužívá. Předpokládá už lepší koordinaci nejen žáků ve skupinkách, ale hlavně celkovou koordinaci skupinek a učitele s orientací na uložený cíl. Vzhledem k sestavě třídy by pokus o tuto výuku předbíhal současné možnosti.

### **7.5.4 Individuální a individualizovaná výuka**

Individuální výuka se ve škole naopak používá. Jestliže nelze například v triviu použít frontální výuku vzhledem k různorodému zařazení žáků a jejich individuálním vyučovacím odlišnostem, pak tyto důvody naopak přímo volají po použití individuální a individualizované výuky za použití individuálního výukového plánu.

Činnost učitelky při ní spočívá v přípravě úkolů v souladu s individuálním postupem ke každému žákovi. Po vytýčení úkolů pro vyučovací hodinu pak přestává řídit celou třídu jako celek, ale věnuje se jednomu nebo dvěma žákům. Další žáci pracují s asistenty pedagoga a žáci nejsamostatnější můžou pracovat sami. Žáci se nechávají pracovat sami, přítomnost pedagogického pracovníka

slouží k poskytnutí pomoci a ve sledování správnosti postupu a jeho průběžným korekcím.

**Příklad:** Při hodině matematiky žáci procvičují příklady na sčítání. Žáci s nižší úrovní znalostí sčítají jednoduché příklady s číslicemi 1 až 3, příklady jsou graficky doplněny kytíčkami, jejichž počty podle číslic vybarvují. Asistent pedagoga dohlíží na správnost. Vzhledem k opakovaně procvičované látce žáci postupují bez chyb. Bratři – dvojčata již počítají přes desítku do dvaceti bez pomocného grafického znázornění. Postupují přibližně stejným tempem jednak proto, že jsou na tom znalostně přibližně stejně, jednak proto, že mají tendenci se navzájem hlídat, aby jeden z nich příliš nevynikal nad druhého. Jejich činnost usměrňuje druhý asistent pedagoga, který hlídá spíše právě prvky možné řevnivosti. Výsledky příkladů mají bratři bez chyb. Učitelka se věnuje dalšímu žákovi, který dokončil úlohu a dává najevo, že je unavený. Když zjišťuje, že zadané úlohy má v pořádku, domlouvá se s ním na tom, co budou dělat potom, až si žák krátce odpočine.

### **7.5.5 Učení v životních situacích**

Učení v životních situacích ve škole využívají. Uplatňuje se však spíše mimo půdu školy, například na školních výletech a exkurzích, kdy se žáci spíše setkají s novými situacemi, než tomu může být ve vyučování. Situace, které

vzniknou na školním výletě, jsou buď z pohledu učitele očekávané nebo naplánované anebo mohou vzniknou překvapivě.

Učitelka při učení v životních situacích reaguje spontánně a pružně. Žáci tak mohou získat dojem o učitelce jako o komplexně znalém člověku, který neovládá jenom školní osnovy. To může posílit její přirozenou autoritu. Před žáky se pak otevírají nové situace, které vidí poprvé a reagují v nich buď spontánně překvapivě anebo po úvaze na základě svých dosavadních zkušeností. Společné prožitky mohou posílit žádoucí vazby v kolektivu třídy.

## **7.6 Lexikon výukových metod Moderní didaktika R. Čapka**

V souladu s lexikonovým pojetím pramenu Roberta Čapka jsem výběr výukových metod ponechal v abecedním řazení.

### **7.6.1 Asociační metody**

Asociační metody se ve škole nepoužívají. Vyžadují totiž alespoň částečné znalosti problematik a jejich terminologií, kterými žáci ještě přeci jen nedisponují.

### **7.6.2 Brainstormingové metody**

Brainstormingové metody se ve škole nepoužívají. Jsou totiž vhodné opět tam, kde lze předpokládat částečnou znalost probírané tematiky, a je pro ně příznačné soustředění, schopnost promýšlení vztahů v průběhu metody a také vyšší povědomí vzájemného respektu mezi vyslovenými názory a jejich nositeli. Proto se v nižších ročnících použití brainstormingu nedá očekávat.

### **7.6.3 Daltonské metody**

Daltonské metody jsou spojeny s daltonskými školami, kde se předpokládá schopnost samostatné práce a rozhodování žáků již od prvních ročníků. Výzkumné zařízení mé práce není a nemůže být daltonskou školou. Daltonské metody se v praxi školy nepoužívají.

#### 7.6.4 Decrolyho metody

Decrolyho metody se ve škole používají. Protože jsou založené na zájmu žáků o jejich vlastní potřeby jako je potřeba výživy, dýchání nebo obrany, využívají je ve škole především při výuce prvouky.

Činnost učitelky při ní spočívá ve výběru pojmu, o kterém se bude hovořit, poté metoda prochází fází pozorování, fází asociace a fází vyjádření. Žáci se jich aktivně účastní. Metoda je provázána s metodou pozorování a může se uplatňovat jak ve škole, tak mimo školu.

**Příklad:** Metoda se může doplňovat s výše uvedeným příkladem pro metodu předvádění a pozorování. Učitelka při ní cíleně zdůrazňuje, že králík ke svému životu potřebuje vzduch, potravu a péči. Dále zdůrazní, že je potřebuje každý živý tvor. Potom přejde ke zdůraznění, že je potřebují také děti a lidé obecně. Učí tak děti chápat jejich společné znaky s živou přírodou a nutnost dobře se starat nejen o sebe, ale i o ostatní. Pokládá dětem základy vědomí celku a nutnosti nesobeckosti ve vztazích k okolí. Protože totéž, co potřebují děti, potřebují také jiné děti, sourozenci, rodiče ale i cizí lidé, zejména třeba staří. Metoda začíná u popisu biologických potřeb králíka, ale rozvinutě dál přímo míří na odezvu v citlivosti a respektu dětí k ostatnímu životu.

### 7.6.5 Diferenciační metody

Diferenciační metody se v praxi školy nepoužívají. Jsou postaveny na schopnosti samostatného rozhodování, na samostatném výběru postupu k zvládnutí úlohy anebo na samostatném výběru kroků tohoto postupu. V nižších ročnících školy zatím žáci tyto schopnosti ještě nemají patřičně rozvinuté tak, aby se metoda na nich postavená zde dala použít.

### 7.6.6 Dramatizační metody

Dramatizační metody se ve škole používají. A to zejména při přípravě besídek nebo velkého předvánočního vystoupení.

Činnost učitelky při ní spočívá v nácvičku říkanek, básniček, písniček, což znamená nejen naučit texty, ale také je sladit s hudební a pohybovou stránkou jednotlivých čísel. Od žáků se očekává, že se texty naučí a postupně budou zvládat koordinaci všech stránek nejen u sebe, ale také v koordinaci s ostatními spolužáky.

**Příklad:** Nácviček velkého předvánočního vystoupení v kulturním domě. Děti ve třídě pod vedením učitelky a asistentů nacvičují jako jedno číslo pásmo říkanek s mikulášskou a vánoční tematikou. Jako druhé číslo pak předvedou pásmo písniček s vánoční a zimní tematikou. Někteří žáci si texty zatím úplně nepamatují, někteří zatím nezvládají pohybovou koordinaci. Opakovanou přípravou se stav zlepšuje, i když někdy zažívají dospělí horké chvíle, kdy se už zdánlivě nacvičené má tendenci rozsypat. Tím se však škola nijak neliší od

nácviků kulturních programů jinde. Závěrečné vystoupení dopadá dobře, děti se chtějí hezky předvést před rodiči a opakovaný nácvik slaví úspěch. Děti ani nevypadají příliš ztrémovaně, vždyť vystoupení se ve škole mnohokrát nacvičovalo. A tak i Duhová třída přispěje k úspěchu celé akce. Procvičila si paměť, spolupráci na společném cíli, vyzkoušela si veřejný projev a prožila společný úspěch.

### **7.6.7 Evokační metody**

Mezi evokační metody patří metody asociační a brainstormingové. Jak jsem uvedl výše, tyto metody se ve škole nepoužívají.

### **7.6.8 Exkurze**

Metoda exkurzí se ve škole bohatě používá. Je to metoda, při níž se žáci nenásilnou a často zábavnou formou dozvědí poznatky a postupy, které nejsou vždy běžně k vidění, a to často v místech, kam se běžně nemůžou dostat. Setkávají se tak se světem dospělých, ale také například se světem živé přírody. Exkurze jsou důležitou součástí výuky prvouky, pracovního vyučování, ale také českého jazyka.

Učitelka při ní spolupracuje s pracovníky navštíveného podniku či instituce nebo jim přímo přenechává iniciativu při tom, co chtějí dětem ukázat a povědět. Mezi žáky je tato metoda velmi oblíbená, protože do školní praxe

přináší oživení a nové poznatky a prožitky, které jsou zprostředkované atraktivní formou.

**Příklad:** Během roku několikrát opakované exkurze do místní knihovny mají za cíl probouzet v žácích vztah k literatuře a dalším médiím jako zdroji poznatků i zábavy. Žáci absolvovali jednotlivé exkurze na zemědělskou farmu, do čokoládovny, do výroby svíček, do výroby uzenin. Získávají při nich představu o tom, jak se co dělá, co je k tomu potřeba. Začínají nahlížet také to, že mít doma věci, které nám slouží, není úplná samozřejmost. Z širšího pohledu tak získávají poznatky o fungování společnosti.

#### **7.6.9 Freinetovské metody**

Freinetovské metody se ve škole nepoužívají. Jako součást reformního proudu do značné míry předpokládají svobodné rozhodování dítěte, samostatnou aktivitu a velký důraz kladou také na pracovní složku vyučování.

#### **7.6.10 Frontální výuka**

Jak jsem již uvedl v podkapitole 7.5, frontální výuka se ve škole částečně používá.

#### **7.6.11 Herbartovské metody**

Herbartovské metody se ve škole a v dnešní škole obecně nepoužívají. Jsou spjaté se stejnojmenným překonaným pedagogickým směrem, který vyznával



naprostou podřízenost dítěte jakožto absolutně nevědoucího, které musí učitel sformovat. Z toho plynuly také jednosměrné komunikační toky a naprosto převládající forma frontální výuky.

#### **7.6.12 Heuristické metody**

Heuristické metody se ve škole používají. Souvisejí se samostatným žákovským objevováním, které je v jednoduché formě uplatnitelné i v nižších ročnících. Používají se například ve výuce trivia nebo prvouky.

Činnost učitelky při ní spočívá v představení jednoduchého problému, který žáci již schopni vyřešit sami. Dále učitelka napomáhá žákům, aby sami toto řešení opravdu našli.

#### **7.6.13 Kognitivní metody**

Kognitivní metody se jakožto metody sloužící rozvoji mysli, paměti, pozornosti a dalších poznávacích funkcí ve škole používají. Předměty, kterým především slouží, jsou matematika, český jazyk a prvouka.

Učitelka při nejjednodušších kognitivních metodách využívá například popis jednoduchých předmětů a následně jejich porovnávání tak, aby se následně dalo určit, co mají společné anebo čím se liší. Žáci sami se pokouší jmenovat shodné znaky nebo rozdíly a následně popsat, co má skupina za charakteristické znaky, případně který předmět do skupiny kvůli svým odlišným vlastnostem nepatří.

**Příklad:** Metoda navazuje na metodu pozorování a předvádění. Praktický příklad pro hodinu prvouky zde opět vychází z pozorování králíka, jeho porovnání se psem a následné návštěvy farmy. V kognitivní metodě mohou žáci porovnávat vlastnosti ne už pouhých dvou členů nějaké skupiny, ale skupiny o větším počtu. Mají něco společného králík, pes, vepř a kur? Co je to a v čem se naopak odlišují? Na tabuli nebo na lavicích mají žáci obrázky jednotlivých zvířat, mluví o jejich vlastnostech a začínají získávat první základy zevšeobecňování, třídění informací a dedukce.

#### **7.6.14 Komunikační metody**

Komunikační metody ve škole zcela samozřejmě používají. Z jejich použitelnějších druhů se jedná o vyprávění, výklad, rozhovor nebo metodu horkého křesla či křesla pro hosta. Nejlepší použití nalézají v českém jazyce, matematice, prvouce. Část těchto metod jsem včetně příkladů již popisoval v podkapitole 7.1.

#### **7.6.15 Konstruktivistické metody**

Konstruktivistickými metodami se rozumí spíše rámec výuky, který spočívá v orientaci na žáka a jeho individualitu – v protikladu od transmisivní orientace na učitele. Na principu individuálního přístupu k žákům je škola založena, proto se v ní konstruktivistické metody jasně uplatňují.

### **7.6.16 Kooperativní učení**

O kooperativním učení jsem se zmínil v podkapitole 7.5. V nižších ročnících se zatím nevyužívá.

### **7.6.17 Manažerské metody**

Manažerské metody lze úspěšně uplatnit až u starších žáků a studentů se schopností komplexnějšího přístupu a vyhodnocování, proto se ve škole nepoužívají.

### **7.6.18 Metody práce s textem**

Jedna ze základních výukových metod se ve škole pochopitelně v různých obměnách používá. Ať už se jedná o doplňování nebo vyhledávání písmen, znaků, slov, dále pak čtení s porozuměním či párové čtení. Největší využití nalézá metoda v českém jazyce a matematice, ale i v dalších předmětech, které pracují s textem.

Činnost učitelky při metodě zahrnuje výběr vhodného textu a zadání úloh, žáci pak samostatně nebo za pomoci asistenta pedagoga čtou jeho ucelený obsah nebo pracují s textem jiným způsobem. Metodě jsem se věnoval včetně příkladu již v podkapitole 7.1.4.

### 7.6.19 Metody práce ve dvojicích

Metoda práce ve dvojicích se ve školní praxi využívá. Snaží se žáky vtáhnout do spolupráce s vrstevníky a vytváření pocitu spoluodpovědnosti za výsledek úkolu nebo práce. V praxi Duhové třídy se nabízí příklad použití pro bratry, jednovaječná dvojčata. Avšak metoda je určena pro vytváření různorodějších dvojic žáků, aby práce ve dvojici byla obohacením pro každého z dvojice. Metoda je vhodná pro široké spektrum vyučovacích předmětů.

Učitelka při metodě hraje roli zejména v tom, že sestaví, případně sestavit nechá, dvojice tak, aby si jejich členové byli vzájemně prospěšní. Poté rozdělí úkoly, co každý z dvojice má pro výsledek společné práce udělat. Od žáků se očekává, že se budou snažit spolupracovat v zájmu dobrého společného výsledku. Kromě osvojení nového poznatku je největším užitekem metody její socializační charakter.

**Příklad:** V hodině výtvarné výchovy žáci mají nakreslit pohádkovou postavu ve spolupráci ve dvojici. Výtvarnou techniku určila učitelka, žáci budou malovat vodovými barvami. Na dvojici však už záleží výběr postavy a její společné ztvárnění. Dominantnější bratr vybírá draka. Bratr submisivnější výběr spontánně schvaluje. Začínají malovat každý se svou sadou vodových barev. Dominantnější bratr načrtne obrys spodního drakova těla, druhý bratr po chvíli váhání namaluje první hlavu uprostřed, načež se chlapci chvíli dohadují, kolik hlav má drak mít. Nakonec se shodnou na třech a každý z nich domaluje

ještě jednu. Oba si dávají záležet na detailech jako jsou oči, zuby. Submisivnější bratr domalovává u prostřední hlavy malý oheň a první bratr kreslí na oblohu nad draka sluníčko. K tomu přimaluje druhý bratr na zem trávu. Na dotaz, zda tam chtějí namalovat ještě něco, třeba princeznu, oba bratři záporně vrtí hlavami. S výsledkem práce jsou spokojeni. Při práci se dokázali shodnout, pomůcky si vzájemně nebrali, používali své. Asistent pedagoga nemusel do práce příliš zasahovat. Byl připraven práci ve dvojici ovlivnit, kdyby se výrazněji projevila rivalita obou bratrů anebo přílišná dominantnost jednoho z nich. To se však právě u této práce neprojevilo, ač jindy se to u nich stává.

#### **7.6.20 Metody tvůrčího psaní**

Na metody tvůrčího psaní je v nižších ročnících školy zcela jistě čas. Metody se ve škole nepoužívají.

#### **7.6.21 Pohybové metody**

Pohybové metody jakožto umožnění pohybu žáků po třídě, ve kterém je zároveň obsažen výukový záměr, se ve škole cíleně nepoužívají. Nedostatkem pohybu však žáci netrpí, pohybovat se mohou volně o přestávkách, ve školní družině a pochopitelně v hodinách tělesné výchovy.

### 7.6.22 Problémové metody

Problémové metody se v jednoduché podobě ve škole objevují ve výuce trivia a prvouky. Viz související podkapitola o heuristických metodách.

### 7.6.23 Skupinová práce

Skupinovou práci lze nalézt na rozhraní výukových metod a organizačních forem výuky. Ve škole se skupinová práce používá. Počet žáků ve třídě však napovídá tomu, že skupiny svým počtem mohou jen nepříliš výrazně převyšovat dvojice a práci v nich. Skupinová práce nalézají uplatnění ve většině vyučovaných předmětů školy.

### 7.6.24 Soutěže

Metoda soutěží se ve škole využívá hlavně při výuce tělesné výchovy, avšak může se někdy použít i v jiných předmětech. Viz například podkapitola 7.3.3. V dalších předmětech se motivace žáků prostřednictvím jednoznačného určení pořadí nepoužívá.

Činnost učitelky při ní spočívá v jednoduchém vyložení pravidel, spuštění sportovní soutěže či spíše jednotlivého závodu – například v běhu – s následným vyhlášením vítěze. Od žáků se očekává vlastně jen přirozená touha po vítězství a energie vložená do sportovního výkonu.

**Příklad:** Při hodině tělesné výchovy učitelka vyhláší soutěž v běhu dvojic každého s každým. Výsledky zapíše do tabulky, slavnostně vyhláší vítěze,

blahopřeje mu a předává mu jako cenu sáček bonbónů. O ty se vítěz následně částečně podělí s ostatními. Vyhlásí také pořadí ostatních dětí, přičemž je všechny neopomíná pochválit za snahu, aby slabší neodradila. Avizuje, že soutěž se bude zase někdy opakovat, děti se na ni mají připravovat.

#### 7.6.25 Školní výlet

Školní výlet je podobný exkurzi, avšak má uvolněnější pravidla. Škola výlety pravidelně využívá, například k návštěvám blízkých hradů nebo do přírody bez předem pevně stanoveného obsahu výletu.

**Příklad:** Výlet na hrad Točnick obohatil děti o návštěvu velkého středověkého komplexu, kde měli děti možnost shlédnout jednak rekonstruované budovy a nádvoří, jednak medvědy v hradním příkopu. Učitelka žákům vyprávěla o středověkém způsobu života a obyvatelích hradu již po cestě na hrad. Tam si výpravu převzal průvodce, který zohlednil její věkové složení a do vyprávění zařadil jednoduché pověsti nebo příběhy ze života hradních obyvatel. Děti se mohly ptát a této možnosti využívaly. Chlapci se zajímali o délku a váhu zbrojnošova meče a o to, jestli v brnění bylo horko, a jaké to bylo v hladomorně. Děvčata chtěla vědět, zda na hradě bydlí princezna a jestli tam straší. Děti se při výletě formou vyprávění a výkladu dozvěděly poznatky z historie, prvouky a techniky.

### 7.6.26 Výukový plakát

Metody výukového plakátu nalézá ve škole rovněž uplatnění. Především ve využívání již hotových pomůcek jako je nástěnná abeceda, stromy, číselná osa a další. Někdy však v lepším smyslu této výukové metody si plakáty pod vedením učitelky žáci vytvářejí sami.

Činnost učitelky při ní spočívá v koordinaci příspěvků na výukový plakát, které přinesli nebo vyrobili žáci sami. Učitelka ve spolupráci s žáky výukový plakát sestaví a dotvoří.

**Příklad:** Každé ráno přivítá učitelka děti ve třídě a po společném odříkání říkadla si společně řeknou, jaké je datum a jaké je venku počasí. Pro tento účel žáci vyrobili číslice dat a povětrnostní symboly, které učitelka před vyučováním umístí na nástěnce dolů. Žáci pak vybírají správné symboly podle aktuálního ranního stavu. Práci každého dne začínají žáci u výukového plakátu, který si sami spoluvytvořili.



## 8. Diskuse a shrnutí

Svou práci jsem sestavoval se snahou o co nejlepší vystižení tématu a cíle. Práce nevznikala úplně snadno, bylo potřeba si stanovit jasnou prioritu v tom, jak bude vypadat její ústřední kapitola, která v souladu s cílem práce popisuje použití výukových metod v konkrétní škole. Jako nejlepší se ukázala podoba v zasazení použití výukových metod do původního teoretického rámce. Rámec tvoří v jeho první části přehled výukových metod podle Josefa Maňáka a Vlastimila Švece, v jeho druhé části pak přehled výukových metod podle lexikonu Roberta Čapka. Celkem se v textu ústřední kapitoly postupně objevuje přes čtyřicet výukových metod, které jsem v šestnácti případech doplnil praktickými příklady ze školní práce. Celé ústřední kapitole předchází teoretická část s vysvětlením některých pojmů z pedagogiky, vyučovacího procesu a jeho dalších souvislostí, včetně krátkého představení rámce právního, který právě prochází přechodným obdobím v rámci probíhajících změn v našem školství. U všech teoretických kapitol jsem se snažil vyhodnotit účelnost jejich zařazení do textu a jejich zařazení odůvodnit. Některé původně zamýšlené texty jsem tak do mé práce nakonec nezařadil anebo jsem je z ní nakonec vypustil. Některé po samostatné úvaze, některé po konzultacích. Myslím, že moje práce v žebrácké škole a následné zpracovávání této bakalářské práce mne ve více směrech obohatilo, za což všem zúčastněným děkuji.

## Závěr

V závěru je nutné, abych si položil otázku, zda má bakalářská práce splnila svůj cíl, jímž bylo vyzkoumání používání výukových metod v praxi speciální školy. Několikaměsíčním sběrem dat jsem zjistil, že pro školní praxi se používají běžné výukové metody, avšak se samozřejmostí použití individuálních plánů a mírnějšího tempa v malých třídách, kde učitelé pomáhá asistent nebo asistentů více.

V mé práci jsem zaznamenal výukové metody, které se v praxi školy používají. Část z nich jsem doprovodil přímými příklady z praxe školy. Také jsem zaznamenal, které výukové metody se v praxi školy nepoužívají a zdůvodnil jsem proč.

Dále jsem zjistil, že výukové metody se používají někdy samostatně, někdy pedagogičtí pracovníci úspěšně používají kombinace metod nebo jejich návaznost. Takové příklady jsem v textu rovněž uvedl.

Cílené použití výukových metod ve sledované škole směřuje k tomu, aby se její žáci mohli vyvíjet tak, jak popisuje dlouholetá ředitelka tehdejší zvláštní školy v Hořovicích, sousedním městě, kdy nejprve: „(Žákyně Jana) narušovala vyučování vykřikováním na vyučujícího i spolužáky, brala dětem věci, byla zbrklá a někdy podléhala afektu.“ Aby pak: „Z Jany je milá, šaramantní slečna a od rodičů vím, že se stále vzdělává a má úspěchy“. (E. Červená, 2004, s. 42).

Na závěr vyslovuji naději, že má bakalářská práce vytýčený cíl naplnila.

## Seznam literatury a zdrojů

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERVENÁ, Eva. *Dopisy Janě: publikace s informacemi pro všechny lidi pečující o osoby s mentálním postižením*. Praha: SPMP, 2004. ISBN 80-239-4593-9.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel?: metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Knihovnička učitele.

KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2.

KOMENSKÝ, Jan Amos, KUMPERA, Jan (ed.). *Jak (se) učit: vybrané myšlenky o vzdělání a výchově*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1123-2.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. Studium. ISBN 80-7178-246-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění

Vyhláška č. 73/2005 Sb.: Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

AION CS, © 2010-2017 [viděno 12.3.2017].

Dostupné z <http://www.zakonyprolidi.cz>.

Metodický portál Národního ústavu pro vzdělávání [viděno 12.3.2017].

Dostupné z [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz).

Základní škola, Žebrák, Hradní 67, © 2012 [viděno 26.3.2017]

Dostupné z: <http://www.zszebrak.cz>.